



ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DE
CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO
DO AUTISMO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Marisa Ribeiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

2024



ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Marisa Ribeiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

Júri

Presidente: Professor Doutor Tiago Almeida

Arguente: Professora Doutora Camila Ribeiro

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

2024

| | ' ' | | ' ' |

“Tell me and I forget.
Teach me and I remember.
Involve me and I learn.”
- Benjamin Franklin

AGRADECIMENTOS

Existe um provérbio africano que descreve não só o sentimento que tive ao longo do desenvolvimento desta investigação como durante o ano que a antecedeu, pois “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. E, de facto, também nós adultos, continuamos o nosso processo de aprendizagem e educação e, embora dependa sempre de nós mesmos encontrarmos a nossa força e motivação para concretizarmos aquilo que queremos, também precisamos de apoio e suporte.

Neste sentido, houve várias pessoas que contribuíram para que eu atingisse a motivação e serenidade necessária para terminar este Mestrado em Educação Especial.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais que tiveram paciência para mim quando eu estava mais sobrecarregada de trabalho e acabava por não ter tanta disponibilidade quanto a desejável para eles. Ao meu irmão, que é uma pessoa muito inspiradora e disponível, agradeço por me ouvir, fosse nos dias mais entusiasmantes ou naqueles em que sentia mais dificuldades em desenvolver este trabalho.

Ao meu companheiro David Marques agradeço todo o apoio e motivação para seguir os meus objetivos profissionais, por me incentivar a alcançar sempre mais nesta busca incessante pelo conhecimento. Obrigada por estares a meu lado.

À minha orientadora Professora Doutora Marina Fuertes que esteve sempre disponível, e com uma palavra de força e motivação, foi um privilégio trabalhar e aprender com uma professora tão experiente e com tanta sabedoria, que me fez sentir que as coisas podem ser mais fáceis do que aquilo que imaginamos e que, de facto, com dedicação, esforço e trabalho, tudo é possível.

À minha coorientadora, Professora Doutora Clarisse Nunes e à Professora Doutora Bárbara Tadeu, ambas sempre disponíveis para me ajudarem e esclarecem as dúvidas que iam surgindo, obrigada por todas as aprendizagens, o vosso conhecimento, apoio e suporte foram também essenciais neste meu percurso. O empenho de ambas em contribuírem positivamente para este estudo foi motivador.

Às minhas queridas colegas e amigas deste curso, Anabela, Joaninha e Sónia, pois para chegar aqui foi preciso passar por um ano anterior repleto de desafios ao vosso lado e, tanto o vosso apoio como esta ligação que criámos, foram essenciais para conseguir chegar a esta fase, obrigada por todos os momentos que partilhámos.

Às minhas queridas amigas Inês Almeida e Sofia Ramires, muito obrigada por todo o vosso suporte e palavras de encorajamento, obrigada por me mostrarem que

desistir não é de todo uma palavra do nosso vocabulário. Às minhas queridas colegas e diretora da Escola Montessori São Lourenço, um obrigada enorme por todo o apoio que me foi dado por todas vocês quando eu precisei ausentar-me para realizar o meu estudo.

Aos participantes desta investigação, pois não podia estar mais feliz e encantada com as educadoras e com as crianças que participaram neste estudo, que foram inspiradoras e fascinantes. Estou muito agradecida às educadoras, que me abriram as portas das suas salas e me mostraram as suas realidades e toda a sua experiência profissional, foi muito bom aprender convosco. Aos meus meninos, que são os mais lindos e amorosos do mundo, obrigada por me terem acolhido tão bem e por me ensinarem um pouco mais sobre este tema que tanto me fascina.

Não posso também, deixar de agradecer aos pais destas crianças maravilhosas por me terem proporcionado observar os seus filhos e ter a oportunidade única de aprender mais com eles sobre a Perturbação do Espectro do Autismo. Estes meninos valem ouro, obrigada por me mostrarem toda a vossa força para darem o melhor apoio possível aos vossos pequeninos, é muito inspirador.

Um agradecimento muito especial à Professora Teresa, por quem tenho uma grande admiração e um carinho enorme, e que foi a primeira pessoa a ouvir as minhas ideias sobre o caminho que eu queria seguir neste estudo. Obrigada por todo o apoio.

Por fim, nada disto seria possível se os Diretores dos dois Agrupamentos e respetivas Coordenadoras do pré-escolar não me tivessem dado permissão para avançar com este estudo nos respetivos Jardins de Infância, obrigada por terem sido tão prestáveis e me terem colocado em contato com as educadoras e, a partir daí tudo foi possível.

Disponibilidade, apoio e paciência são as palavras que marcam estes meses de trabalho e dedicação a um tema que me é tão cativante. São estas aprendizagens que importa levarmos na nossa bagagem, não só profissional como pessoal, obrigada a todos, cada um de vocês foi uma motivação para não desistir e continuar nesta busca pelo conhecimento.

RESUMO

A aprendizagem profunda e significativa de uma criança no seu contexto educativo relaciona-se com o seu envolvimento e a sua participação no mesmo. Este é um tema importante de estudar, principalmente com crianças que apresentam um comprometimento no seu desenvolvimento, como é o caso de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. A investigação salienta que as crianças que apresentam limitações no seu desenvolvimento correm o risco de serem excluídas e/ou de não atingirem um envolvimento profundo e, uma participação ativa e plena.

Neste sentido, o presente estudo tem como principais objetivos: (i) caracterizar a forma como a criança com perturbação do espectro do autismo se envolve e participa nas atividades e rotinas diárias do jardim de infância; e (ii) conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na promoção do envolvimento e da participação destas crianças, no contexto de sala de jardim de infância. Para o efeito, observamos oito crianças com perturbação do espectro do autismo nos seus contextos educativos e, entrevistamos os respetivos pais e educadoras. As crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, apresentam diferentes níveis de severidade de autismo, sendo que quatro são (dois pares de) gémeos.

Através da observação e da conversação, recolhemos os dados recorrendo a diferentes instrumentos que permitiram perceber que estas crianças, participantes no presente estudo, ou não estavam envolvidas, ou tinham um envolvimento mínimo nos seus contextos educativos. Aspeto que pode estar relacionado com as características próprias da perturbação do espectro do autismo, mas também com as características dos seus contextos de vida. Constatamos ainda que, apesar dos esforços das educadoras, a diversidade que existe nas salas do contexto pré-escolar, pode dificultar o envolvimento absoluto e a participação plena de crianças que apresentem comprometimentos no seu desenvolvimento.

Desta forma, considera-se importante salientar que nenhuma das salas destes contextos educativos observados tem mais do que 20 crianças, mas, também nenhuma destas salas tem apenas uma criança com perturbação do espectro do autismo e, ainda existem crianças com outras possíveis problemáticas. Será este um sinal de que é necessário haver mudanças na gestão das salas de jardim de infância?

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, Envolvimento, Participação, Jardim de Infância.

ABSTRACT

A child's deep and meaningful learning in their educational context is related to their involvement and participation in it. This is an important topic to study, especially with children who have a developmental impairment, such as children with autism spectrum disorder. As research emphasizes, children who have limitations in their development run the risk of being excluded and/or not achieving deep involvement and active, full participation.

In this sense, the main objectives of this study are: (i) to characterize the way in which children with autism spectrum disorder get involved and participate in the daily activities and routines of the kindergarten; and (ii) to find out about the strategies used by kindergarten teachers to promote the involvement and participation of these children in the kindergarten classroom. To this end, we observed eight children with autism spectrum disorder in their educational contexts and interviewed their parents and educators. The children, aged between four and five, have different levels of autism severity and we emphasize that of these eight children, four are (two pairs of) twins.

Through observation and conversation, we collected data using different instruments that allowed us to realize that these children, participants in this study, were either not involved or had minimal involvement in their educational contexts. This may be related to the characteristics of autism spectrum disorder, but also to the characteristics of their living environments. We also found that, despite the educators' best efforts, the diversity that exists in pre-school classrooms can make it difficult for children with developmental disabilities to be fully committed and participate.

It is therefore important to emphasize that none of the classrooms in these educational settings has more than 20 children, but none of them has just one child with autism spectrum disorder, and there are still children with other possible problems. Could this be a sign that changes are needed in the management of kindergarten classrooms?

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Involvement, Participation, Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
1.1. Desenvolvimento da linguagem e da comunicação	16
1.2. Perturbação do espectro do autismo.....	17
1.3. Envolvimento e participação no contexto pré-escolar	24
1.4. O papel do educador e a importância do contexto pré-escolar	29
1.5. Modelo bioecológico do desenvolvimento humano.....	34
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	39
2.1. Questões de investigação e objetivos do estudo	40
2.2. Natureza e desenho do estudo.....	42
2.3. Participantes	45
2.4. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	48
2.5. Procedimentos éticos utilizados ao longo do estudo	58
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
3.1. Apresentação dos dados por estudo de caso.....	61
3.2. Síntese dos resultados	73
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
ANEXOS.....	109

Índice de anexos

ANEXO A. Pedido de consentimento aos Diretores dos Agrupamento para a realização do estudo.....	110
ANEXO B. Pedido de consentimento às educadoras para a realização do estudo.....	113
ANEXO C. Grelha de atividades.....	116
ANEXO D. Guião da anamnese.....	122
ANEXO E. Pedido de consentimento aos pais para a realização do estudo	135
ANEXO F. Modelo da escala de envolvimento.....	138
ANEXO G. Tabela de Pontuação da Escala de Envolvimento.....	141
ANEXO H. Guião das entrevistas às educadoras de infância.....	144
ANEXO I. Tabelas com os dados dos participantes (recolhidos através da anamnese).....	147
ANEXO J. Tabela com os marcos de desenvolvimento motor.....	200
ANEXO K. Estratégias mencionadas pelas cinco educadoras de infância.....	202
ANEXO L. Dados obtidos através do preenchimento da grelha de atividades.....	205
ANEXO M. Dados obtidos através do preenchimento da escala de envolvimento (apresentação por criança)	208

Índice de tabelas

Tabela 1. Traços típicos de pessoas com perturbação do espectro do autismo e critérios de diagnóstico.....	17
Tabela 2. Características e potencialidades de pessoas com PEA.....	18
Tabela 3. Síntese dos sistemas do modelo bioecológico.....	35
Tabela 4. Fases do estudo.....	44
Tabela 5. Características das crianças, participantes no presente estudo.....	46
Tabela 6. Características dos pais, participantes no presente estudo.....	46
Tabela 7. Características das educadoras, participantes no presente estudo.....	47
Tabela 8. Síntese das técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados.....	48
Tabela 9. Subescalas e itens da ECERS-R.....	52
Tabela 10. Dados recolhidos através do preenchimento da ECERS-R.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

MD	Multideficiência
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM-D	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DT	Desenvolvimento Típico
JI	Jardim de Infância
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ECERS-R	<i>Early Childhood Environment Rating Scale</i>
DA	Desenvolvimento Atípico
CIS	<i>Caregiver Interaction Scale</i>

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

Ao longo da minha prática pedagógica, fui-me deparando com um sentimento de maior conexão e interesse por crianças que apresentam comportamentos que impulsionam no adulto uma maior necessidade de refletir sobre a sua prática. A vontade de obter mais conhecimento e experiência para dar às crianças a resposta que elas necessitam, tentando respeitar sempre as suas características, é uma procura constante na minha vida profissional. Considero que por esta razão, fui desenvolvendo um grande fascínio e interesse pela perturbação do espectro do autismo que é, para mim, a problemática que envolve crianças com maior diversidade de comportamentos observáveis.

Assim, quando confrontados nos contextos reais, com crianças que apresentam esta diversidade tão grande de características, por vezes, percebe-se que esta diversidade pode ser associada a dificuldades acrescidas, e não a uma motivação para desenvolver práticas inclusivas, o que me levou a questionar sobre a existência de uma verdadeira inclusão de crianças com esta condição no seu contexto pré-escolar. É sabido que a **inclusão**, especificamente de crianças desta faixa etária (entre os três e os seis anos), é influenciada por dois grandes fatores: (i) o seu envolvimento e participação e, (ii) as suas interações sociais (Madureira, 2017).

Desta forma, pretende-se com o presente trabalho, compreender e caracterizar o envolvimento e a participação de crianças com perturbação do espectro do autismo em idade pré-escolar e, em contexto educativo de jardim de infância. Desta forma, foram definidas como questões-orientadoras, as seguintes: (i) como se caracteriza o envolvimento e a participação de crianças com perturbação do espectro do autismo no jardim de infância? e, (ii) que estratégias são utilizadas pelas educadoras de infância para promover o envolvimento e a participação destas crianças?

Para cada uma destas questões foi definido um objetivo: (i) caracterizar a forma como a criança com perturbação do espectro do autismo se envolve e participa nas atividades e rotinas diárias do jardim de infância; e (ii) conhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com perturbação do espectro do autismo, no contexto educativo de jardim de infância.

Tendo em conta as questões e os objetivos propostos, optou-se por um estudo exploratório que contou com a participação de oito crianças com perturbação do espectro do autismo, e que se operacionalizou por meio de várias observações nos respetivos contextos educativos que nos possibilitaram o preenchimento de uma grelha de atividades e da Escala de Envolvimento (Carpenter et al., 2011) de cada uma destas crianças. Também as respetivas famílias e educadoras de infância participaram neste

estudo, às quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas, recorrendo-se, posteriormente, à técnica de análise de conteúdo.

O estudo que aqui se dá conta encontra-se organizado em quatro capítulos. O **capítulo 1** corresponde à fundamentação teórica, na qual se aborda a temática sobre a emergência e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação no ser humano. De seguida aborda-se o conceito de perturbação do espectro do autismo, tendo em conta as características e necessidades associadas à mesma, sendo fundamental abordar os conceitos de comunicação, socialização e imaginação. Posteriormente, define-se os conceitos de envolvimento e de participação; e, reforça-se a importância do papel do educador e do contexto pré-escolar. Por fim, apresenta-se o modelo bioecológico, no sentido de reforçar que para caracterizar o envolvimento e a participação de uma criança com PEA, no seu contexto pré-escolar, é necessário levar-se em consideração os diferentes contextos de vida da criança e a sua influência no desenvolvimento na infância.

O **capítulo 2**, corresponde à metodologia, onde se apresenta: as questões-orientadoras; os objetivos; a descrição das fases do estudo e o estudo empírico em si.

No **capítulo 3**, faz-se a apresentação dos dados em duas fases: na primeira fase apresentam-se os dados por cada um dos participantes; na segunda fase apresenta-se uma síntese dos dados obtidos através de cada um dos instrumentos – características das crianças, participação nas atividades, envolvimento nas atividades, avaliação do ambiente educativo e estratégias das cinco educadoras.

O **capítulo 4**, corresponde à discussão dos principais resultados, sempre com o apoio da revisão literária.

Por fim, nas considerações finais apresentam-se as principais conclusões do estudo, bem como as suas limitações e os contributos para a prática (i.e., implicações).

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

1.1. Desenvolvimento da linguagem e da comunicação

A arte de comunicar é um dos maiores atributos do ser humano, sendo possível comunicar através da linguagem ou de outros meios de comunicação. A comunicação pode envolver: (i) interações com pessoas; (ii) ações; (iii) sorrisos; (iv) gestos; (v) posturas; (vi) movimentos; e (vii) expressões corporais (Nunes, 2009). É algo que faz parte da nossa condição enquanto seres sociais, pelo que, “não podemos deixar de comunicar: ação ou imobilidade; palavras; gestos ou silêncio, todos contêm uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos” (Sim-Sim, 1998, p. 22).

Desta forma, as informações são transmitidas para um recetor, que tem o papel de decodificar o sinal e perceber ou recriar a mensagem contida. É neste contexto de comunicação que a aprendizagem da linguagem ocorre, no qual, tanto a relação afetiva como a interação pais/criança são fundamentais nas primeiras idades e, mais tarde, a socialização com os pares (Lima, 2012). Dependendo do objetivo do interlocutor, comunicar pode ter a função de captar a atenção do recetor para: (i) fazer pedidos; (ii) recusar; (iii) expressar agrado/desagrado; ou (iv) comentar e, relacionando-se com o contexto em que ocorre - um local ou uma atividade - pode envolver: (i) pessoas; (ii) tempo; (iii) tópico; e/ou (iv) sequência da comunicação (Lima, 2012).

O modo como se estabelece esta comunicação com os outros é variado e pode integrar a linguagem verbal (oral ou escrita), não verbal (engloba códigos visuais, auditivos e gestuais) ou mista (linguagem verbal e não verbal). Assim, é possível perceber que **linguagem** e **comunicação** são dois conceitos distintos, e que a linguagem é a principal forma de comunicação da maioria dos seres humanos, através da qual expressam pensamentos, sentimentos e desejos. É de salientar que a comunicação requer o uso da linguagem, seja qual for a sua forma (verbal ou não verbal), não existindo comunicação sem linguagem (Paulo, 2011).

A **comunicação** é o processo ativo de troca de informação que envolve a formulação, a transmissão e a compreensão de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes; a **linguagem** é um sistema linguístico, complexo e dinâmico de símbolos convencionados, que implica a apreensão de regras específicas, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao uso da língua (Lima, 2012).

No entanto, nas crianças que apresentam comprometimentos no seu desenvolvimento, como é o caso da multideficiência (MD) ou da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), as crianças “podem usar diferentes formas/modos de comunicação para receber a informação e/ou para expressar-se” (Nunes, 2001, p. 86).

1.2. Perturbação do espectro do autismo

Todas as crianças têm o seu próprio processo de desenvolvimento. Não obstante, ao longo deste processo, algumas crianças podem manifestar “dificuldades ao nível do seu desenvolvimento ou da aprendizagem.” (Madureira & Nunes, 2016, p. 21), sendo que estas podem ter origem biológica, ambiental ou mista e serem ainda, de carácter temporário ou permanente, como é o caso da PEA (Wolfberg, 2003; Wetherby & Prizant, 2000), que tem maior incidência no sexo masculino (DSM-V, 2015).

Nos últimos 30 anos o número de casos de PEA tem aumentado em vários países (Elsabbagh, 2012; & Fombonne, 2011, citados por Federação Portuguesa do Autismo, 2003). Desta forma, consideramos pertinente mencionar alguns aspetos importantes da PEA que apresentaremos na tabela seguinte (cf. tabela 1).

Tabela 1

Traços típicos de pessoas com PEA e critérios de diagnóstico

Traços típicos	Crítérios de diagnóstico
<ul style="list-style-type: none">• Movimentos motores estereotipados ou repetitivos.• Uso de objetos e/ou fala de modo repetitivo e constante.• Dificuldade ao nível da reciprocidade emocional, ou seja, em iniciar e/ou manter uma conversa com outra pessoa; partilhar interesses; e interagir socialmente.• Dificuldade ao nível da comunicação não verbal, isto é, em entender, descodificar e replicar a linguagem não verbal.• Dificuldade em desenvolver e manter relacionamentos.• Inflexibilidade ou insistência em manter rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.• Interesses específicos com diferente intensidade e/ou foco.• Hiper ou hipossensibilidade (elevada ou baixa reatividade) a estímulos sensoriais.	<p>O diagnóstico é realizado através de comportamentos clinicamente observáveis e, de acordo com a <i>American Psychiatric Association</i> ([APA], 2013), estabeleceram-se dois grupos de critérios de diagnóstico:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Défices persistentes na comunicação social e na interação social, em todos os contextos do indivíduo, no presente ou no passado.b) Padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritas e repetitivas.

Fonte. Baseado na Federação Portuguesa de Autismo (2003)

Como vimos na tabela anterior, a PEA é uma condição que implica a existência de algumas dificuldades por parte das pessoas que são diagnosticadas com PEA. No entanto, estas pessoas têm também muitas potencialidades, até mesmo pelo facto de que a PEA se expressa de diferentes formas em diferentes pessoas (Federação do Espectro do Autismo, 2003). Desta forma, na tabela seguinte apresentaremos algumas características que podem estar presentes num indivíduo com PEA (cf. tabela 2).

Tabela 2

Características e potencialidades de pessoas com PEA

Características e potencialidades de pessoas diagnosticadas com PEA	<ul style="list-style-type: none">• As capacidades de uma pessoa com PEA dependem de cada indivíduo.• O facto de uma pessoa ser não verbal, não significa que não seja capaz de se expressar.• A PEA não é, em si, uma doença mental. No entanto, estas pessoas podem ser mais vulneráveis ao desenvolvimento de problemas de saúde mental devido ao sofrimento causado pelos conflitos sociais, incompreensão, discriminação e outros fatores.• Algumas pessoas com PEA têm capacidades intelectuais acima da média.• Um indivíduo pode ter facilidade em conversar e apresentar elevadas competências intelectuais. No entanto, não significa que não tenha dificuldades ao nível da interação social e da compreensão de determinados aspetos do mundo à sua volta.• Muitas pessoas com PEA querem estudar e encontrar um emprego que as realize. Em muitos casos, estas pessoas podem trazer muitas competências e dedicação para o seu local de trabalho.
--	---

Fonte. Baseado na Federação Portuguesa de Autismo (2003)

Em sentido lato, “autismo” pode ser definido como uma **condição** ou um estado no qual um indivíduo aparenta estar involuntariamente absorvido em si mesmo (Marques, 2000, citada por Rodrigues, 2021). A investigação (Gonçalves, 2011; Lampreia, 2007; Mello, 2007) indica que o comprometimento no desenvolvimento das crianças com PEA

está, muitas vezes, presente antes dos três anos de idade e, tem impacto na sua: (i) comunicação; (ii) linguagem; e (iii) socialização/interação social. Tendo ainda influência: (i) na sua aprendizagem; (ii) na capacidade de adaptação; (iii) no nível de atividade; e (iv) no repertório de interesses.

Existe ainda um outro fator já mencionado e que é essencial no desenvolvimento destas crianças, que se relaciona com a sua dificuldade de criarem empatia e cumplicidade, não sendo frequente o desejo de intimidade nem a facilidade na partilha de afetos (Lima, 2012), aspetos que são corroborados pela investigação (Atwood, 2010) que menciona a empatia imatura com os outros e a dificuldade em fazer amigos.

1.2.1. Evolução histórica

A palavra “autismo” foi utilizada pela primeira vez em 1910 para descrever determinados comportamentos de pacientes esquizofrénicos, como sinónimo de perda de contato com a realidade (Pereira, 1998, citado por Rodrigues, 2021). No entanto, o autismo é descrito pela primeira vez em 1943 pelo médico austríaco Leo Kanner, emergindo oficialmente em 1975 na Classificação Internacional de Doenças (CID), tendo a classificação de psicose da infância. A partir daí surgiram vários documentos oficiais, como o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-D) (I, II, III, IV e V), sendo em 1980 que no DSM-III, o autismo é considerado uma perturbação do desenvolvimento. Quando surge o DSM-IV, a PEA é incluída na categoria de distúrbios generalizados do desenvolvimento com o nome de distúrbio autista, à qual são agregados alguns subtipos de perturbações devido às semelhanças com algumas características da PEA: perturbação autista, síndrome de asperger e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação.

Só mais tarde, em 2015, com a DSM-V, surge uma nova abordagem na qual deixam de existir diferentes categorias de diagnóstico, caracterizando-se uma situação recorrendo a determinados especificadores que estão relacionados com o nível de gravidade e o grau de apoio que a pessoa necessita para se adequar aos seus contextos de vida (Filipe, 2012). O termo *espetro* surge pela existência destes diferentes níveis de severidade que englobam tanto níveis mais leves como níveis mais profundos de comprometimento, o que leva à existência de diferentes manifestações de pessoa para pessoa (DSM-V, 2015).

Esta diversidade mostra que os indivíduos com PEA podem revelar-se muito diferentes uns dos outros, pois estas características variam muito de pessoa para pessoa (Federação Portuguesa do Autismo, 2003; Mello, 2007), existindo características que podem não estar presentes numa pessoa com PEA, “evidenciando-

se apenas algumas delas. Além disso, os sintomas podem variar conforme o avanço da idade e podem adotar diversas combinações, pela estimulação e pela intervenção terapêutica e educacional os sintomas podem alterar-se” (Correia, 2014, p. 38).

No entanto, apesar desta diversidade, na maioria das crianças com PEA podem ser observadas dificuldades na comunicação, nas suas relações sociais e, ao nível dos seus comportamentos (Lima, 2012). Aspetos que abordaremos de seguida.

1.2.2. Comunicação, socialização e comportamentos nas crianças com perturbação do espectro do autismo

De acordo com a investigação (Lima, 2012), existe uma tríade de incapacidades que se verifica no desenvolvimento de crianças com PEA ao nível da: (i) **comunicação**, (ii) **socialização** e (iii) **imaginação**. Estas áreas convergem com as da “Tríade de Wing” (Pereira, 2006, citado por Rodrigues, 2021), identificadas por Lorna Wing (1976) e que prevalecem até aos dias de hoje como critérios de diagnóstico relativos à PEA: dificuldades de comunicação, dificuldades de relacionamento social e, falta de flexibilidade de pensamento e/ou comportamentos.

Comunicação nas crianças com perturbação do espectro do autismo

Quando uma criança apresenta dificuldades no desenvolvimento da linguagem, a sua comunicação com os outros torna-se difícil, o que pode ter **impacto nas relações sociais**, assim como **comprometer as suas aprendizagens**. Desta forma, e por ser do conhecimento comum que não existe aprendizagem sem envolvimento, importa mencionar que as crianças com PEA podem: (i) demonstrar muito pouca intenção comunicativa, sendo que os pedidos podem ser feitos, por exemplo, pegando e direcionando a mão do adulto conduzindo-o até ao local ou para junto do objeto foco da sua intenção; (ii) utilizar maioritariamente a comunicação com intenção de satisfazerem uma necessidade, por exemplo, obter um objeto ou um alimento; (iii) fazer pouco ou nenhum uso dos aspetos extralinguísticos, tais como evitar/desviar o contato visual, não apontar, ter uma postura corporal e expressão facial rígidas acabando por ser pouco comunicativas; (iv) responder pouco às comunicações do outro; e (v) recorrer ao grito para chamar a atenção do adulto (Lima, 2012).

Neste sentido, percebe-se que o conceito de comunicação é complexo: inclui aspetos do conteúdo verbal, do contato visual, da expressão facial e da linguagem corporal. A dificuldade em interpretar, usar e responder apropriadamente é enfrentada com regularidade pelas pessoas com PEA (Hewitt, 2006), quer sejam crianças que não conseguem falar como aquelas que apresentam tendência para fazerem interpretações

literais. Assim, esta comunicação social efetiva e apropriada representa um desafio constante quando existe dificuldade na compreensão, em manter contato visual, no uso de expressões faciais, na gestualidade e/ou, na postura corporal.

A este respeito, importa salientar que, de acordo com a investigação (Memari et al., 2015), existe uma correlação entre o nível de suporte do comprometimento da comunicação e o nível de participação de uma pessoa com limitações no seu desenvolvimento, sendo ainda referido que alguns estudos anteriores indicam que pessoas com limitações motoras ou físicas mais graves, assim como um comprometimento cognitivo correm maior risco de serem excluídos das atividades diárias (Memari et al., 2015). Não obstante, o nível de suporte da PEA, em crianças com maior dificuldade na comunicação, pode indicar que estas têm um menor envolvimento nas atividades de brincadeiras sociais (Memari et al., 2019).

É de referir que algumas crianças não conseguem manter uma conversação, e outras não usam a fala nem recorrem à comunicação gestual. Nestes casos específicos, a comunicação é utilizada como utensílio para satisfazer uma necessidade e não com o objetivo de partilhar informação ou interesses (Jordan, 2000). Assim, a comunicação, seja verbal ou não verbal, pode ser diferente daquela que se observa nas crianças com desenvolvimento típico (DT) e, de acordo com a investigação (Gillberg, 1990; Lima, 2012), existem algumas alterações na pragmática, na semântica e/ou na prosódia que podem existir devido a um ligeiro desfasamento recuperável, mas que ainda assim são evidentes no desenvolvimento da criança. Estas crianças podem: (i) apresentar dificuldades na compreensão, principalmente em frases complexas ou perguntas; (ii) fazer ecolália ou inversão pronominal; (iii) ter mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa; e/ou (iv) ter uma linguagem extremamente literal (Lima, 2012).

Portanto, para algumas pessoas com PEA pode ser difícil identificar ou responder adequadamente ao verdadeiro significado verbal daquilo que lhes é dito, pois, a leitura e a interpretação naturais dos gestos e expressões faciais dos outros conduzem a uma melhor compreensão daquilo que alguém está de facto a dizer. Assim, a incapacidade para interpretar esses sinais quando combinados com a linguagem oral, pode prejudicar a perceção daquilo que realmente está a ser dito e, no contexto de situações de aprendizagem, daquilo que de facto é solicitado.

De acordo com a investigação (Deutsch, 2011, citado por Castanheira, 2016), são identificadas perdas ou regressões significativas em termos do desenvolvimento da linguagem, que podem ocorrer entre os 15 e os 24 meses de idade. Ainda que sejam dotadas de linguagem, são crianças que podem demonstrar dificuldade em iniciar ou manter um diálogo, utilizando um discurso monocórdico, de linguagem repetitiva, com incapacidade para entender frases ou questões mais simples (Pereira, 2005). Ora, é do

conhecimento comum que comunicar não se trata de uma mera transmissão de ideias, sentimentos, conhecimentos, desejos e/ou necessidades, mas sim de uma partilha entre emissor e recetor, onde transmitir e receber informação requer capacidade de atenção e concentração, não apenas falar e ouvir, mas falar e compreender o conteúdo da mensagem que é transmitida, conseguindo descodificar a mesma.

Compreender as palavras dos outros requer que compreendamos também os seus pensamentos e isso implica um conhecimento que vai além do que é dito. Neste sentido, para compreender verdadeiramente o que uma criança com problemas de comunicação e linguagem nos quer dizer/transmitir, é necessária uma grande capacidade de observação e atenção, ou seja, de envolvimento absoluto do adulto nas interações com esta - e desta - criança.

Por estas razões, pretende-se verificar se as características suprarreferidas estão presentes nas interações das crianças participantes no presente estudo, procurando perceber-se de que forma estas características influem no envolvimento e na participação das crianças nas diversas atividades que compreendem a sua rotina diária (em contexto pré-escolar).

Socialização e comportamentos nas crianças com perturbação do espectro do autismo

Boa parte das pessoas aprecia o aspeto social da vida, sendo que as crianças em idade pré-escolar gostam dos períodos de brincadeira e de fazer novas amizades. No entanto, as crianças diagnosticadas com PEA parecem afastar-se dos outros para se centrarem em objetos, podendo isolar-se ou interagir de forma diversa e diferente das crianças com DT, o que tem impacto nos seus relacionamentos interpessoais (Kaufman, 2016, citado por Rodrigues, 2021). Este aspeto verifica-se na criança que: (i) se alheia por completo do contato com o outro; (ii) consegue responder a uma interação social, mas não a consegue iniciar; ou, (iii) se mostra ativa, mas, desajeitada, no modo como se relaciona (Jordan, 2000). Estas crianças podem recorrer aos outros esporadicamente e para que estes sirvam os seus interesses (Pereira, 2005).

Esta ausência ou diminuição do desejo de contato com os outros, bem como a sua dificuldade em identificar sentimentos ou emoções (Rivière, 2001, citado por Castanheira, 2016; Siegel, 2008) não afeta apenas a capacidade de uma criança para se envolver no jogo e/ou fazer amigos. No ambiente pré-escolar, a sua influência estende-se ao trabalho em pequenos grupos ou em parceria com um companheiro e, na realidade, em qualquer situação que envolva pelo menos outra pessoa. A vida, especialmente a vida escolar, é sobretudo **social** e, como tal, no caso de crianças com

PEA que frequentam o jardim de infância (JI), os desafios sociais podem ocorrer várias vezes ao longo do dia até mesmo pela sua dificuldade em entender e aceitar as regras e convenções sociais, o que as pode tornar mais solitárias.

Não obstante, este processo de **aprendizagem social** não depende apenas das competências de comunicação verbal direta, mas também da captação e decifração de pistas e regras sociais não escritas. Com uma intervenção especializada, uma criança pode ser auxiliada na aquisição de competências sociais mais eficazes, as quais podem ter de ser, num período inicial, ensinadas, em cada situação social ou ambientes novos. Entendendo por **competência social**, a capacidade que envolve a partilha com o outro, a resposta e a iniciativa em diferentes contextos e que vai sendo desenvolvida ao longo da vida. Esta competência “desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica” (Gresham & Elliot, 1987, citados por Lemos & Meneses, 2002).

Esta questão social pode ter também impacto na imaginação da criança. Sabe-se que quando existe um comprometimento na **imaginação**, a capacidade de um indivíduo para fazer de conta, para se envolver no jogo simbólico com outros, ou a sua capacidade para resolver problemas pode ser afetada. Tal pode levar também a que os indivíduos exibam uma compreensão limitada das consequências, positivas ou negativas. Além destes aspetos, é possível que exista uma resistência a qualquer tipo de mudança, principalmente em ambiente pré-escolar, o que pode impedir a transferência de quaisquer competências ou estratégias de abordagem de situações anteriormente adquiridas, e à mínima alteração na rotina, a criança pode ficar tão perturbada que acaba por se prolongar pelo resto do seu dia (Lima, 2012).

Neste domínio do pensamento e do comportamento, pode observar-se: (i) rigidez; (ii) ausência do jogo imaginativo; (iii) rituais obsessivos; (iv) dependência de rotinas; e (v) comprometimento intelectual. É ainda de referir que nas crianças com PEA, a imitação persiste após os dois anos (Deutsch, 2011, citado por Castanheira, 2016), com uma entoação diferente ou repetindo exatamente aquilo que ouvem.

Estas crianças podem ainda: (i) ter uma memória excepcional, sendo capazes de produzir, por exemplo, um repertório de rimas, nomes e números (Kanner, citado por Lima, 2012); (ii) ter hipersensibilidade a estímulos; (iii) manter uma relação obsessiva com objetos; (iv) ter um reduzido contato visual; e, (v) não corresponderem quando chamadas pelo próprio nome (Lima, 2012). Para uma criança com PEA, a realidade pode ser uma confusão de ações, pessoas, lugares, sons e imagens, que interagem, sem limites claros, ordem ou significados (Federação Portuguesa de Autismo, 2003).

Todas estas dificuldades de flexibilidade de pensamento e comportamento levam a uma recorrência a comportamentos obsessivos, estereotipados e repetitivos como forma de reagir a uma alteração de rotina, que demonstra dificuldade em lidar com imprevistos e frustrações. Certas alterações podem dar origem a crises profundas, podendo desencadear comportamentos de autoagressão ou hetero agressão.

Por fim, a criança pode também revelar pouca criatividade e imaginação, demonstrando fascínio pela rotação ou por objetos como luzes ou reflexos (Lima, 2012) e, quando se trata de uma criança com menos comprometimento, esta revela características muito semelhantes, mas mais elaboradas, podendo desenvolver interesses obsessivos e, devido à dificuldade na generalização de conceitos, a aprendizagem é realizada através da memorização (Jordan, 2000).

1.3. Envolvimento e participação no contexto pré-escolar

De acordo com os vários estudos analisados e com as leituras efetuadas, foi possível perceber que o **envolvimento** e a **participação** de crianças, nas atividades e rotina diária do contexto pré-escolar em que estão inseridas, não é um tema muito estudado. Sendo ainda mais difícil encontrar investigações onde se estudem o envolvimento e a participação de crianças com comprometimentos desenvolvimentais, incluindo a PEA (Askari et al., 2015).

Neste sentido, importa definir os conceitos referidos, que apesar de terem significados diferentes estão relacionados, pois segundo a investigação, *envolvimento* e *participação*, relacionam-se diretamente pois ambos pressupõem, da parte do adulto, o respeito, apoio e a valorização das atitudes e interesses das crianças.

1.3.1. Conceito de envolvimento

O conceito de **envolvimento** é estudado há vários anos e está diretamente relacionado com atividades que permitam à criança funcionar no limite das suas capacidades, possibilitando assim, uma aprendizagem profunda, intensa e duradoura (Vygotsky, 1995). Mais recentemente, a *National Research Council* (2001), afirma que o envolvimento é interpretado como a atenção que um indivíduo disponibiliza a determinada pessoa ou atividade. Assim, este relaciona-se com a interação ativa e atenta “com o seu ambiente de forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (McWilliam, 1992, & Bailey, 1995, citados por Almeida & Grande, 2014, p. 1531).

Ao aprofundarmos um pouco mais este conceito é possível perceber que inclui o tempo e a energia que a criança dedica a uma atividade com o propósito de aprender,

bem como o esforço que um contexto educativo dedica na utilização de práticas educativas eficazes, ou seja, para existir envolvimento é tão importante o tempo de interação da criança como a qualidade da interação estabelecida (Kuth, 2008, citado por Henriques, 2018). Assim, de acordo com a investigação (Laevers, 1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), o envolvimento é uma atividade humana que implica ter: (i) concentração e persistência; (ii) motivação e entrega à situação/atividade; (iii) disponibilidade para os estímulos e para a intensidade da experiência (a nível físico e/ou cognitivo); e (iv) profunda satisfação. É determinado pelo impulso exploratório e, indica que existe desenvolvimento.

Neste sentido, é possível afirmar que o envolvimento se traduz numa intensa atividade, na qual a criança está plenamente absorvida, não permitindo que nenhum estímulo exterior a distraia da sua tarefa atual, ou seja, não se verifica um distanciamento entre a criança e a atividade que realiza, o que significa que para se realizarem aprendizagens significativas é necessário que exista envolvimento. Desta forma, podemos afirmar que sem envolvimento, a aprendizagem profunda e significativa não pode ocorrer (Carpenter et al., 2015, citados por Bhogal, 2016). No entanto, importa referir que o envolvimento não é igual para todas as crianças e, para aquelas que apresentam comprometimentos desenvolvimentais pode ser mais difícil envolvê-las na aprendizagem (Bhogal, 2016).

Na investigação (Imray & Hinchcliffe, 2014, citados por Bhogal, 2016), é sugerido que estas crianças, com comprometimentos desenvolvimentais mais severos, devem ter momentos mais intensos de apoio, nos quais o adulto consiga não só impulsionar o máximo empenho das mesmas, como identificar os seus pontos fortes e interesses de aprendizagem, promovendo assim o seu envolvimento.

Como podemos constatar, o conceito de envolvimento é complexo, indicando o grau de participação, autonomia e motivação da criança na sua aprendizagem (Fredricks et al., 2004, citados por Toro et al., 2023; Veiga et al., 2012, citados em Barroso et al., 2016), sendo um elemento fundamental para que esta ocorra. No entanto, de acordo com a investigação (McWilliam & Bailey, 1992, citados por Almeida & Grande, 2014) existem alguns fatores que o podem influenciar: (i) ambiente físico; (ii) ambiente social; (iii) características do educador; e (iv) características individuais da criança.

Destes fatores existe um foco sobre a influência significativa do: (i) **ambiente físico** e (ii) **ambiente social** (Maciver et al., 2019) na participação do contexto pré-escolar. O primeiro relaciona-se com a disposição da sala e dos materiais e, com a relação dos adultos intervenientes neste ambiente; o segundo reporta-nos para a estrutura da rotina e dos horários, as transições entre atividades, as características do

educador (formação, experiência e tipo de interação) e, as características individuais da criança tendo em consideração a idade e o seu desenvolvimento.

Estas descobertas apoiam a suposição de que o diagnóstico da PEA e as suas manifestações não são o único fator que influencia o envolvimento e a participação destas crianças, mas sim que o ambiente tem também uma grande influência (Law et al., 2014, citados em Askari et al., 2015). Ao aceitar-se que possa ser difícil mudar os comprometimentos característicos da PEA, como os desafios cognitivos e/ou os relacionamentos sociais, pode ser viável modificar o ambiente para facilitar a participação. Assim, uma maior atenção pode ser direcionada ao ambiente como um foco potencial de intervenções destinadas a promover o envolvimento e a participação.

Por isso, importa reconhecer que as atividades que consideram os interesses da criança serão, certamente, facilitadoras do seu envolvimento no decorrer das mesmas, nas quais o adulto para avaliar o envolvimento e a participação, deve sempre considerar as seguintes dimensões: (i) curiosidade; (ii) consciência; (iii) investigação; (iv) descoberta; (v) antecipação; (vi) persistência; e (vii) iniciativa (Carpenter et al., 2015).

1.3.2. Conceito de participação

De acordo com a investigação (Maciver et al., 2019) são necessárias estratégias eficazes que facilitem uma **participação ativa e significativa** na escola. Os fatores clínicos ou os diagnósticos são de certa forma úteis para determinar o que deve ser fornecido nas intervenções, mas estes fatores, por si só, não oferecem uma visão clara de como apoiar a participação (Law et al., 2004, citados em Askari et al., 2015; Mancini et al., 2015; Maciver et al., 2019). Para que se explique o envolvimento de uma criança nas diversas atividades, é necessário considerar também as suas habilidades funcionais e as características tanto familiares como ambientais (Law et al., 2004 citados em Askari et al., 2015). Desta forma, a participação emerge de uma cooperação de fatores, sendo necessário desenvolver avaliações e intervenções no sentido de melhorar a gestão da participação pré-escolar.

Esta participação ou “envolvimento em situações de vida” é um resultado fundamental a ser atingido (Maciver et al., 2019), por isso, a criança deve ter um papel interventivo nos seus contextos de vida e nas tarefas diárias, cabendo à sociedade o dever de reconhecer o direito à: (i) autoafirmação; (ii) livre expressão; (iii) escolha; e, (iv) tomada de decisões que a afetam diariamente (Fuertes, 2021).

Assim, ao participarmos “numa tarefa, ação, projeto, iniciativa ou decisão” (Fuertes, 2021, p. 4) não estamos apenas presentes fisicamente, e isto acontece também com as crianças que, segundo a investigação (Fuertes, 2021), podem atingir a

participação plena dependendo de um conjunto de condições: (i) acesso à informação; (ii) oportunidade de contribuir com ideias, propostas, sugestões ou realizações; (iii) liberdade de expressão, de interesses, gostos, opiniões ou posições; e, (iv) respeito e reconhecimento que estimulem o interesse pela participação. Esta participação plena e ativa da criança necessita também de uma abordagem baseada no seu contexto educativo em que educadores e família, em conjunto, contribuem para a promoção da participação e envolvimento na rotina diária do contexto pré-escolar (Maciver et al., 2019).

Desta forma, o conceito de **participação** - direito comum a todos os cidadãos, desde o seu nascimento - é definido como a voz ativa que a criança tem em todos os momentos de vida no seu contexto escolar, desde a tomada de decisões aos processos de negociação, envolvendo-se na “interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações.” (Agostinho, 2014, p. 1136). Como tal, podemos considerar que participar pode “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental.” (Tomás, 2007, p. 49). Processo este que pode ser longo, mas, com benefícios essenciais para: (i) a existência de um desenvolvimento saudável; (ii) a sua inclusão no mundo; (iii) tomar decisões mais independentes e assumir responsabilidades (Tomás, 2007).

O fenómeno da participação é essencialmente **dicotómico**, exigindo que as crianças “compareçam” (estejam presentes) e também que estejam “envolvidas” - que se envolvam e experimentem (Imms et al., 2016, citados em Maciver et al., 2019). No entanto, há estudos (Maciver et al., 2019) que mencionam que crianças com problemáticas demonstram um menor envolvimento no “mundo escolar”, sendo que: (i) participam menos em atividades estruturadas e não estruturadas; e, (ii) têm menos interação e participação no recreio. A participação no contexto educativo inclui atividades não estruturadas (e.g. amizades e/ou brincadeiras), atividades organizadas (e.g. desporto), atividades de sala e envolvimento em papéis sociais (Maciver et al., 2019).

De acordo com a investigação (King et al., 2003, citados em Askari et al., 2015), esta participação nas atividades, particularmente as de natureza lúdica, nos seus diversos ambientes - casa, escola, comunidade - é vital para o bem-estar das crianças. No entanto, há cada vez mais evidências de que a participação de crianças com limitações em atividades de lazer é limitada em comparação com os seus pares com DT (Law et al., 2011; & King et al., 2010; Engle-Yeger et al., 2009; & Imms et al., 2008, citados em Askari et al., 2015) e, as crianças com PEA não são exceção.

Este tema de investigação é muito complexo e, apesar de estar consagrado na Convenção dos Direitos da Criança ([CDC], 1989) que a participação é um direito, nem

sempre se assiste à implementação do mesmo. As crianças, ainda são, muitas vezes, consideradas como seres passivos do conhecimento transmitido pelos adultos que manipulam a sua participação. A este respeito, alguns estudos referem que estamos perante “uma banalização do conceito de participação” (Tomás, 2007a, p. 209), e que se tornou comum uma apropriação e uso indiscriminado deste termo pelo que se considera qualquer forma de participação todas as atividades realizadas com ou para as crianças (Tomás, 2007).

A Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS) tem sido essencial para o debate deste tema da participação (Maciver et al., 2019), ao definir este conceito como “envolvimento numa situação de vida”, e afirmando que o ambiente é um fator determinante da participação. Importa referir que na CDC, “idade” e “maturidade” são conceitos referidos como fatores que limitam a participação das crianças, o que pode levar a que a sua imagem como sujeito de direitos, principalmente as mais pequenas, seja prejudicada por ideias de negatividade, tais como: incapacidade, incompetência, irracionalidade e imaturidade.

Desta forma, é crucial que nos afastemos destas ideias e que tenhamos presente que esta participação passa por uma escuta ativa dos interesses e opiniões da criança, algo que é corroborado pela investigação (Maciver et al., 2019) quando é mencionado que as características da criança afetam significativamente a participação de crianças com limitações no seu desenvolvimento, apoiando a importância significativa das preferências, interesses e motivações das crianças para a participação. Assim, irá revelar-se mais participativa, mostrando mais satisfação e envolvimento na atividade quando o adulto é mais disponível, atento, positivo e respeitador. E, de facto, de acordo com a investigação (Brito, 2017; Gomes, 2019; Barroso et al., 2016; Ministro, 2018; Moniz, 2021), o adulto tem um papel crucial e impactante na forma como a criança se envolve e participa nas atividades e na rotina diária do JI.

Esta importância do adulto torna-se ainda mais evidente e relevante com as crianças que têm algumas limitações no seu desenvolvimento, isto porque, de acordo com a investigação (Maciver et al., 2019) estas crianças correm um risco significativo de participação limitada no seu contexto escolar, sendo mesmo mencionado em alguns estudos (Askari et al., 2015) que é expectável que as restrições na participação destas crianças sejam evidentes, particularmente nas atividades sociais, devido à natureza e representação clínica da PEA que geralmente envolve limitações sociais e na comunicação (APA, 2000 citada em Askari et al., 2019). Restrições estas que são observadas em diferentes tipos de atividades, e que têm consequências significativas ao longo da vida para: (i) o sucesso; (ii) a qualidade de vida; e, (iii) o bem-estar.

Neste sentido, de acordo com alguns estudos (Ministro, 2018), é referido que a **linguagem verbal** das crianças pode ser um entrave à participação, mas, como é sabido, esta não é a única forma de uma criança se exprimir, pois mesmo que esta competência não esteja adquirida, a criança consegue manifestar e expressar emoções e sentimentos de várias formas, conseguindo comunicar. O facto de não o fazer verbalmente não quer dizer que não se esteja a expressar, mas que o faz de uma forma específica.

Neste sentido, é crucial termos consciência de que “quando o código utilizado não é comum ao emissor e ao recetor, seja qual for a linguagem não há comunicação” (Paulo, 2011, p. 33). Ainda assim, o ser humano é provido de capacidades que lhe permitem decifrar alguns sinais quando a comunicação é difícil porque é dotado “de emoções e sentimentos que se manifestam através de expressões físicas e de atitudes que podem também funcionar como um código comum” (Paulo, 2011, p. 33).

Esta participação social da criança pressupõe que as diversas linguagens que a mesma utiliza sejam consideradas em qualquer processo participativo, o que pressupõe um esforço por parte dos adultos na tradução destas mesmas linguagens, de modo que sejam valorizadas as “variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem.” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 212)

Existem também outros fatores – os hábitos e as rotinas - que realizados repetidamente e de forma relativamente automática, especificam o que a criança fará e em que ordem, constituindo, por isso, mecanismos-chave para a participação (Maciver et al., 2019). Por um lado, temos os adultos que facilitam intervalos, rotinas sociais, definição de regras e expectativas, por outro temos os objetos (e.g. horários) que fornecem rotinas específicas.

1.4. O papel do educador e a importância do contexto pré-escolar

Como já foi referido, para que todas as formas de comunicação da criança sejam valorizadas é essencial que os adultos reconheçam as “competências das crianças para se expressarem, do seu direito a serem ouvidas e do reconhecimento de formas de comunicação para além das escritas e orais” (Tomás & Fernandes, 2013, p.214). Este aspeto é corroborado pela investigação quando se afirma que, apesar de todo o ser humano ter necessidades básicas semelhantes, a forma como estas são identificadas e valorizadas dependem da “compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação” (Ministério da Educação e Desporto, 1998, citado por Tadeu, 2012, p.34).

Neste sentido, a nosso ver, esta compreensão só é possível quando o educador observa, planeia e avalia, proporcionando à criança um contexto educativo de

qualidade, em que o principal objetivo é ir ao encontro dos interesses e das capacidades das crianças, sendo a criança o centro de ação. Assim, quando o ambiente educativo organizado é centrado no bem-estar e nas características do grupo de crianças, estas terão maior estabilidade, o que proporciona o desenvolvimento equilibrado de cada criança e favorece uma abordagem sistémica e ecológica da educação (Tadeu, 2012).

No entanto, para que isto seja exequível, cabe ao educador ter intencionalidade no seu dia-a-dia e, que reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças. Para apoiar este adulto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) visam ter um carácter orientador, onde o educador é o “gestor do currículo” (Vasconcelos, 2000, citada por Tadeu, 2012, p. 31). Ao desenvolver este trabalho e, tendo por base todo o cuidado necessário na educação de infância, o educador, pessoa consciente dos direitos das crianças, estará empenhado em contribuir favoravelmente para o crescimento e desenvolvimento das mesmas (Weiss, 1999, citado por Tadeu, 2012).

Para que este processo de construção e desenvolvimento de um currículo de qualidade seja alcançado, é exigido ao educador de infância que tenha conhecimento sobre: (i) o desenvolvimento infantil; (ii) as características individuais das crianças; (iii) as várias áreas do saber; (iv) os valores da(s) cultura(s); (v) os desejos dos pais; e (vi) o que a criança necessita para funcionar com competências na sociedade (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto).

Assim, este adulto assume a função de “andaime” (scaffolding) na aprendizagem da criança (Soderstrom, 2007) para que esta possa atingir patamares mais elevados no seu desenvolvimento. Tem também uma grande importância nas interações com as crianças, pois quando este comunica com a criança de forma desafiante (num nível mais avançado que as suas competências atuais) está a proporcionar-lhe apoio e oportunidades de aprendizagem (Vygotsky, 1978).

Esta diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial da criança, é designado por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com a investigação (Girard et al., 2011, citados em Arezes, 2013), o educador pode criar ambientes positivos de aprendizagem e facilitar a aquisição de competências sociais, sendo que tais estratégias passam por incentivos, bem como por facilitar a comunicação entre as crianças, incentivando-as a falarem e a apoiarem-se entre si, o que é corroborado pela investigação, ao ser mencionado que devem ser incluídas formas de comunicação e estratégias que promovam o “envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 5) .

Os dois conceitos mencionados - scaffolding e ZDP - reforçam a ideia de que as interações desenvolvidas entre educadores e crianças devem dar suporte e estímulo ao

desenvolvimento da criança através de práticas desafiantes que lhe permitam arriscar (Smith & Rossbach, 2016, citado em Lopes et al., 2021). Desta forma, o educador é essencial na criação de “oportunidades/momentos adequados às diferentes idades e à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra de forma a estimular também as capacidades comunicativas” (Silva, 2014, p. 24). O educador que perspetiva e operacionaliza o conceito de participação assegura os direitos da criança, enquanto promove práticas participadas e estimulantes (Lino, 2014, citado por Fuertes et al., 2021).

Neste sentido, é possível compreender que o **contexto da educação pré-escolar** tem uma grande importância na vida das crianças, pois “dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras” (Silva et al., 2016, p. 10). Assim, este contexto educativo é fundamental para: (i) o desenvolvimento de competências; (ii) a aprendizagem; e, (iii) o processo de transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Amigues & Zernato-Poudou, 2000, citados por Barroso et al., 2016), o que leva a que o educador de infância seja basilar para o “envolvimento académico” (Niehaus et al., 2012, citados por Barroso et al., 2016), verificando-se que os comportamentos interativos das crianças se associam ao comportamento do adulto, existindo uma relação de interdependência entre ambos.

Este conjunto de fatores constitui os requisitos básicos para que os indivíduos se relacionem socialmente com os outros e, com base na investigação (Mancini et al., 2000), a interação entre as capacidades físicas e a competência social é o fator principal que leva a uma participação plena. As crianças têm este tipo de participação quando conseguem: (i) mostrar habilidades sociais específicas, como dizer “obrigado”, “desculpe” e/ou “por favor”; (ii) manter limites sociais e físicos apropriados; e (iii) pedir permissão quando é necessário (Mancini et al., 2000).

No entanto, para que este processo de envolvimento e de participação seja o mais benéfico possível, há um aspeto a mencionar e que se relaciona com a existência de um baixo rácio adulto-criança nos grupos do JI. A possibilidade da escassa qualidade do envolvimento e, conseqüentemente, da participação, pode estar relacionada com a dificuldade dos intervenientes educativos na gestão da sua sala quando o número de crianças é superior a 20 elementos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Este é, sem dúvida, um aspeto que pode conferir uma dificuldade acrescida nos níveis de envolvimento das crianças na sua rotina diária, uma vez que a disponibilidade do educador pode não ser suficiente para dar uma atenção mais individualizada com tanta frequência. De facto, a investigação (Veiga et al., 2012, citados por Barroso et al., 2016) indica que o envolvimento da criança deve ser estimulado contínua e preventivamente

através de: (i) estimulação da participação e tomada de decisão; (ii) realização de escolhas; (iii) promoção da autonomia na realização de tarefas; e, (iv) tempo de realização de acordo com as necessidades da criança.

Assim, independentemente da sua faixa etária ou nível de desenvolvimento, as crianças expressam-se e comunicam de formas diferentes, evidenciando níveis elevados de envolvimento quando as suas necessidades e interesses são ouvidos e satisfeitos, o que é corroborado pela investigação (Portugal, 2010; Shonkoff & Phillips, 2000, citados por Tadeu, 2012) que nos indica que o conhecimento sobre a importância das experiências precoces tem um impacto determinante na forma como as crianças se desenvolvem. A este respeito, quando se aborda a temática da PEA, importa reforçar que esta não afeta apenas a criança com este diagnóstico, mas também os seus: (i) familiares; (ii) cuidadores; e (iii) educadores. Neste sentido, o educador tem uma grande importância na função de capacitar, instruir e orientar os familiares e cuidadores, assim como outros profissionais que façam parte do ambiente pré-escolar desta criança.

Esta valorização do papel das relações interpessoais em todos os aspetos do desenvolvimento da infância, bem como a qualidade dos espaços, onde as relações e todas as experiências acontecem (Portugal, 2010), levam-nos a partir do pressuposto que o educador de infância é o elemento que mais contribui para a qualidade do contexto educativo (Gamelas, 2003, & UNICEF, 2008, citados por Tadeu, 2012) e, por isso, a formação e a valorização dos profissionais que trabalham em educação de infância, apresentam-se hoje, como um grande desafio.

Consideramos o aspeto da formação profissional um dos mais relevantes, pois com o foco no contexto educativo, o conhecimento que os educadores possuem é essencial, daí que sejam necessários esforços para ajudar estes profissionais a obterem conhecimento e confiança para que seja possível aumentar a participação e, conseqüentemente, o envolvimento da criança. Se os educadores trabalham com grupos de crianças cada vez mais diversificados e são responsáveis pela tentativa de alcançar resultados positivos (Maciver et al., 2019) então esta questão da formação torna-se cada vez mais importante.

1.4.1. A importância da relação pedagógica

Este papel relevante que o educador tem na vida de uma criança é crucial e, a investigação (Post & Hohmann, 2007), refere que “o objetivo central de um contexto de educação de infância é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores” (p. 300), onde simultaneamente, é essencial que a criança encontre neste contexto educativo “(...) relações afetivas e segurança que

lhes permitam atingir uma autonomia, a fim de ir fazendo aquisições de forma natural e de acordo com o seu ritmo de aprendizagem” (Gomez, Mir & Serrats, 2002, citados por Tadeu, 2012, p. 38).

Assim, a **relação pedagógica** é a relação que se estabelece entre o educador e a criança enquanto estes se encontram num contexto educacional e, que se baseia na troca de comunicação e informação genuínas entre o educador e a criança. Esta relação permite à criança construir-se como cidadã que integra a sociedade onde está inserida, mas para que isto seja possível, o educador tem de criar um clima que proporcione às crianças uma boa aprendizagem e desenvolvimento das suas competências, numa sala que lhes transmita segurança, conforto e vivência de novas experiências, permitindo que comuniquem e interajam socialmente (Tadeu, 2012).

A existência deste tipo de relação é bastante importante para o desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também do educador, “porque a pessoa constrói-se na relação com os outros e com os outros se desenvolve e faz desenvolver” (Dias, 2009, citado por Tadeu, 2012, p.38). Desta forma, a ação do educador deverá ir ao encontro de uma observação atenta, na qual este tentará compreender a criança tendo em atenção que a mesma se desenvolve gradualmente, para que desta forma seja possível identificar as potencialidades e fragilidades da criança. Torna-se essencial que o educador: (i) encare as iniciativas das crianças como uma mais-valia; (ii) que as encoraje através de um abraço, de um olhar ou de uma palavra, de forma a dar-lhes a segurança e a consistência necessárias; e (iii) que proponha desafios constantes para que estas possam formar o seu conhecimento a nível individual, de uma forma ativa (Tadeu, 2012).

Neste sentido, e tendo as crianças a necessidade de experimentar, de investigar e de observar tudo o que está à sua volta, o educador deve colocar tudo ao seu alcance com o intuito de que ela amplie o seu campo de possibilidades. Este adulto deve ser: (i) flexível, na medida em que tem de planear, mas ao mesmo tempo alterar a planificação quando assim se justificar; (ii) responsável; (iii) participante; e (iv) promotor da autonomia (Tadeu, 2012). Esta qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, a qualidade das relações entre adultos e crianças são determinantes, “salientando-se aqui a importância de ligações afetivas fortes entre criança e adultos e a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis” (Portugal, 1998, citada por Tadeu, 2012, p. 40).

Assim, uma **prática educativa de qualidade** subentende o estabelecimento de laços vinculativos e, é esta força dos vínculos afetivos que permite criar relações fortes e seguras (Fuentes & Luís, 2014). Importa mencionar que a investigação dos últimos

anos revela que as capacidades de aprendizagem, de comunicação e até de regulação biológica da criança estão associados à vinculação a uma pessoa (Montagner, 1993, citado por Tadeu, 2012).

As relações humanas são tanto mais positivas para o desenvolvimento das crianças quanto maior for a confiança que as caracteriza. E, a relação pedagógica, quando positivamente estruturada, promove o desenvolvimento de um autoconceito positivo, por parte da criança, o que é corroborado pela investigação quando é referido que a experiência relacional é complexa e que num sistema de relações, “o bem-estar social, emocional e físico de cada um dos protagonistas depende do bem-estar dos outros.” (Gandini & Edwards, 2002, p. 145).

Como tal, a relação pedagógica que prima pela qualidade das intervenções educativas tem sempre em conta o trabalho dentro da ZDP - conceito apresentado por Vygotsky que identifica o modo como o adulto guia a aprendizagem de uma criança. Assim, de acordo com alguns estudos (Tadeu, 2012), para Vygotsky, um bom professor funciona como andaime - plataforma temporária - que: (i) identifica a ZDP de uma criança e a ajuda a ir além de si mesma; e (ii) gradualmente, diminui o apoio até que a criança possa realizar a tarefa sem ajuda (Papalia, 2000).

1.5. Modelo bioecológico do Desenvolvimento Humano

No decorrer deste primeiro capítulo, constata-se que o desenvolvimento humano é um processo contínuo de aprendizagem que ocorre não só através das interações entre o sujeito e o seu ambiente, como também através das relações entre os contextos mais amplos que o envolvem (Yules & Juliano, 2010). Ao longo da sua vida, as crianças têm oportunidade de contactar com diferentes contextos sociais, o que, segundo o modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1992), influencia o seu desenvolvimento.

Neste sentido, o desenvolvimento na infância depende não só das características bioecológicas da criança como dos seus contextos de vida (Bronfenbrenner, 1992), os quais proporcionam oportunidades e momentos de aprendizagem através das interações que se estabelecem ao longo do tempo. Assim, o **desenvolvimento humano** resulta da complexa interação entre fatores biológicos, genéticos, sociais ou culturais, que se podem constituir como fatores protetores ou de risco desenvolvimental.

Nos primeiros meses de vida, dá-se a maior transformação neuronal (Fuertes, 2016), as aprendizagens mais significativas e estruturantes da organização socioemocional, onde as rotinas e atividades estão sempre a mudar para acompanhar a evolução do bebé, que muda a cada dia (Fuertes, 2016; Fuertes & Luís, 2014). No

entanto, à medida que as características da criança se vão alterando, também as características das pessoas, objetos ou símbolos que interagem com ela vão mudando, o que leva a que a própria interação mude.

Neste sentido, também acontece que, ao longo da sua vida, a criança transita do contexto familiar para contextos sociais e, por vezes, esta transição pode ter influência tanto na criança como na sua família. A entrada na escola, por exemplo, é uma transição ecológica que abarca a criança, a família e a escola, o que leva a que esta se encontre no centro desses dois sistemas – família e escola. Neste sentido, é necessário um relacionamento de colaboração e parceria entre ambos, de forma que o desenvolvimento da criança seja harmonioso (Pereira, 2017).

Um desses sistemas, a **família**, é a principal estrutura organizadora no desenvolvimento de uma criança e é essencialmente através da interação com os seus cuidadores que ela desenvolve as suas ideias basilares sobre: (i) o mundo; (ii) si própria; e, (iii) os outros que a rodeiam (Bronfenbrenner, 1979). Portanto, será essencial para o presente estudo recorrer a técnicas de recolha de dados e diferentes contextos onde a criança se desenvolve. Acredita-se que, enquadrada no modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Moris, 2006), esta investigação será enriquecida por ter em conta o sistema ecológico onde cada uma destas crianças se insere, considerando (i) as suas características próprias - biológicas e psicológicas; (ii) os seus comportamentos; e, (iii) as interações com o adulto, participante ativo.

O modelo bioecológico do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Moris, 2006) privilegia as relações proximais entre o indivíduo e o meio como recíprocas e dinâmicas, propondo um modelo hierárquico de quatro sistemas, progressivamente mais abrangentes – **microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema**, os quais abordaremos de forma resumida na tabela seguinte (cf. tabela 3).

Tabela 3

Síntese dos sistemas do modelo bioecológico

Sistema	Descrição	Contextos de vida da criança
Microssistema	Sistema que está mais próximo do sujeito, relacionando-se com (i) atividades, (ii) papéis desempenhados e (iii) relações interpessoais existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados e vivenciados no imediato e durante um certo espaço de tempo, num	<ul style="list-style-type: none"> • Família • Escola

	ambiente particular com características físicas e materiais próprios.	
Mesosistema	<p>Relaciona-se com as inter-relações entre os contextos principais que contém a criança, nos quais esta participa ativamente, ou seja, um mesossistema é um conjunto de microssistemas.</p> <p>Assim, fazem parte deste sistema, as relações e os processos que ocorrem entre dois ou mais cenários de vida da criança, implicando o contato com outras crianças na escola ou o seu relacionamento com outros adultos.</p>	<p>Interações com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Família • Escola • Grupo de amigos <p>Relações pais/educadores</p> <p>Relações pais/terapeutas</p>
Exossistema	<p>Remete para um ou mais contextos, mais vastos, em que o sujeito não tem necessariamente uma participação ativa, mas nos quais ocorrem eventos que influenciam o microssistema em que este se insere.</p> <p>Assim, este sistema não contém a pessoa em desenvolvimento, mas é neste que ocorrem acontecimentos que afetam o contexto que inclui a pessoa.</p> <p>Os exossistemas são importantes porque nesses contextos são tomadas decisões que afetam a vida da pessoa (Bronfenbrenner, 1978)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Local de trabalho dos pais • Relações entre a casa e o local de trabalho dos pais • Círculo de amigos dos pais • Comunidade social
Macrossistema	<p>Existe uma correspondência entre os três sistemas anteriores e as crenças, ideologias, valores e estilos de vida inerentes a cada sociedade.</p> <p>Incluindo, assim, os padrões institucionais da cultura de uma dada nação, abrangendo os sistemas económico, social e político, onde o micro, o meso e o exossistema se inserem (Bronfenbrenner, 1979).</p>	

Fonte. Própria

Como tal, o desenvolvimento da criança resulta das interações entre os diferentes elementos constituintes do ecossistema onde esta se encontra inserida. Desta forma, considera-se que a capacidade de um ambiente para funcionar de maneira eficaz como contexto para o desenvolvimento depende da existência e natureza das inter-relações sociais entre os ambientes, o que inclui a: (i) participação conjunta; (ii) comunicação; e (iii) existência de informação em cada ambiente em relação ao outro (Bronfenbrenner, 1979).

Para além dos aspetos mencionados, segundo o **modelo bioecológico do desenvolvimento**, o sujeito é um ator dinâmico que atua no meio onde se encontra e, ao interagir com os diferentes contextos, contribui ativamente para o seu próprio desenvolvimento, existindo reciprocidade na relação do sujeito com os contextos, ou seja, sujeito e ambiente estão em mútua interação (Bronfenbrenner, 2015). No entanto, e no sentido de complementar e melhorar a sua teoria, Bronfenbrenner propõe uma reformulação ao modelo original em que repõe as propriedades da pessoa em desenvolvimento numa perspetiva bioecológica, passando a denominar-se **Modelo bioecológico** (Bronfenbrenner & Morris, 1998, citados por Tadeu, 2012). Surge assim uma nova definição da ecologia do desenvolvimento, na qual este modelo é considerado “o conjunto de processos através dos quais as propriedades das pessoas e do ambiente interagem para produzir continuidade e mudança nas características da pessoa no decurso da vida” (Bronfenbrenner, 1989, citado por Tadeu, 2012, p. 16).

Nesta perspetiva bioecológica, o desenvolvimento ocorre em contexto, decorrente da interação entre organismo e ambiente, ao longo do tempo, e de acordo com a investigação (Tadeu, 2012), existem quatro componentes inter-relacionadas que contribuem para o desenvolvimento individual: (i) **processo desenvolvimental** - integra a interação entre a criança e o ambiente); (ii) **pessoa** - com repertório de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais, que facilitam ou dificultam as interações; (iii) **contexto** – no qual o desenvolvimento ocorre; e, (iv) **tempo** – corresponde ao cronossistema, sequência temporal em que as interações se processam.

Portanto, ao estudarmos questões sobre envolvimento e participação de crianças com PEA, apoiamo-nos neste modelo pela ênfase que atribui às características e comportamentos da criança em desenvolvimento inserida no sistema ecológico. Neste sentido, por considerarmos o contexto, baseamo-nos nesta teoria dos sistemas ecológicos, mas nos concentraremos o presente estudo no “microssistema” por ser o sistema mais próximo da criança. Desta forma, com as características das salas e dos diferentes jardins de infância queremos averiguar se estas características constituem facilitadores ou barreiras ao desenvolvimento de cada um dos participantes. Neste

sentido, os sistemas – mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema - não serão considerados.

Esta adoção de uma visão sistêmica/ecológica está a evoluir nas práticas internacionais, mas ainda predomina a perspectiva unidirecional em que “algo” é fornecido para “corrigir” a pessoa com limitações no seu desenvolvimento, ao invés de se funcionar numa visão mais contemporânea da participação como um fenômeno que pode ser mobilizado a diferentes níveis, de forma a que se desenvolvam intervenções individuais e ambientais para promover os resultados da participação nas escolas (Maciver et al., 2019). Assim, “as causas e as consequências não são independentes mas componentes de um mesmo fenômeno, no qual pessoas-processos-contextos-tempo coexistem num todo complexo e sistêmico” (Latino et al., 2016, p.113).

Por fim, reforçamos a premissa de que a influência contextual do jardim de infância, não é apenas uma soma de pessoas, objetos e espaços, mas também de “como” as coisas são feitas ou como é esperado que sejam feitas dentro do contexto educativo - seja a estrutura ou a organização do pré-escolar - e, do papel importante que o adulto desempenha na promoção de oportunidades de participação das crianças e que estas desempenhem papéis sociais (Maciver et al., 2019).

CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo descreve a metodologia de investigação utilizada neste estudo, encontrando-se organizado em cinco subcapítulos: (i) questões de investigação e objetivos do estudo; (ii) descrição da natureza e desenho do estudo; (iii) participantes do estudo e respetivas características; (iv) métodos e técnicas utilizadas para a recolha e análise de dados; e (v) descrição dos procedimentos éticos.

2.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

De acordo com a OMS, estima-se que 95 milhões de crianças (5.1%) com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos tenham no seu desenvolvimento alguma limitação mais severa, sendo a PEA uma das problemáticas mais comuns (Maciver et al., 2019).

De facto, atualmente, a presença de crianças com PEA é cada vez mais frequente no JI, resultado de: (i) em vários países, as crianças com PEA terem o direito de serem incluídas no ensino regular (Maciver et al., 2019); (ii) a inclusão em ambientes regulares beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento social destas crianças (Hewitt, 2006); e, (iii) para os profissionais que trabalham com crianças, esta mudança para a inclusão social e educativa significar que as práticas devem evoluir em paralelo (Maciver et al., 2019). Não obstante, de acordo com a investigação (Nunes, 2008) a inclusão de crianças com esta problemática pode ser um desafio relativamente à promoção de oportunidades de aprendizagem significativa que considerem fundamental ter experiências: (i) idênticas às dos seus pares com DT; (ii) que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem; e (iii) que sejam realizadas em contextos naturais, onde se inclui o contexto educativo. Estes desafios merecem, contudo, ser estudados contribuindo para um *corpus* de conhecimento acerca da **educação inclusiva**.

Apesar de **inclusão** ser um conceito bem aceite e interiorizado pelos profissionais, existem algumas reservas no que diz respeito à falta de recursos humanos e à falta de formação (Preto, 2010, citada por Marques, 2013). Desta forma, consideramos que os dois aspetos suprarreferidos conjugados com o crescente número de crianças com PEA nas salas de JI podem ter impacto na real inclusão destas crianças nos seus contextos educativos. Assim, a temática deste estudo relaciona-se com o envolvimento e a participação de crianças com PEA no seu contexto pré-escolar, o que, conseqüentemente, acaba por ir ao encontro do tema da inclusão, por esta só existir quando há envolvimento e participação da criança no seu contexto educativo (Maciver et al., 2019).

Perante a importância que a inclusão desempenha no bem-estar e no desenvolvimento das crianças, considerou-se fundamental saber de que forma as

crianças com PEA se envolvem e participam de forma ativa nos seus contextos de vida, procurando-se conhecer também as estratégias utilizadas pelos educadores na promoção do envolvimento e participação das mesmas.

No entanto, há um aspeto importante a considerar, pois uma das características das crianças com PEA está relacionada com a sua dificuldade nas interações pessoais (Lima, 2012), o que pode limitar a sua interação com o ambiente físico e social, e a compreensão da linguagem oral, o que, por sua vez, pode dificultar o seu envolvimento e a sua participação nos seus vários contextos de vida. Neste sentido, ao focar-se esta investigação nas crianças com PEA, surge a necessidade de compreender de que forma lhes são proporcionadas aprendizagens específicas capazes de desenvolver as **competências sociais**.

Espera-se assim, que estas competências possam ser desenvolvidas, dependendo substancialmente da intervenção e apoio direto do adulto, cuja intencionalidade educativa pode fomentar e facilitar a interação das crianças com PEA com os seus pares e adultos que façam parte dos seus contextos de vida. Por esta razão considerou-se essencial conhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras que participaram neste estudo, tentando compreender de que modo promovem o envolvimento e a participação das crianças com PEA.

O facto de o conhecimento existente sobre envolvimento e participação de crianças com PEA ser limitado (Askari et al., 2015) e, por observar-se que este tema traz alguma inquietação aos intervenientes nos contextos educativos, considerou-se pertinente realizar-se este estudo. Este aspeto relaciona-se com o **contributo específico** do mesmo, pois embora exista uma necessidade urgente de desenvolver intervenções que promovam o envolvimento e a participação no contexto pré-escolar, existe uma compreensão limitada dos processos que a podem permitir. Assim, o presente estudo poderá ser importante para que se recolha e disponibilize informação essencial e válida sobre envolvimento e participação de crianças com PEA no seu contexto pré-escolar.

De forma a ir ao encontro da problemática do estudo, definiu-se como **questões orientadoras**: (i) como se caracteriza o envolvimento e a participação de crianças com PEA no JI? e, (ii) que estratégias são utilizadas pelos educadores de infância para promover o envolvimento e a participação destas crianças?

Considerando as questões orientadoras apresentadas, formularam-se dois **objetivos** de estudo:

1. Caracterizar a forma como a criança com PEA se envolve e participa nas atividades e rotinas diárias do JI;

2. Conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA, no contexto de sala de JI.

Para além destes objetivos gerais, temos alguns **objetivos específicos**, pretendendo-se: (i) reunir informação junto dos pais e das educadoras, que nos permitam conhecer o desenvolvimento de cada um dos participantes, assim como as suas capacidades, interesses e limitações; (ii) conhecer as suas rotinas; (iii) identificar o tipo de atividade que poderá ser facilitadora do envolvimento e da participação da criança; (iv) identificar o tipo de organização das atividades - rotina, dirigida pelo adulto, escolha livre - onde a criança demonstra maior envolvimento e participação; (v) conhecer o nível de envolvimento de cada participante no seu contexto educativo; (vi) identificar possíveis relações entre o envolvimento e o nível de apoio prestado pelos adultos do contexto educativo; e, (vii) identificar uma possível relação entre a qualidade do ambiente educativo e a inclusão - envolvimento e participação - destes participantes.

Em suma, esta investigação pretende analisar não só os comportamentos destas crianças quando estão a realizar uma atividade - seja com os pares, em grande grupo, dirigidas pelo adulto ou de escolha livre - como também as práticas desenvolvidas pelos educadores no que diz respeito à promoção do envolvimento e participação das mesmas.

2.2. Natureza e desenho do estudo

No que concerne à metodologia, e tendo em conta a problemática definida anteriormente, este estudo tem por base sobretudo um **paradigma interpretativo** (Coutinho, 2011) e segue uma **metodologia qualitativa** (Bogdan & Biklen, 1994), mas **com algumas medidas quantitativas**, que envolve recolha de dados, análise e interpretação dos mesmos. Desta forma, será possível realizar um plano de investigação flexível, evidenciado pela descrição rigorosa, resultante dos dados recolhidos. Numa investigação de natureza qualitativa são utilizados vários “métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa” (Denzin e Lincoln, 1994, citados por Coutinho, 2011, p. 287), sendo este problema estudado no seu ambiente natural.

A problemática definida nesta investigação procura estudar algo específico e único, tratando-se assim de um **estudo de caso** que envolve um estudo aprofundado, incidindo em características próprias e específicas de um grupo de oito crianças. Este é “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos.” (Gall et al., 2007, citados em Amado, 2014, p. 124) e, de facto, “quando queremos estudar algo singular,

que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o *estudo de caso*.” (Ludke e André, 1986, citadas por Amado, 2014, p. 124).

De acordo com a investigação (Amado & Freire, 2014), um estudo de caso pode procurar explorar um determinado fenómeno, assumindo um carácter exploratório. A opção pela realização de um estudo de caso de natureza interpretativa, relaciona-se com o facto de se pretender compreender a particularidade e a complexidade do caso estudado e, nos estudos qualitativos, analisam-se os acontecimentos de acordo com o contexto e os momentos específicos, não ocorrendo generalização das situações (Chenhall, 2005). Estes estudos incluem, frequentemente, a observação e a entrevista (Chenhall, 2005), tendo sido esses os métodos utilizados no presente estudo.

Desta forma, para dar início ao presente estudo foi necessário definir três fases: **Fase 1** – Preparação do estudo, **Fase 2** – Recolha de dados e **Fase 3** – Análise e interpretação dos dados.

A **primeira fase** – preparação do estudo – envolveu: (i) seleccionar os contextos educativos a estudar; (ii) contactar os diretores dos respetivos agrupamentos de escola para realizar o presente estudo e obter os pedidos de autorização (ver anexo A); (iii) reunir com as educadoras de infância e obter os respetivos pedidos de autorização (ver anexo B); e (iv) elaborar os instrumentos para a recolha de dados – guião das entrevistas e grelha de atividades (ver anexo C). Esta fase decorreu entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024.

Durante a **segunda fase** procedemos: (i) às entrevistas aos encarregados de educação, através do preenchimento de uma anamnese (ver anexo D), com obtenção dos pedidos de consentimento para a realização do estudo (ver anexo E); (ii) às seis observações por cada um dos oito participantes, nos respetivos contextos educativos – prevendo-se um total de 48 observações; (iii) ao preenchimento das grelhas de atividades pelas respetivas educadoras; e (iv) ao preenchimento das escalas de avaliação dos diferentes contextos educativos.

As observações realizadas nos contextos educativos foram realizadas da seguinte forma: no **Agrupamento A** foram realizadas durante o período da **tarde** (13h30 – 15h30) e no **Agrupamento B** foram realizadas no período da **manhã** (das 9h às 10h30 e das 10h30 às 11h45). Esta situação decorreu do facto de termos iniciado o estudo com quatro crianças do agrupamento A no momento da tarde e, quando foi estabelecido o contato com as educadoras do Agrupamento B foi-nos dada a informação de que os gémeos G1 e G2 só estavam presentes no JI no momento da manhã e, por essa razão, optou-se por realizar o estudo com os dois pares de gémeos no mesmo período do dia. A fase 2 decorreu entre o mês de janeiro e junho de 2024.

A análise de conteúdo dá início à **Fase 3** e neste processo surgem três momentos: (i) pré-análise (Bardin, 1979); (ii) análise; e, (iii) verificação da validade e fiabilidade da análise. Esta mesma fase iniciou-se enquanto decorria a fase 2, pois foi necessário iniciar a análise dos registos em vídeo (das observações) e, posterior preenchimento da escala de envolvimento para que a **análise de dados** decorresse do apoio das notas de campo, dos registos em vídeo, mas também da memória visual do que aconteceu nessas observações. Por fim, esta fase dedicou-se ao tratamento e análise dos resultados obtidos na fase 2, procedendo-se à (i) interpretação, (ii) apresentação e (iii) discussão dos resultados obtidos. Foi ainda nesta fase que se realizou a redação da dissertação. Esta última fase ocorreu entre fevereiro e novembro de 2024. Na tabela 4 apresentamos a síntese das três fases do presente estudo (cf. tabela 4).

Tabela 4

Fases do estudo

2ª Fase			
Recolha de dados			
1ª Fase	1º Momento	2º Momento	3ª Fase
Preparação do estudo	Recolha de dados prévia	Observação	Análise de dados
Seleção dos contextos a estudar	Realização de entrevistas aos pais (anamnese) e às educadoras de infância	Realização de 6 observações por cada criança participante do estudo – total previsto de 48 observações	Análise e interpretação dos dados recolhidos
Elaboração dos pedidos de autorização			Redação da dissertação
Contato com os contextos educativos			
Revisão da Literatura			

Fonte. Baseado em Henriques (2018, p. 31)

Ao longo destas três fases, tanto a **revisão da literatura** - com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão dos dados recolhidos - como os **procedimentos éticos** estiveram sempre presentes. Importa referir também que este

estudo sofreu algumas alterações com o decorrer do tempo e de acordo com os dados obtidos, tendo um planeamento aberto e flexível.

2.3. Participantes

Para alcançarmos os objetivos do presente estudo, foi necessário selecionar **participantes** que envolvem: (i) crianças com PEA em idade pré-escolar; (ii) pais e/ou encarregados de educação destas crianças com PEA; e (iii) respetivas educadoras de infância. Assim, na seleção destes participantes, começámos por selecionar crianças que nos permitissem compreender que resposta lhes é dada relativamente ao seu envolvimento e à sua participação no seu contexto educativo.

Apesar de existirem vários contextos educativos com diversas crianças com PEA, o facto de termos tido conhecimento da existência de gémeos com PEA num destes contextos, captou a nossa atenção e, tentou-se ao máximo ter a oportunidade, diríamos, quase única, de observar estes gémeos no seu contexto pré-escolar. O facto deste contexto educativo, não ter sido o primeiro a dar-nos resposta positiva quanto ao avanço do presente estudo, fez-nos querer esperar pela sua resposta, mas ao mesmo tempo selecionar outros participantes - também crianças com PEA. Relativamente às idades, tentamos que os participantes que não têm um irmão gémeo, tivessem sensivelmente as mesmas idades, ou seja, que dois participantes do Agrupamento A tivessem quatro anos e outros dois tivessem cinco anos, à semelhança do que acontece com os gémeos do Agrupamento B, em que um dos pares tem quatro anos e outro tem cinco anos.

Neste sentido, os participantes para o presente estudo foram selecionados por conveniência, abrangendo **oito crianças**, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, que frequentam a escola pública, especificamente na valência de pré-escolar. Destes participantes fazem parte: (i) **quatro crianças** do Agrupamento A que se encontram distribuídas por **três salas**; e (ii) **quatro crianças** - dois pares de gémeos – do Agrupamento B que estão distribuídos por **duas salas** (cada sala tem um par de gémeos). Todos os participantes são do sexo masculino.

De forma a garantir o anonimato, foram criados nomes fictícios para os mesmos, sendo que no Agrupamento A temos as crianças C1, C2, C3 e C4 - **estes dois últimos frequentam a mesma sala de JI** – e, no Agrupamento B temos as crianças G1, G2, G3 e G4, estando os gémeos G1 e G2 numa sala do JI e os gémeos G3 e G4 noutra sala. De seguida apresentamos de forma sucinta estas oito crianças, participantes no presente estudo (cf. tabela 5).

Tabela 5*Características das crianças participantes no estudo*

Participante	Género	Idade	Diagnóstico
C1	M	4 anos	Autismo atípico
C2	M	4 anos	PEA
C3	M	5 anos	PEA nível 3
C4	M	5 anos	PEA nível 3
G1	M	4 anos	PEA
G2	M	4 anos	PEA
G3	M	5 anos	PEA nível 2
G4	M	5 anos	PEA nível 2

Fonte. Própria

Para o presente estudo foram definidos dois critérios na seleção destes participantes: (i) ter perturbação do espectro do autismo; e (ii) estar em idade pré-escolar. O facto de termos dois pares de gémeos entre os participantes do presente estudo, desperta-nos uma grande curiosidade e entusiasmo e, apesar de inicialmente ponderar-se ter um estudo que nos permitisse comparar gémeos com DT com os gémeos com PEA, tal não foi possível, optando-se por fazer esta comparação de dados entre crianças com PEA e gémeos com PEA.

Os pais/encarregados de educação destas crianças selecionadas foram também participantes no presente estudo, pois foi através de uma entrevista aos mesmos que recolhemos informações mais específicas sobre o desenvolvimento de cada uma das oito crianças. Na tabela seguinte fazemos uma breve caracterização dos mesmos (cf. (tabela 6).

Tabela 6*Características dos encarregados de educação participantes no estudo*

Criança(s)	Parentesco do encarregado de educação	Idade do encarregado de educação	Atividade profissional do encarregado de educação
C1	Mãe	45 anos	Consultora imobiliária

C2	Mãe	33 anos	Empregada de balcão
C3	Pai	39 anos	Construtor civil
C4	Mãe	44 anos	Empreendedora
G1 e G2	Mãe	31 anos	Operadora de caixa
G3 e G4	Mãe	34 anos	Coordenadora técnica da Câmara Municipal X

Fonte. Própria

Para além deste grupo de crianças e respetivas famílias, também as respetivas educadoras de infância participaram neste estudo pela sua relação direta em sala com estas crianças com PEA, sendo também criados nomes fictícios para as educadoras – E1, E2, E3, E4 e E5. Na tabela seguinte, apresentamos as características destas docentes (cf. tabela 7).

Tabela 7

Características das docentes participantes no estudo

Educadoras					
Itens	E1	E2	E3	E4	E5
Género	F	F	F	F	F
Idade (anos)	63	58	-----	62	-----
Anos de serviço docente	38	31	-----	41	-----
Anos de experiência com crianças com PEA	1	4	-----	2	-----
Atividade profissional	Educadora de Infância				
Opinião quanto à formação em Educação Especial	As cinco educadoras mencionaram que deveria existir uma formação mais específica no âmbito da Educação Especial, como forma de se sentirem mais preparadas na intervenção com crianças com PEA, ou outras problemáticas existentes nos grupos de crianças que acompanham				

Fonte. Própria

Consideramos que estes participantes reúnem as características necessárias para a recolha de dados que permitirão responder às questões deste estudo, pois representam um grupo de estudo que vai ao encontro de uma problemática real. O facto de não ser nosso objetivo generalizar os resultados, levou-nos a optar por um estudo

de caso e que se relaciona com o facto de querermos estudar aquilo que consideramos ser uma raridade – gémeos com PEA no contexto pré-escolar – e que queremos compreender.

Não obstante, também se considera que todos estes participantes podem ser representativos da realidade do contexto de Portugal: (i) salas de JI com uma ou mais crianças com PEA; (ii) diferentes crianças com PEA que apresentam características distintas entre si e outras em comum; (iii) profissionais cuja dedicação e esforço são os possíveis perante a diversidade existente dentro de um contexto educativo; e (iv) pais que fazem todos os esforços possíveis para dar o melhor apoio e suporte aos seus filhos. Assim, considera-se que este grupo de crianças é essencial para adquirir mais conhecimento sobre o tema do presente estudo.

2.4. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Os processos e técnicas de análise de dados utilizados no presente estudo conduziram o investigador no seu processo de reflexão e, para que fosse possível recolher dados, o investigador passou um tempo considerável com os participantes do estudo, de forma frequente e no seu ambiente natural, recorrendo à utilização de diversas fontes de informação e, visando sempre o máximo **rigor**, **validade** e **credibilidade**.

Os processos e técnicas de recolha de dados existentes podem ser agrupados em três categorias (Latorre, 2005, citada em Oliveira, 2019): (i) técnicas baseadas na observação; (ii) técnicas baseadas na conversação; e (iii) análise de documentos (Coutinho, 2011). Nesta investigação recorreremos apenas à **observação** e à **conversação**, pois os documentos a que tivemos acesso tiveram como único objetivo permitir-nos conhecer melhor os participantes do estudo. Desta forma, de seguida sintetizamos as técnicas e os instrumentos utilizados no presente estudo (cf. tabela 8).

Tabela 8

Síntese das técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados

Técnicas	Baseadas na observação	Baseadas na conversação
Perspetivas	Centram-se na perspetiva do investigador , na qual este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo.	Centram-se na perspetiva dos participantes , enquadrando-se nos ambientes de diálogo e de interação.

Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Registo em vídeo; • Notas de campo; • Grelha de atividades preenchida pelas educadoras; • Escala de envolvimento; • Escala de avaliação do ambiente em educação de infância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anamnese realizada aos pais; • Entrevista semiestruturada realizada às educadoras de infância; • Escala de avaliação do ambiente em educação de infância.
---------------------	--	---

Fonte. Baseado em Latorre, 2005, citado em Oliveira (2019, p. 74)

Estas técnicas tiveram como propósito orientar o investigador na procura de respostas e no conhecimento da problemática investigada, incidindo nos comportamentos naturais dos participantes, pois acreditamos que o ambiente natural constitui uma fonte direta de dados e que o investigador é o seu principal instrumento (Bogdan & Biklen, 1994). Todos os instrumentos associados a cada uma destas técnicas permitiram-nos: (i) registar as atividades, de forma a observar com maior pormenor todos os comportamentos que as crianças tiveram durante as atividades, de forma a ver e rever as mesmas sempre que necessário para facilitar a interpretação destes dados; (ii) fixar os momentos vividos durante o processo de investigação que não ficaram registados em vídeo; e (iii) complementar ou confrontar a informação obtida através das observações e dos registos em vídeo. Todos estes instrumentos constituíram um complemento a outros métodos de recolha (Bogdan & Biklen, 1994).

2.4.1. Observação – registos em vídeo e notas de campo

No presente estudo, recorreremos à observação não participante, o que nos permitiu aferir comportamentos relacionados com o envolvimento e a participação das crianças com PEA. Esta técnica da **observação** caracteriza-se por um trabalho de profundidade que está limitado a uma situação e a um tempo de recolha de dados (Estrela, 1994), existindo dois tipos de observação – **direta e indireta**.

Na observação qualitativa, o observador deve fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos de forma a recolher dados que garantam uma interpretação dos mesmos e, para que esta recolha seja o mais real e fidedigna possível, o investigador recorreu a **registos em vídeo**. O uso destes registos na investigação educativa é ilimitado, ou seja, qualquer situação educativa pode ser registada e recuperada para a análise e interpretação posteriores. Estas gravações foram realizadas com o telemóvel, de forma a focar na criança em atividade e nos seus

comportamentos durante a mesma. Por vezes, foi necessário deixar de gravar porque o comportamento de outras crianças do grupo parecia estar a ser alterado pela sua “vontade” de aparecer nos vídeos.

Foram também definidas seis observações por cada um dos participantes do estudo, nas quais o objetivo foi observar o máximo de atividades possíveis que possibilitassem fazer uma caracterização o mais rigorosa possível do envolvimento e da participação destas crianças com PEA. Depois de cada observação ou até durante a mesma, foi bastante importante o registo daquilo que aconteceu, tendo sido bastante útil registar as ideias, reflexões e/ou dúvidas sobre aquilo que foi observado. Ou seja, recorremos a **notas de campo**, que se caracterizam pelo “relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), sendo um método da observação direta. Estas foram realizadas ao longo de todo o processo de recolha de dados, sendo um complemento aos vídeos das observações por incidirem sobretudo nos momentos vividos durante o processo de investigação que não ficaram registados nos vídeos.

Para além das **observações naturalistas**, foi solicitado que as educadoras realizassem dez observações sistemáticas por criança, de forma a preencherem uma grelha que nos deu informação sobre o tipo de atividades em que estas crianças participaram. De acordo com a investigação (Paquay, s.d., citado por Estrela, 1994), numa observação sistemática, “o observador deve dispor de um método de notação de observações, orientado para recolha de dados suscetíveis de tratamento quantitativo.” (p. 40)

Análise dos registos em vídeo

O processo de análise dos registos em vídeo foi realizado em três fases: (i) análise de conteúdo dos vídeos; (ii) criação de uma tabela de cotação para facilitar o preenchimento da escala de envolvimento, o que, por sua vez, contribuiu para a validade e credibilidade do estudo; e (iii) preenchimento da escala de envolvimento.

2.4.1.1. Instrumentos utilizados

- **Perfil e escala de envolvimento**

Este instrumento intitulado “Engagement Profile and Scale” (Carpenter et al., 2011) foi elaborado com o objetivo de possibilitar a avaliação, registo e medição do progresso dos níveis de envolvimento de crianças com MD que participam nos contextos educativos (Bhogal, 2016). Mas, neste estudo em específico, foi utilizado para crianças

com PEA que apresentam dificuldades na linguagem e comunicação verbal à semelhança de algumas crianças com MD.

O perfil e escala de envolvimento permitem uma **reflexão centrada na criança**, de modo que os profissionais possam perceber como aumentar o seu envolvimento e conduzi-las a uma aprendizagem mais profunda (Carpenter et al., 2011; Carpenter et al., 2015). Este instrumento é constituído por duas partes complementares: o **perfil de envolvimento** e a **escala de envolvimento** e, em ambas, é possível analisar o envolvimento de forma multidimensional, avaliando comportamentos reveladores de: (i) consciência; (ii) curiosidade; (iii) investigação; (iv) descoberta; (v) antecipação; (vi) persistência; e (vii) iniciativa (Bhogal, 2016).

Pretende-se, assim, observar a criança quando está em “modo de aprendizagem” durante uma atividade, considerando as suas próprias descobertas como ponto de partida para se perceber de que forma é possível envolver a mesma na aprendizagem (Carpenter et al., 2011; Carpenter et al., 2015). Com base nos dados registados, a equipa pode refletir sobre a aprendizagem das crianças e a sua própria prática profissional, na medida em que pode perceber o impacto das adaptações personalizadas feitas para cada uma das atividades, tendo em vista envolver o mais possível a criança nas mesmas (Carpenter et al., 2015). Em última análise a finalidade desta escala é **delinear a caminhada da criança para se envolver de forma mais significativa** nas atividades e realizar uma aprendizagem sustentada.

Para o presente estudo apenas utilizámos a parte referente à escala de envolvimento (ver anexo F), a qual constitui “uma ferramenta em que os observadores registam e medem as alterações observadas no envolvimento da criança” (Bhogal, 2016, p. 17), indo ao encontro dos nossos objetivos. Existem sete indicadores que foram pontuados numa escala de zero a quatro pontos: «0» representa «ausência de envolvimento», «1» corresponde a um «nível baixo ou mínimo de envolvimento», o «2» representa um «envolvimento parcialmente mantido», o «3» corresponde a um «envolvimento quase sempre mantido» e o «4» representa o «nível máximo de envolvimento», quer dizer que a criança está completamente envolvida na situação.

Para que obtenha a **pontuação final** somamos a pontuação obtida nas sete dimensões, seguindo a seguinte cotação: (i) 0 a 5 – envolvimento sem foco; (ii) 6 a 12 – envolvimento emergente; (iii) 13 a 19 – envolvimento parcialmente mantido; (iv) 20 a 26 – envolvimento maioritariamente mantido; e (v) 27 a 28 – envolvimento completamente mantido.

No entanto, durante e após o preenchimento deste instrumento para as crianças C1, C2, C3 e C4, foram sentidas algumas dificuldades no sentido de atribuir uma cotação, considerando que os indicadores de pontuação definidos eram um pouco

vagos e que isso permitia que a pontuação dada não fosse tão fiável quanto o que era esperado. Por essa razão, foi necessário elaborar uma tabela com indicadores (ver anexo G) mais específicos e adequados às observações realizadas, de forma que as cotações atribuídas fossem efetuadas de forma consistente, sendo necessário rever todas as escalas - destas quatro crianças - já preenchidas e cotadas.

Para além do registo do nível de envolvimento da criança em cada um dos sete indicadores, o formulário da escala possibilita ainda que os profissionais descrevam o ambiente de aprendizagem e indiquem as ações que foram desenvolvidas desde o último registo. Ao nível do envolvimento da criança há espaço para descrever os seus comportamentos durante a atividade ou o que não se observou e ainda as ações a desenvolver no futuro (Carpenter et al., 2015).

Em termos de procedimentos desenvolvidos no presente estudo, o preenchimento da escala de envolvimento pressupôs a visualização dos registos em vídeo e, posterior preenchimento do instrumento por parte da autora, que teve o apoio da professora Doutora Clarisse Nunes que com o seu conhecimento ensinou a autora do estudo a utilizar este instrumento.

- **Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância**

A avaliação da qualidade das salas de pré-escolar foi realizada através da aplicação da **Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista** (Harms, Clifford & Cryer, 2008). Estas escalas, denominadas “Early Childhood Environment Rating Scale” (ECERS), são muito utilizadas na investigação em educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar e foram concebidas para serem utilizadas em contextos educativos com crianças que tenham idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos.

Este é um instrumento de observação que surge da revisão da ECERS (Harms & Clifford, 1980), cujo objetivo é avaliar a qualidade dos ambientes de educação de infância. É constituído por **43 itens organizados em sete subescalas**: (i) espaço e mobiliário; (ii) rotinas/cuidados pessoais; (iii) linguagem-raciocínio; (iv) atividade; (v) interação; (vi) estrutura do programa; e (vii) pais e pessoal. Na tabela seguinte apresentamos mais especificamente os itens observados em cada subescala (cf. tabela 9).

Tabela 9

Subescalas e itens da ECERS-R

Subescalas	Itens
Espaço e Mobiliário	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interior 2. Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem 3. Condições para descanso e conforto 4. Arranjo da sala para as atividades 5. Espaço de privacidade 6. Exposição de material relacionado com a criança 7. Espaço para motricidade global 8. Equipamento para atividades de motricidade global
Rotinas de cuidados pessoais (o item 11 – “sono/descanso” não foi considerado)	<ol style="list-style-type: none"> 9. Chegada/saída 10. Refeições/merendas 11. Sono/descanso 12. Uso da casa de banho/fraldas 13. Práticas de saúde 14. Práticas de segurança
Linguagem-Raciocínio	<ol style="list-style-type: none"> 15. Livros e imagens 16. Encorajar as crianças a comunicar 17. Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio 18. Uso informal da linguagem
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 19. Motricidade fina 20. Arte 21. Música/movimento 22. Blocos 23. Areia/água 24. Jogo dramático 25. Natureza/ciência 26. Matemática/número 27. Uso da televisão, vídeo e/ou computador 28. Promover a aceitação da diversidade
Interação	<ol style="list-style-type: none"> 29. Supervisão de atividades de motricidade global 30. Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global) 31. Disciplina 32. Interações pessoal-criança 33. Interações entre crianças

Estrutura e programa	34. Horário
	35. Jogo livre
	36. Tempo de grupo
	37. Condições para crianças com incapacidades
Pais e pessoal	38. Condições para pais
	39. Condições para as necessidades individuais do pessoal
	40. Condições para as necessidades do pessoal
	41. Interação e cooperação entre o pessoal
	42. Supervisão e avaliação do pessoal
	43. Oportunidades para desenvolvimento profissional

Fonte. Baseada em Tadeu (2012, p. 52)

Cada um destes itens é cotado numa escala de 7 pontos com descritores para «1» (inadequado), «3» (mínimo), «5» (bom) e «7» (excelente). A cotação é baseada não só na observação, como também na informação recolhida através da entrevista realizada à respetiva educadora de infância desse contexto educativo, pois podem existir alguns aspetos que não foram possíveis observar.

A utilização deste instrumento pode ser bastante benéfica para perceber a qualidade dos ambientes educativos dos oito participantes deste estudo. Existe uma correspondência entre os itens avaliados desta escala e os conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), relativamente à organização do ambiente educativo e do conteúdo. Assim, pela importância que o ambiente educativo tem no desenvolvimento da criança e pelo impacto que pode ter no seu envolvimento e na sua participação, consideramos essencial utilizar este instrumento para que se seja possível relacionar os dados obtidos com a escala de envolvimento.

Apesar da relatividade do conceito de **qualidade**, sabe-se que existe uma tendência na Europa, nos Estados Unidos e em outros países industrializados, em relacionar a qualidade com as características físicas e sociais dos contextos onde a educação e os cuidados ocorrem, com as características dos programas, com políticas educativas, resultados de investigação, entre outras (Bairrão, 1998).

Processo de cotação

O processo de cotação de um item inicia-se pela leitura dos indicadores de 1 (inadequado) e avança-se depois para os indicadores seguintes até se atingir a pontuação verificada na sala observada. Salienciamos que só existem indicadores negativos no nível 1 (inadequado). Nos níveis 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente) estão

apenas listados indicadores de atributos positivos, assinalando-se “sim” (S) se esse indicador é verdadeiro para a situação observada e “não” (N) se o indicador não é verdadeiro. Neste sentido, a cotação é dada da seguinte forma:

- A cotação de 1 é dada se qualquer um dos indicadores de 1 for cotado “sim”;
- A cotação de 2 é dada quando todos os indicadores de 1 são cotados de “não” e, pelo menos, metade dos indicadores de 3 são cotados de “sim”;
- A cotação de 3 é dada quando todos os indicadores de 1 são cotados de “não” e, todos os indicadores de 3 são cotados de “sim”;
- A cotação de 4 é dada quando se verificam todos os requisitos de 3 e, pelo menos, metade dos indicadores de 5 são cotados de “sim”;
- A cotação de 5 é dada quando se verificam todos os indicadores de 3 e de 5;
- A cotação de 6 é dada quando se verificam todos os requisitos de 5 e, pelo menos, metade dos indicadores de 7 são cotados de “sim”;
- A cotação de 7 é dada quando se verificam todos os requisitos de 5 e de 7.

Através deste sistema de cotação, os indicadores apenas são lidos e assinalados até que se atinja a cotação de qualidade existente para o respetivo item. Por exemplo, se existir algum indicador da cotação 1 assinalado com “sim”, a cotação será 1 e, portanto, não é necessário verificar os indicadores das cotações superiores.

Adicionalmente, existe um sistema de **cotação alternativa** que consiste em cotar os indicadores para além do nível de qualidade atribuído ao item. Este sistema é utilizado para fins de investigação ou para melhoria dos programas observados, pois permite a obtenção de informação adicional acerca das áreas para além da cotação do nível de qualidade. É possível atribuir a cotação “NA” (não aplicável) em alguns indicadores ou para itens na sua totalidade, quando a expressão “NA aplicável” aparece na escala e quando existe a indicação “NA” na folha de cotação. Indicadores cotados de “NA” não são determinados para determinar a cotação do item; itens cotados de “NA” não são considerados para calcular as pontuações das subescalas ou da escala.

Por fim, para se calcular a cotação média de cada subescala, devem ser somadas as cotações atribuídas aos itens dessa subescala, dividindo-se o resultado dessa soma pelo número de itens cotados. A cotação média global desta escala resulta da soma das cotações de todos os itens da escala, dividida pelo número de itens cotados – no presente estudo excluímos o item “sono/descanso”, por este não ser um momento/rotina diária dos 5 contextos educativos. Salientamos que as cotações foram realizadas com o apoio da professora Doutora Bárbara Tadeu, que com o seu conhecimento e formação

procedeu à explicação do preenchimento e cotação deste instrumento de recolha de dados.

- **Grelha de registo – atividades observadas**

Este instrumento foi criado para o presente estudo, de forma que as educadoras de infância, responsáveis pelas crianças que constituem a amostra desta investigação, possam preencher o mesmo recorrendo a observações sistemáticas realizadas por si mesmas. Esta grelha está organizada em **sete tópicos**: (i) dia da semana (em que a observação foi realizada); (ii) tipo de atividade; (iii) nome da atividade/área; (iv) atividade (grande grupo, pequeno grupo, individual); (v) tempo de duração; (vi) comportamentos observados; e (vii) notas/inferências.

Com este instrumento pretende-se identificar a(s) atividade(s) em que a criança com PEA participa mais no seu contexto pré-escolar. O preenchimento deste instrumento foi realizado ao longo de algumas semanas, de acordo com a disponibilidade das educadoras. É de mencionar que a ideia inicial seria que o preenchimento desta grelha fosse realizado em **dois momentos** - o primeiro no início da investigação, e o segundo no final da mesma - mas, num dos agrupamentos não nos foi dada essa autorização. No entanto, com o decorrer das observações foi estabelecida uma relação mais próxima com as respetivas educadoras que sempre demonstraram muita disponibilidade e uma grande colaboração, por isso, questionamos as mesmas se era possível realizarem o preenchimento desta grelha, tendo estas educadoras aceite de imediato. No entanto, como já estávamos a meio da recolha de dados, decidimos optar apenas por um único momento de preenchimento.

2.4.2. Entrevista

A entrevista foi uma das técnicas utilizadas neste estudo por nos possibilitar a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

De acordo com a investigação (Bogdan & Biklen), a técnica da **entrevista** consiste numa conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma dessas pessoas, com o objetivo de obter informações e, permite não só recolher informação que não é possível obter através da observação, como também verificar observações. O objetivo é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes: como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural do estudo.

Quando se inicia uma entrevista é pertinente informar o entrevistado sobre o objetivo da mesma e garantir-lhe o total anonimato, para que o entrevistado se sinta confortável e não oculte aspetos pertinentes (Bogdan & Biklen, 1994). Além deste aspeto, o grau de diretividade depende dos objetivos do estudo, devendo evitar-se dirigir demasiado a entrevista, dando a palavra ao entrevistado durante o tempo necessário e sobre a temática que quiser (Estrela, 1994), não permitindo que se afaste demasiado do tema/questão colocada pelo entrevistador, ou seja, deve haver uma orientação semiestruturada, desenvolvida com base nos objetivos.

Assim, no presente estudo foram realizadas **entrevistas semiestruturadas**, conduzidas individualmente, por estas serem utilizadas quando se pretende obter dados comparáveis de diferentes participantes. Este tipo de entrevistas deve ser previamente planeado, e isso implica a elaboração de um guião organizado e estruturado (ver anexo H) e, tendo em conta este procedimento, passamos a apresentar a forma como estruturámos os guiões das entrevistas realizadas. De uma forma geral, os guiões de entrevista integram informação sobre os objetivos gerais a alcançar com cada entrevista e respetivos blocos temáticos, bem como os objetivos específicos e respetivas questões a formular. A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso porque permite que o investigador perceba de que forma os sujeitos interpretam as suas vivências.

O recurso à entrevista implicou procedimentos diversos, os quais se estruturaram em quatro fases: (i) elaboração do guião; (ii) realização da entrevista; (iii) transcrição das entrevistas; e (iv) posterior análise de conteúdo desses dados. Para além dos procedimentos referidos, as entrevistas foram previamente agendadas (data e local) com as entrevistadas, tendo estas sido informadas sobre o tema da entrevista na última observação realizada. As entrevistas decorreram numa ambiente e contexto considerados adequados e foram gravadas em suporte áudio, após autorização prévia das entrevistadas (Quivy & Campenhoudt, 1998). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas pela autora do estudo tendo em consideração mudanças de entoação, interjeições, risos e momentos de pausa, para posterior análise.

2.4.3. Triangulação

A utilização de diferentes técnicas e instrumentos constitui uma forma de obter dados de diferentes tipos, e é essencial para que na fase de análise dos mesmos seja possível cruzar informação, ou que permitam a **triangulação** desses mesmos resultados. Ao proceder desta forma estão asseguradas perspetivas distintas dos participantes sobre um mesmo “fenómeno”, sendo possível “verificar a convergência dos dados.” (Amado, 2014, p. 163)

A triangulação “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão.” (Denzin & Lincoln, 2003, citados por Amado, 2014, p. 363), de tal forma que seja possível compreender as relações que acontecem na vida real. Para tal, é necessário que o investigador esteja imerso no seu trabalho de campo e, assim, “a triangulação da informação contribuirá para aumentar a credibilidade do conhecimento produzido.” (Vieira, 1998, citada por Amado, 2014, p.160).

2.5. Procedimentos éticos utilizados ao longo do estudo

Consideramos que uma investigação implica um processo que não depende apenas do investigador, e que precisa ser cuidado e tratado com bastante verdade e transparência daquilo que são os nossos objetivos com o estudo. Existem alguns **princípios éticos** pelos quais qualquer investigador se deve reger: (i) a relação deste com os participantes; (ii) o rigor na explicitação das fontes consultadas; (iii) a fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados observados; e (iv) o rigor na redação sobre o assunto em estudo (Carmo e Ferreira, 1998).

Neste estudo em concreto, tentamos sempre privilegiar uma boa relação com todos os participantes e envolvidos no processo da realização deste mesmo trabalho, esclarecendo e assegurando, desde o início, que em qualquer uma das fases deste estudo poderiam optar por desistir da sua participação. Assim, antes de entrarmos em contato com os participantes, foi necessário contactar os diretores dos respetivos agrupamentos de escola e perceber junto dos mesmos se era possível realizar o estudo nestes mesmos agrupamentos. Após clarificarmos e darmos a conhecer os nossos principais objetivos com a recolha de dados nos diferentes contextos educativos, percebermos que era possível avançar com o estudo e, iniciamos a nossa investigação: (i) pedido de autorização por escrito ao Agrupamento A, e por e-mail ao Agrupamento B; (ii) reunião e posterior pedido de autorização por escrito às educadoras de infância; e (iii) reunião com os encarregados de educação das oito crianças que participaram no estudo, com o pedido de autorização por escrito aos mesmos, com posterior entrevista.

Para cada um destes intervenientes e/ou participante foi elaborado um consentimento informado, ligeiramente diferente, para cada um deles. Em todos eles mencionámos os nossos objetivos, assim como a metodologia a seguir, garantindo sempre que todos os dados recolhidos seriam utilizados exclusivamente para os fins do estudo, assim como a total confidencialidade e proteção de informação. De facto, ao longo deste processo de investigação, foi sentida confiança e que não existia nenhum desconforto em partilhar ou responder àquilo que era questionado, houve sempre uma

grande abertura e disponibilidade, por partes dos intervenientes e participantes, para clarificar as dúvidas que iam surgindo à autora do estudo.

Importa mencionar ainda, que foi solicitada a autorização para a recolha de imagens em vídeo (filmagens) dos participantes nos seus contextos educativos, com a destruição destes mesmos registos após a realização do estudo. Tendo sido também solicitada a autorização das educadoras de infância para que a entrevista fosse gravada, a qual foi permitida em cada uma das entrevistas.

De facto, ao longo de um trabalho de investigação, devemos ter “todos os cuidados que envolvam as relações humanas” (Margarida, 2008, citada em Henriques, 2018), pois este pode ser um processo muito frágil e, se por algum motivo os aspetos de confidencialidade e anonimato referidos anteriormente não se verificarem, podemos perder a oportunidade de realizar o nosso estudo com aqueles participantes que confiaram em nós e partilharam aspetos muito pessoais que não podem, jamais, ser descuidados.

Concluída a descrição dos nossos princípios éticos, segue-se a apresentação e a discussão de resultados do presente estudo.

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Este capítulo tem como propósito apresentar os resultados recolhidos através da: (i) anamnese realizada aos pais; (ii) grelha de atividades preenchida pelas educadoras de infância; (iii) escala de envolvimento preenchida pela autora do estudo; (iv) entrevista às educadoras de infância; e (v) ECERS-R preenchida pela autora do estudo. Importa mencionar que alguns destes instrumentos foram preenchidos e complementados tanto com as notas de campo realizadas, como com os registos de vídeo efetuados. Após a apresentação dos resultados dos oito casos de estudo e, dos dois instrumentos mencionados, proceder-se-á à síntese dos dados obtidos.

Este capítulo encontra-se organizado considerando os oito estudos de caso: (i) os estudos de caso do C1, C2, C3 e C4 correspondem ao Agrupamento A; e, (ii) os estudos de caso do G1, G2, G3 e G4 correspondem ao Agrupamento B.

Concluída a apresentação individualizada de cada um dos oito participantes, iremos apresentar uma síntese de todos os dados que foram possíveis obter com os instrumentos referidos anteriormente. Reforçamos que sempre que mencionamos o instrumento “grelha de atividades” está implícita a informação de que este foi preenchido pelas educadoras de infância e, ainda, que em todos os dados recolhidos onde referimos que foram “através do preenchimento da anamnese” está implícito que estas informações nos foram fornecidas pelos pais entrevistados.

3.1. Apresentação dos dados por estudo de caso

De seguida, apresentaremos, de forma individual e sucinta, os dados que consideramos mais importantes para dar a conhecer cada um dos participantes do estudo. No entanto, em anexo (ver anexo I), apresentamos todos os dados recolhidos de cada uma destas crianças.

Os dados indicam-nos que todos os participantes do presente estudo são **saudáveis** e apresentam ao longo de seu desenvolvimento algumas intervenções, tendo cada um deles algum tipo de acompanhamento. Ao nível do **desenvolvimento psicomotor**, constatamos que nas aquisições de que temos informação, todas foram realizadas dentro dos marcos de desenvolvimento (ver anexo J) e, por isso, não abordaremos este desenvolvimento na apresentação de cada estudo de caso.

Relativamente à **autonomia**, os dados indicam-nos que alguns dos participantes são mais autónomos do que outros, mas cada um deles apresenta ter alguma autonomia. No entanto, há um aspeto comum a todos, que se relaciona com o facto de nenhum dos participantes contar acontecimentos.

Salientamos ainda que as estratégias partilhadas pelas educadoras de infância para promover o envolvimento e a participação das crianças com PEA que participaram neste

estudo, foram divididas em dois grupos: estratégias utilizadas para a **regulação de comportamentos** e estratégias utilizadas para **promover o envolvimento**. Estas não serão apresentadas nesta secção, mas em anexo (ver anexo K) apresentamos de forma organizada todas as estratégias partilhadas pelas cinco educadoras.

- **Apresentação dos resultados referentes ao estudo de caso do C1**

A **gestação** do C1 foi planeada, teve a duração de 40 semanas e, o parto foi do tipo distócico. O seu **agregado familiar** é constituído pela mãe de 45 anos, o pai de 43 anos e pela irmã paterna de 11 anos, com a avó materna a constituir a **família alargada**. O C1 não apresenta antecedentes familiares com PEA.

O seu **percurso educativo** teve início na creche, tendo frequentado o JI a partir dos 2 anos e 10 meses e, de acordo com a mãe, não apresenta dificuldades na aquisição de competências do pré-escolar. Apresenta alguns **hábitos orais** - colocar o dedo ou outro objeto na boca, bruxismo e onicofagia - e, quanto ao **controlo dos esfíncteres** este foi alcançado quando o C1 tinha 3 anos. O seu **sono** é tranquilo e, no que diz respeito à **alimentação**, constatamos que se alimentou do leite materno até aos 2 meses e, que dos 3 meses aos 12 meses bebeu leite artificial, não apresentando dificuldades na introdução da alimentação pastosa ou da alimentação sólida.

Ao nível do **desenvolvimento da linguagem expressiva**, o C1: (i) dirigiu o olhar e respondeu ao seu nome desde os primeiros meses; (ii) apontou aos 2 anos e 7 meses; (iii) com 2 anos e 5 meses começou a balbuciar; (iv) iniciou as vocalizações, com 3 anos e 10 meses; (v) as suas primeiras palavras surgiram aos 2 anos e 9 meses; e (vi) com 4 anos e 3 meses surgiram as primeiras frases, idade em que se começou a verificar uma expressão verbal confusa. Importa referir que se verificou a aquisição da linguagem e, posterior perda da fala. No **desenvolvimento da linguagem recetiva**, o dado mais relevante relaciona-se com o início da imitação, que se deu aos 4 anos.

Quanto ao **brincar/socialização**, constatamos que: (i) brinca sozinho; (ii) brinca com outras crianças; (iii) não apresenta desconforto perante novas pessoas; (iv) demonstra entusiasmo enquanto brinca; (v) enfrenta um problema sozinho; (vi) adapta-se facilmente às diversas situações; (vii) fica zangado quando quer ter ou fazer algo que não pode; e (viii) não apresenta dificuldades em expressar as suas necessidades e/ou sentimentos.

Relativamente à sua **participação**, os dados obtidos indicam-nos que: (i) as atividades de **artes plásticas** foram dirigidas pelo adulto, tendo o C1 completado a maioria destas atividades; (ii) os **jogos de lógico-matemática** foram de escolha livre e realizados ou apenas pelo C1, ou com os pares, completando sempre estas atividades;

e (iii) as atividades em **grande grupo** foram de rotina, verificando-se sempre o afastamento do C1.

Quanto ao seu **envolvimento**, apuramos que as atividades de: (i) artes plásticas foram dirigidas pelo adulto, tendo o C1 revelado um envolvimento **parcialmente mantido**; (ii) jogo simbólico, exploração de livros e lógico-matemática foram de escolha livre, sendo revelado um envolvimento **maioritariamente mantido** no jogo simbólico e na exploração de livros e, **parcialmente mantido** nos jogos de lógico-matemática; e, (iii) grande grupo e recurso aos suportes digitais foram de rotina, cujo envolvimento do C1 se mostrou ser **sem foco** nas atividades de grande grupo e, **parcialmente mantido** nas atividades que envolvem os suportes digitais.

Por fim, com a informação recolhida através da **ECERS-R**, na pontuação máxima de 7, o contexto educativo do C1 obteve uma **média total de 6.1**.

- **Apresentação dos resultados referentes ao estudo de caso do C2**

A **gestação** do C2 não foi planeada, mas foi aceite, teve a duração de 40 semanas e um parto do tipo distócico. O seu **agregado familiar** é constituído pela mãe de 33 anos, o pai de 29 anos e a irmã de 9 anos, não tendo **família alargada**. Não apresenta antecedentes familiares com PEA.

O C2 frequentou a ama e, a partir dos 3 anos começou a frequentar o JI, apresentando dificuldades comunicativas. Quanto aos seus **hábitos orais** é mencionado o bruxismo e, a aquisição do **controlo dos esfíncteres** realizou-se aos 3 anos de idade; o seu **sono** depende de como correu o seu dia e, por isso, tanto pode ser agitado como mais tranquilo, apresentando algumas dificuldades em adormecer. Relativamente à **alimentação**, o C2: (i) iniciou a sua alimentação com o leite materno, apenas durante o primeiro mês; (ii) desde os 2 meses que bebe leite artificial três vezes por dia – manhã, tarde e noite; (iii) apresentou dificuldades na introdução da alimentação pastosa e da alimentação sólida; e, (iv) só come arroz, batata frita, carne e massa.

Ao nível do **desenvolvimento da linguagem expressiva**, o C2: (i) respondeu ao nome a partir dos 2 anos e 6 meses; (ii) apontou aos 20 meses; (iii) utilizou o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar a partir dos 15 meses; (iv) começou a balbuciar aos 2 meses; (v) emitiu vocalizações a partir dos 5 meses; (vi) disse as primeiras palavras aos 14 meses e as primeiras frases com 3 anos; e (vii) começou a expressar-se de forma verbal confusa aos 18 meses. Importa mencionar que: (i) é uma criança que apresenta dificuldades específicas da fala e que, por vezes, os pais não entendem o que ele diz durante uma conversa; e, (ii) adquiriu a linguagem e posteriormente deixou de falar. Relativamente ao desenvolvimento da **linguagem recetiva**, destacamos o facto de o C2 ignorar sons mais altos para conseguir ver televisão.

Na área do **brincar/socialização**: (i) é raro brincar sozinho; (ii) aproxima-se dos pares e sorri, mas não brinca com os mesmos; (iii) é com os adultos que interage e brinca mais; (iv) parece ficar desconfortável perante novas pessoas; (v) demonstra entusiasmo enquanto brinca; (vi) sempre que enfrenta um problema chama o adulto que estiver por perto; (vii) adapta-se facilmente às situações; e (viii) fica zangado com aquilo que quer ter e/ou fazer, gritando e chorando.

Quanto à sua **participação**, apuramos que das atividades de: (i) **artes plásticas**, a maioria foi dirigida pelo adulto - tendo o C2 demonstrado interesse ou completado as atividades - e as restantes foram de escolha livre – pelas quais demonstrou interesse ou se afastou; (ii) **lógico-matemática**, o C2 demonstrou sempre interesse, sendo a maioria destas atividades dirigidas pelo adulto e as restantes de escolha livre; e (iii) **grande grupo**, o C2 completou as atividades dirigidas pelo adulto da sala e afastou-se nas que foram dirigidas por um adulto externo.

Ao nível do seu envolvimento constatamos que as atividades: (i) de artes plásticas e que envolvem o jogo simbólico, o brincar e os jogos de lógico-matemática, foram de escolha livre e revelaram um **envolvimento maioritariamente mantido** do C2; (ii) de grande grupo foram de rotina, sendo revelado um **envolvimento emergente** do C2; (iii) de Natureza/Ciências e de recurso aos suportes digitais foram dirigidas pelo adulto, sendo revelado um **envolvimento parcialmente mantido** do C2.

Por fim, com a informação recolhida pela **ECERS-R**, na pontuação máxima de 7, foi obtida uma **média total de 5.9**.

- **Apresentação dos resultados referentes ao estudo de caso do C3**

A **gestação** do C3 foi planeada, teve a duração de 38 semanas e um maior cuidado nos últimos 4 meses de gestação, com um parto do tipo eutócico. O seu **agregado familiar** é constituído pela mãe de 38 anos, o pai de 39 anos, o irmão de 12 anos e a irmã de 4 meses, não tendo **família alargada**. Quanto às **intervenções** importa mencionar que atualmente, tem terapia em casa todas as manhãs da semana, por isso, só frequenta o JI no período da tarde. Apresenta antecedentes familiares com PEA.

O seu **percurso educativo** teve início na creche e, a partir dos 3 anos e 6 meses começou a frequentar o JI, apresentando algumas dificuldades na aquisição de competências do pré-escolar – no respeito pelas regras e ao nível da linguagem. Nos **hábitos orais**, foi mencionado que morde os lábios quando estão secos e, o **controlo dos esfíncteres** foi alcançado aos 5 anos; tem um **sono** agitado e apresenta algumas dificuldades a dormir. A sua **alimentação** foi iniciada com o leite materno até aos 6 meses e, entre os 6 e os 11 meses bebeu leite artificial. A introdução da alimentação pastosa e da alimentação sólida revelaram algumas dificuldades do C3 na mastigação

dos alimentos, partindo os mesmos em pedaços menores. Há três alimentos aos quais é mais sensível – arroz, maçã e carne – e, um alimento que rejeita - massa sem glúten.

No **desenvolvimento da linguagem expressiva**, verificamos que o C3 começou a: (i) dirigir o olhar aos 5 meses; (ii) apontar com 2 anos; e, (iii) balbuciar entre os 2 e os 3 meses. Há algumas aquisições que não fez: (i) responder ao seu nome; (ii) dizer as primeiras palavras e/ou frases. Quanto às vocalizações não foi possível confirmar esta informação, sendo relevante mencionar que apresenta dificuldades específicas da fala e que comunica sempre através de gestos ou pelo puxar da mão do adulto. Quanto ao **desenvolvimento da linguagem recetiva**, realçamos que: (i) mostra interesse apenas por alguns sons; (ii) só responde a sons muito intensos; (iii) demonstra medo perante o som; e (iv) não foi observado o ato de imitar.

Relativamente ao **brincar/socialização**, os dados indicam-nos que: (i) brinca sozinho; (ii) não brinca com os pares, mas interage com os mesmos; (iii) não demonstra desconforto perante novas pessoas; (iv) demonstra entusiasmo enquanto brinca; (v) consegue enfrentar um problema sozinho; e (vi) adapta-se às diferentes situações mais facilmente ou dificilmente, dependendo das mesmas. Há alguns aspetos que o fazem ficar zangado: (i) quando se aproximam dos seus brinquedos e tem de partilhar; (ii) quando tem de comer o que não quer; e (iii) ir a sítios que não quer.

Quanto à sua **participação** podemos mencionar que: (i) a maioria das atividades de **artes plásticas** foram dirigidas pelo adulto e o C3 demonstrou sempre interesse, as restantes foram de escolha livre e quando realizadas apenas pelo C3 verificou-se que ele as completou, tendo demonstrado interesse quando foram realizadas com os pares; (ii) os **jogos de lógico-matemática** foram de escolha livre e o C3 demonstrou sempre interesse; (iii) a maioria das atividades de **grande grupo** foram de rotina e o C3 completou as mesmas, as restantes foram dirigidas pelo adulto e o C3 demonstrou interesse; e (iv) no **brincar**, foram sempre de escolha livre e realizadas com os pares, tendo o C3 demonstrado interesse.

Relativamente ao seu **envolvimento** apuramos que das atividades: (i) de artes plásticas, a maioria foi dirigida pelo adulto, sendo revelado um **envolvimento parcialmente mantido**, as restantes foram de escolha livre e revelaram um **envolvimento emergente**; (ii) que envolvem o jogo simbólico e o brincar, todas foram de escolha livre e revelaram um **envolvimento parcialmente mantido** do C3; (iii) de grande grupo, todas foram de rotina e, revelaram um **envolvimento emergente**; (iv) de lógico-matemática e de expressão motora, todas foram dirigidas pelo adulto e revelaram um **envolvimento parcialmente mantido** nos jogos de lógico-matemática e, um **envolvimento sem foco** do C3 nas atividades de expressão motora.

Por fim, através da informação recolhida pela **ECERS-R**, na pontuação máxima de 7, foi obtida uma **média total de 5.6**.

- **Apresentação dos resultados referentes ao estudo de caso do C4**

A **gestação** do C4 não foi planeada, mas foi aceite, teve a duração de 39 semanas e, apesar do parto ter corrido bem - parto distócico - a mãe ficou sob observação na primeira noite após o parto. O seu **agregado familiar** é constituído pela mãe de 44 anos e, a sua **família alargada** é constituída pelo pai de 60 anos e pelas duas irmãs paternas com 15 e 17 anos. Os pais estão divorciados e o C4 está regularmente com o pai e com as irmãs, mantendo todos uma boa relação.

Quanto aos antecedentes familiares com PEA não existe registo do mesmo. O seu **percurso educativo** teve início aos 2 anos numa escola Waldorf e, aos 5 anos e 6 meses iniciou o seu percurso no JI, apresentando dificuldades na aquisição de competências do pré-escolar, pelo que a mãe considera que deveria existir um apoio permanente para o C4 no seu contexto educativo. Verificamos que o C4: (i) tem como **hábitos orais**, colocar objetos na boca e bruxismo; (ii) não fez a aquisição do **controlo dos esfíncteres**; (iii) tem um **sono** tranquilo; e (iv) desde os seus 3 anos e meio, após a separação dos pais, começou a dormir com a mãe. Relativamente à **alimentação**, iniciou a mesma com o leite materno até aos 3 meses e, dessa idade, até entre os 18 e os 24 meses, bebeu leite artificial. Não apresentou dificuldades na introdução da alimentação pastosa nem da alimentação sólida e, apesar de não apresentar uma sensibilidade aos alimentos, este é um processo em evolução.

Na área do **desenvolvimento da linguagem expressiva**, o C4 começou a dirigir o olhar, a responder ao nome, a balbuciar e a vocalizar desde bebé. Houve uma fase em que apontava, mas deixou de fazer esta ação por volta dos 15 meses, momento em que também deixou de dizer as palavras que já dizia. Aos 12 meses disse as suas primeiras palavras e até ao momento não há registo de primeiras frases. Quanto ao **desenvolvimento da linguagem recetiva**, o C4: (i) parece ignorar as pessoas quando estas iniciam uma conversa consigo; (ii) demonstra algum desconforto perante o som; (iii) apesar de ser raro, pode imitar o adulto; (iv) por vezes, a mãe sente dificuldades em perceber se ele entende aquilo que lhe é dito; e (v) parece demonstrar compreender e atender a pedidos simples, mas é necessário que o adulto demonstre e faça com o C4 (e.g. arrumar os brinquedos ou calçar-se).

Relativamente ao **brincar/socialização**: (i) brinca sozinho; (ii) interage tanto com os adultos como com os pares; (iii) gosta de abraçar as crianças mais novas; (iv) não brinca de forma funcional; e (v) apresenta algumas estereotipias com fios enquanto reproduz sons. Para além destes aspetos: (i) não demonstra desconforto com novas

peças; (ii) demonstra entusiasmo enquanto brinca; (iii) tem dificuldade em enfrentar um problema sozinho; (iv) adapta-se com facilidade a novas rotinas; e (v) fica zangado quando é contrariado.

Quanto à sua **participação** verificamos que das atividades de: (i) **artes plásticas**, a maioria foi dirigida pelo adulto e as restantes de escolha livre, as quais o C4 completou na sua totalidade; (ii) **lógico-matemática**, todas foram dirigidas pelo adulto e completadas pelo C4; (iii) **grande grupo**, todas foram de rotina, tendo o C4 completado e demonstrado interesse; e (iv) **expressão motora**, todas foram dirigidas pelo adulto e realizadas com os pares, sendo que o C4 as completou.

Relativamente ao seu **envolvimento**, apuramos que: (i) todas as atividades de artes plásticas foram dirigidas pelo adulto, nas quais se verificou a existência de um **envolvimento emergente**; (ii) na sua totalidade, as atividades de grande grupo foram de rotina e revelaram um **envolvimento sem foco**; (iii) a maioria dos jogos de lógico-matemática foram dirigidos pelo adulto e revelaram um **envolvimento emergente** e, os restantes foram de escolha livre e revelaram um **envolvimento sem foco**; (iv) o brincar e a literacia foram sempre de escolha livre e a pontuação obtida revelou um **envolvimento emergente**; e (v) a totalidade das atividades de expressão motora foram dirigidas pelo adulto e realizadas com os pares, verificando-se um **envolvimento sem foco** do C4. Evidenciamos que foram observados alguns comportamentos do C4 como, andar pela sala, saltitar ou manter-se sentado com um fio na mão enquanto batia uma mão na outra.

A informação recolhida através da **ECERS-R**, permitiu-nos saber que na pontuação máxima de 7, foi obtida uma **média total de 5.6**.

- **Apresentação dos resultados referentes ao estudo de caso do G1**

A **gestação** do G1 foi planeada, teve a duração de 36 semanas, com uma gravidez gemelar e um parto do tipo distócico. O seu **agregado familiar** é constituído pela mãe de 31 anos e pelo irmão gémeo de 4 anos, sendo os pais divorciados e com uma boa relação entre todos e, tanto o pai como a avó materna constituem a sua **família alargada**. Não apresenta antecedentes familiares com PEA.

O seu **percurso educativo** teve início no JI, aos 3 anos de idade, com uma frequência regular no período da manhã - tem terapias à tarde – e, com dificuldades na aquisição de competências do pré-escolar. Quanto aos **hábitos orais** foi mencionado o uso da chucha e, até ao momento, não fez a aquisição do **controlo dos esfíncteres**. O seu **sono** é agitado e, apresenta algumas dificuldades a dormir. Quanto à sua **alimentação**, até aos 12 meses, bebeu leite materno e a partir dessa idade até aos 4

anos (momento atual) bebe leite artificial. Não apresentou dificuldades na introdução da alimentação pastosa ou da alimentação sólida.

No **desenvolvimento da linguagem expressiva**, não foi possível saber com que idade o G1 começou a dirigir o olhar, assim como a balbuciar ou a emitir vocalizações, sabemos que responde ao seu nome e que utiliza o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar, e que as suas primeiras palavras foram ditas aos 3 anos. Não há registo de que tenha dito alguma frase ou que realize a ação de apontar e, a sua expressão verbal é confusa, tendo adquirido a linguagem e, posteriormente, deixado de falar. Relativamente ao **desenvolvimento da linguagem recetiva**, destacamos que não foi observado o ato de imitar.

Quanto ao **brincar/socialização**, evidenciamos que: (i) brinca e interage tanto com os adultos, como com os pares; (ii) não fica desconfortável quando conhece novas pessoas; (iii) demonstra entusiasmo enquanto brinca; (iv) consegue enfrentar um problema sozinho; (v) expressa as suas necessidades e/ou sentimentos; e (vi) não se adapta facilmente a situações novas.

Na sua **participação**, averiguamos que das atividades: (i) de **artes plásticas**, a maioria foi de rotina e o G1 completou algumas atividades e demonstrou interesse noutras e, nas restantes, que foram dirigidas pelo adulto e algumas realizadas com os pares o G1 afastou-se; (ii) de **grande grupo**, todas foram dirigidas pelo adulto, tendo o G1 demonstrado sempre interesse; (iii) de **expressão motora**, todas foram dirigidas pelo adulto e realizadas com os pares, verificando-se sempre o afastamento do G1; (iv) que envolvem o **brincar** e os **jogos sensoriais**, todas foram de escolha livre, tendo o G1 demonstrado sempre interesse; e (v) de **expressão musical**, todas foram dirigidas pelo adulto e algumas realizadas com os pares, verificando-se sempre o seu afastamento.

Relativamente ao seu envolvimento, apuramos que das atividades: (i) de artes plásticas, todas foram dirigidas pelo adulto, sendo revelado um **envolvimento sem foco** do G1; (ii) que envolvem o jogo simbólico, todas foram de escolha livre e foi revelado um **envolvimento sem foco**; (iii) que envolvem os jogos de lógico-matemática, todas foram de escolha livre, sendo revelado um **envolvimento parcialmente mantido**; (iv) de grande grupo, a maioria foi de rotina e revelaram um **envolvimento sem foco** e, as restantes foram dirigidas pelo adulto do contexto educativo e adultos externos ao mesmo, tendo sido obtida uma pontuação de **zero**, o que corresponde a um **envolvimento sem foco** do G1; (v) que envolvem o brincar, todas foram de escolha livre e a pontuação obtida corresponde a um **envolvimento emergente**; e (vii) de Natureza/Ciências, todas foram dirigidas pelo adulto, cuja pontuação de **zero** revela um **envolvimento sem foco** do G1.

Por fim, com a informação recolhida pela **ECERS-R**, na pontuação máxima de 7, foi obtida uma **média total de 4.5**.

- **Apresentação dos resultados referentes ao estudo de caso do G2**

A **gestação** do G2 foi planeada, teve a duração de 36 semanas e, foi uma gravidez gemelar com um parto do tipo eutócico. O seu **agregado familiar** é constituído pela mãe de 31 anos e pelo irmão gémeo de 4 anos, os pais estão divorciados e todos mantêm uma boa relação, sendo o pai e a avó materna a sua **família alargada**. Não são conhecidos antecedentes familiares com PEA.

O seu **percurso educativo** teve início no JI com 3 anos, frequentando-o de forma regular apenas no período da manhã porque à tarde tem terapias, apresentando dificuldades na aquisição de competências de pré-escolar. Como **hábitos orais**, foi referido o uso de chucha e, até ao momento, não fez a aquisição do **controlo dos esfíncteres**; tem um **sono** agitado e apresenta algumas dificuldades a dormir - acorda de noite com pesadelos e bate-se nele próprio. Na **alimentação**, podemos afirmar que até aos 12 meses, o G2 bebeu leite materno e a partir dessa idade até aos 4 anos (momento atual) bebe leite artificial, não existindo dificuldades na introdução pastosa ou na introdução sólida.

No **desenvolvimento da linguagem expressiva**, não foi possível saber com que idade o G2 começou a dirigir o olhar, a balbuciar ou a emitir vocalizações. Sabemos que: (i) responde ao seu nome; (ii) utiliza o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar; (iii) não aponta; e (iv) nunca falou, pelo que não foi possível ouvir as suas primeiras palavras e/ou frases. Ao nível da **linguagem recetiva**, salientamos que: (i) pode demonstrar medo perante o som; e (ii) a imitação não foi observada. Quanto ao **brincar/socialização**: (i) brinca sozinho; (ii) brinca com outras crianças; (iii) interage com os adultos; (iv) demonstra entusiasmo enquanto brinca; (v) fica desconfortável perante novas pessoas; (vi) demonstra dificuldade em enfrentar um problema sozinho; e (vii) não se adapta facilmente a novas situações.

De acordo com os dados quanto à sua **participação**, constatamos que das atividades: (i) de **artes plásticas**, estas foram dirigidas pelo adulto, nas quais o G2 demonstrou interesse quando realizadas apenas por si mesmo e se afastou quando foram realizadas com os pares e, foram de rotina tendo o G2 demonstrado interesse ou afastando-se; (ii) que envolvem os **jogos sensoriais**, todas foram de escolha livre, tendo o G2 demonstrado sempre interesse; (iii) de **expressão musical**, todas foram dirigidas pelo adulto, mas quando realizadas só pelo G2 este demonstrou interesse e, quando realizadas com os pares, afastou-se; (iv) que envolvem a **exploração de livros**,

todas foram de escolha livre, tendo o G2 demonstrado sempre interesse; e (v) de **grande grupo**, todas foram dirigidas pelo adulto, verificando-se o seu afastamento.

Relativamente ao seu envolvimento, verificamos que das atividades: (i) de artes plásticas, todas foram dirigidas pelo adulto, tendo sido obtida uma pontuação que indica um **envolvimento sem foco** do G2; (ii) que envolvem o jogo simbólico, todas foram de escolha livre, sendo revelado um **envolvimento sem foco** do G2; (iii) de grande grupo, a maioria foi de rotina, sendo revelado um **envolvimento emergente** do G2 e, nas restantes que foram dirigidas pelo adulto, foi revelado um **envolvimento sem foco**; (iv) que envolvem o brincar, todas foram de escolha livre, revelando um **envolvimento emergente**; (v) de Natureza/Ciências, todas foram dirigidas pelo adulto e revelaram um **envolvimento emergente**; e, (vi) que envolvem a exploração de livros, todas foram de escolha livre, revelando um **envolvimento emergente**. Importa referir que foram registados alguns comportamentos ao longo destas observações e que ocorreram durante um período considerado nos momentos de atividades, tais como: movimentar-se pela sala, sentar-se e levantar-se de algumas cadeiras empilhadas e, sentar-se em cima das mesas.

Por fim, com a informação recolhida através da **ECERS-R**, na pontuação máxima de 7, foi obtida uma **média total de 4.5**.

- **Apresentação dos resultados referentes ao estudo de caso do G3**

A **gestação** não foi planeada, mas foi aceite, teve a duração de 35 semanas, foi uma gravidez gemelar e com um parto do tipo eutócico. O **agregado familiar** do G3 é composto pela mãe de 34 anos, o pai de 35 anos e o irmão gémeo de 5 anos, por sua vez, a **família alargada** é constituída pela avó e dois tios. Nas **intervenções** ao longo do seu desenvolvimento salientamos a sua hospitalização devido à sua prematuridade e perda excessiva de peso. Apresenta antecedentes familiares com PEA.

O seu **percurso educativo** teve início no JI a partir dos 2 anos e 9 meses, apresentando algumas dificuldades na aquisição de competências do pré-escolar. Ao nível da **alimentação**, o G3 não bebeu leite materno, tendo bebido leite artificial desde que nasceu até aos 2 anos, dando-se a introdução da alimentação pastosa e da alimentação sólida sem dificuldades a registar.

Em relação ao **desenvolvimento da linguagem expressiva**, o G3: (i) começou a dirigir o olhar com 3 anos; (ii) disse as primeiras palavras aos 4 anos, apresentando uma expressão verbal confusa; (iii) responde ao nome; (iv) aponta; (v) utiliza o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar; (vi) balbucia; (vii) emite vocalizações; e, (viii) até ao momento, não disse as suas primeiras frases. Ao nível da sua **linguagem recetiva**, há dois aspetos mais relevantes a salientar: (i) não imita; e (ii) existem algumas dúvidas

quanto à sua compreensão da linguagem falada, assim como da sua compreensão e concretização de pedidos simples.

Quanto ao **brincar/socialização**: (i) brinca sozinho; (ii) brinca com os adultos; (iii) não brinca com as outras crianças; (iv) fica desconfortável quando conhece novas pessoas; (v) demonstra entusiasmo enquanto brinca; (vi) consegue enfrentar um problema sozinho; e (vii) não se adapta facilmente a novas situações.

Relativamente à sua **participação**, estes dados não foram recolhidos pois de acordo com a educadora do G3, é muito raro ele sentar-se para fazer uma atividade proposta pelo adulto e manter-se a trabalhar. O seu maior interesse parece ser a coluna de som que tem também luzes de várias cores, levando-a para dentro da dispensa.

Por sua vez, no seu **envolvimento**, constatamos que das atividades: (i) de artes plásticas, todas foram dirigidas pelo adulto e obtiveram a pontuação de **zero**, o que revela um **envolvimento sem foco**; (ii) de grande grupo, as que foram dirigidas pelo adulto e de rotina revelaram um **envolvimento sem foco** do G3, as de escolha livre revelaram um **envolvimento emergente**; (iii) que envolvem os jogos sensoriais, todas foram dirigidas pelo adulto, com uma pontuação obtida que corresponde a um **envolvimento emergente**; (iv) de expressão motora, todas foram dirigidas por um adulto que não pertence ao contexto educativo – o pai de duas crianças do grupo - tendo sido obtida a pontuação de **zero**, o que nos indica um **envolvimento sem foco** do G3; (v) que envolvem o espaço de privacidade, todas foram de escolha livre e, a pontuação obtida revela um **envolvimento parcialmente mantido**; e (vi) que envolvem suportes digitais, todas foram dirigidas pelo adulto e revelaram um **envolvimento emergente** do G3.

Por fim, com a informação recolhida pela **ECERS-R**, na pontuação máxima de 7, foi obtida uma **média total de 5.7**.

- **Apresentação dos resultados referentes ao estudo de caso do G4**

A sua **gestação** foi não planeada, mas aceite, com duração de 35 semanas e uma gravidez gemelar, com um parto do tipo eutócico. O **agregado familiar** do G4 é constituído pela mãe de 34 anos, o pai de 35 anos e o irmão gémeo de 5 anos. Além destes elementos, constituem a **família alargada**, a avó e dois tios. Das **intervenções** ao longo do seu desenvolvimento destacamos a sua hospitalização devido à sua prematuridade. Apresenta antecedentes familiares com PEA.

O seu **percurso educativo** iniciou-se no JI, com 2 anos e 9 meses, apresentando algumas dificuldades na aquisição das competências do pré-escolar. Nos seus **hábitos orais**, é referido o uso da chucha e, quanto à aquisição do **controlo dos esfíncteres**, esta foi realizada aos 4 anos. Tem um **sono** tranquilo e não apresenta

dificuldades durante o mesmo. Quanto à **alimentação**, não bebeu leite materno, tendo bebido leite artificial desde que nasceu até aos 2 anos e, tanto na introdução da alimentação pastosa como na alimentação sólida não foram apresentadas dificuldades.

Ao nível do **desenvolvimento da linguagem expressiva**, não foi possível apurar a idade em que começou a: (i) dirigir o olhar; (ii) responder ao nome; (iii) apontar; (iv) utilizar o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar; (v) balbuciar; e (vi) emitir vocalizações. No entanto, disse a sua primeira palavra aos 3 anos e a sua primeira frase aos 5 anos, apresentando uma expressão verbal confusa. Importa mencionar que apesar das suas dificuldades específicas da fala, não houve nenhum momento em que tenha feito a aquisição da linguagem e deixado posteriormente de falar. Ainda de acordo com os dados obtidos, ao nível da **linguagem recetiva**, não existem dados relevantes a mencionar. Quanto ao **brincar/socialização**, o G4: (i) brinca sozinho; (ii) brinca com os adultos; (iii) não procura os pares para brincar, mas observa os mesmos nas suas brincadeiras; (iv) não fica desconfortável quando conhece novas pessoas; (v) demonstra entusiasmo enquanto brinca; (vi) enfrenta um problema sozinho; (vii) adapta-se facilmente às situações; e (viii) expressa as suas necessidades e/ou sentimentos.

Quanto à sua **participação**, das atividades de: (i) **artes plásticas**, todas foram dirigidas pelo adulto, tendo o G4 completado todas estas atividades; (ii) **grande grupo**, a maioria foi dirigida pelo adulto, sendo que o G4 completou algumas atividades e demonstrou interesse noutras e, as restantes foram de rotina verificou-se o afastamento do G4; e, (iii) **expressão motora**, todas foram dirigidas pelo adulto, verificando-se que o G4 as completou.

Relativamente ao seu envolvimento, apuramos que das atividades: (i) de artes plásticas, todas foram dirigidas pelo adulto, sendo revelado um **envolvimento parcialmente mantido**; (ii) de grande grupo, a maioria foi de rotina e revelou um **envolvimento sem foco** e, as restantes foram dirigidas pelo adulto, sendo revelado um **envolvimento emergente**; (iii) que envolvem o brincar, todas foram de escolha livre, sendo revelado um **envolvimento maioritariamente mantido**; (iv) de observação, todas foram de escolha livre, revelando um **envolvimento emergente**; (v) de expressão motora, todas foram dirigidas por um adulto que não pertence ao contexto educativo - pai de 2 crianças do grupo - sendo revelado um **envolvimento parcialmente mantido**; e, (vi) que envolvem os suportes digitais, todas foram dirigidas pelo adulto e revelaram um **envolvimento parcialmente mantido**.

Por fim, com a informação recolhida através da **ECERS-R**, na pontuação máxima de 7, foi obtida uma **média total de 5.7**.

3.2. Síntese dos resultados

Nesta secção, apresentaremos a nossa síntese de todos os dados obtidos através dos diferentes métodos e instrumentos de recolha de dados.

3.2.1. Características das crianças

Com a recolha de dados através do preenchimento da **anamnese** de cada participante constatamos algo que referimos na revisão da literatura e que se relaciona com o facto de as pessoas com PEA poderem revelar-se muito diferentes umas das outras, por terem características que variam muito de pessoa para pessoa.

Numa amostra de oito crianças com alterações do espectro do autismo, verificamos que quatro em seis gravidezes não foram vigiadas e duas não foram planeadas. Com efeito, os resultados apresentados indicam que a gestação do: (i) C1 e do C3 foram planeadas e decorreram sem vigilância; (ii) C2 e do C4 foram não planeadas, ambas aceites e, decorreram também sem vigilância; (iii) G1 e do G2 (irmãos gémeos) foi planeada e decorreu com vigilância, assim como a gestação dos gémeos G3 e G4, sendo que esta gestação não foi planeada, mas foi aceite. As crianças C1, C2, C3 e C4 nasceram de termo e, as crianças gémeas nasceram de baixo pré-termo, não indicando neste ponto sinais de risco. Com efeito, a duração da gestação do C1, C2, C3 e C4 foi entre 38 e 40 semanas e, a gestação dos gémeos G1, G2, G3 e G4 foi entre 35 e 36 semanas. Todas as gestações decorreram sem complicações de maior. Deste modo, tirando o planeamento e acompanhamento da gravidez não encontramos outros fatores significativos de risco associados à **gravidez** dos nossos participantes.

Assim, cada um dos participantes tem as suas próprias características, com algumas que são próprias da PEA. Esta diversidade de dados obtidos, mostra-nos que cada uma destas crianças é diferente da outra e, ainda, que neste grupo de participantes há poucas características que tenham em comum. Destas, destacamos que **todos os participantes**: (i) têm irmãos; (ii) são saudáveis; (iii) são acompanhados por algum tipo de serviço/entidade; (iii) apresentam um desenvolvimento psicomotor dentro dos marcos de desenvolvimento; e (iv) apresentam dificuldades na comunicação e linguagem. Não obstante, nenhuma deles: (i) bebeu leite materno depois dos 12 meses; (ii) tem autonomia total; ou (iii) conta acontecimentos. A maior diferença identificada entre as quatro crianças do Agrupamento A e as quatro crianças do Agrupamento B (gémeos) relaciona-se com o facto de a gestação dos dois pares de gémeos ter decorrido com vigilância e destas quatro crianças serem prematuros tardios.

Há alguns dados que retemos por considerarmos que podem ser relevantes: (i) o C1, C2 e G4 foram as únicas crianças que disseram as suas primeiras frases; (ii) O

C3 e o G2 nunca falaram; (iii) o C1, C2 e G4 não imitam; (iv) o C4, G1, G2 e G3 não fizeram a aquisição do controlo dos esfíncteres; (v) o C1, C4, G3 e G4 têm um sono tranquilo; (vi) o C3, G1 e G2 têm um sono agitado; (vii) o C3, G3 e G4 têm antecedentes familiares; (ix) o C1, C3 e C4 frequentaram a creche e frequentam o JI; (x) o C2 teve numa ama e frequenta o JI; e (xi) o G1, G2, G3 e G4 frequentam o JI. No que diz respeito ao brincar/socialização: (i) o C1, G1, G2 e G3 brincam com outras crianças; (ii) o C3 e o C4 interagem com os pares; (iii) o C2 e o G1 não brincam sozinhos; (iv) o C1, C3, G1, G3 e G4 conseguem enfrentar um problema sozinhos; e (v) o C1, C2, C4 e G4 adaptam-se facilmente a novas situações.

Relativamente ao G3 há alguns aspetos importantes a mencionar que o destacam das restantes crianças, pois ele: (i) não sabe pedir ajuda; e (ii) não expressa necessidades e/ou sentimentos. À exceção do G3 que não sabe pedir ajuda, os restantes participantes pedem ajuda recorrendo à comunicação não-verbal, o que poderá estar relacionado com as dificuldades específicas da fala apresentadas por cada um deles.

Destacamos que, à exceção do G4, todos os participantes que já tinham feito a aquisição da linguagem, deixaram posteriormente de falar. O C1 destaca-se das outras crianças num dos dados obtidos, por ser o único participante sem dificuldades na aquisição de competências do JI. Relativamente ao **desenvolvimento da linguagem** apuramos que apesar de todas as crianças compreenderem a linguagem falada e, compreenderem e atenderem a ordens e pedidos simples, o C4 e o G3 deixam algumas dúvidas aos pais quanto ao “compreender e atender a ordens e pedidos simples”.

Por fim, salientamos alguns aspetos que nos parecem ser interessantes e pertinentes de registar: (i) os participantes que não apresentaram dificuldades na introdução da alimentação pastosa e da alimentação sólida, também não apresentam dificuldades na sua alimentação – seletividade alimentar e/ou rejeição de alimentos; (ii) alguns dos participantes com sensibilidade ao som – C3, C4 e G2 – apresentam um nível de envolvimento menor; e (iii) alguns participantes, incluindo aqueles cujos pais mencionaram que estes não sentem desconforto pelo som, foram observados a colocar as mãos nos ouvidos (tapando os mesmos) durante os momentos em que se verificava maior agitação na sala.

3.2.2. Participação nas atividades

Com a recolha de dados através do preenchimento da grelha de atividades, foi possível reunir informação de um total de 64 atividades observadas de sete participantes – não foi possível obter dados do G3.

Estes resultados apresentados indicam que as três atividades na qual se verificou **maior percentagem de participação** foi: (i) nas atividades de artes plásticas dirigidas pelo adulto; (ii) em grande grupo, quer fossem dirigidas pelo adulto ou de rotina; e (iii) nos jogos de lógico-matemática - escolha livre. Sendo as atividades onde se obtiveram **menor percentagem de participação** as seguintes: (i) expressão motora e expressão musical, ambas dirigidas pelo adulto; e (ii) no brincar, na exploração de livros, e nos jogos sensoriais – escolha livre. Quanto a estes dados, salientamos o brincar, por ser das atividades onde há menos participação e, que poderá estar relacionado com o que foi referido no enquadramento teórico sobre a imaginação nas crianças com PEA, pois esta ao ser afetada pode ter impacto na capacidade de um indivíduo para fazer de conta ou se envolver no jogo imaginativo ou criativo com outros.

Os dados também indicam que **todas as crianças observadas participaram** em atividades de: (i) **artes plásticas**, o que é reforçado por uma das estratégias referida por algumas educadoras para promover o envolvimento – “recorrer a atividades de artes plásticas”; e (ii) **grande grupo**. Quanto aos **jogos de lógico-matemática**, apuramos que todas as crianças do Agrupamento A (C1, C2, C3 e C4) participaram nos mesmos, algo que é corroborado pelas observações realizadas nos diferentes contextos educativos, onde se verificou que, de facto, estas quatro crianças demonstravam bastante interesse por participar nestas atividades. As crianças C3 e G1 foram as únicas a participar nas atividades que envolviam o **brincar**, dado que será necessário comparar com os dados recolhidos através da escala de envolvimento, pois foram observados outros participantes em atividades que envolvem o brincar.

Relativamente aos **jogos sensoriais** e à **expressão musical**, só obtivemos a participação das crianças C4, G1 e G4. Quanto a estas duas atividades verificamos que, de facto, são atividades com poucos materiais disponíveis para as crianças utilizarem de forma livre, o que foi possível saber com mais pormenor e certeza através do preenchimento da ECERS-R, pois verificámos que, por exemplo, na expressão musical, esta não é uma área com diversidade de materiais acessíveis às crianças, sendo pouco desenvolvida em alguns dos contextos, algo que foi observado e também mencionado pelas próprias educadoras de infância durante as entrevistas.

Quanto à **organização das atividades**, verificamos que, na sua maioria, estas foram dirigidas pelo adulto, o que por um lado pode colocar algumas questões sobre o conceito de participação, mas corrobora a importância do papel do adulto referido na revisão da literatura. Neste sentido, os dados indicam-nos que as atividades dirigidas pelo adulto foram aquelas que as crianças mais completaram.

Este aspeto do **papel do educador** pode ser também importante quanto aos dados recolhidos sobre as atividades de **escolha livre**, pois nestas verificamos a maior

percentagem de atividades onde os participantes demonstraram maior interesse e a menor percentagem onde se afastaram, não tendo completado nenhuma destas atividades, o que poderá estar associado à falta de apoio do adulto. Ainda de acordo com a organização, as atividades em que se verificou uma menor percentagem na participação foram as de **rotina**, o que se pode relacionar com a **socialização**, pois as estas atividades, foram, na sua maioria, realizadas em grande grupo e, como sabemos, as crianças com PEA apresentam dificuldades na socialização e, parecem afastar-se dos outros. Foi também nestas atividades de rotina que se verificou uma menor diferença entre a percentagem de atividades que as crianças completaram, aquelas onde demonstraram interesse e aquelas onde se verificou o seu afastamento.

Quanto ao comportamento das crianças, há alguns dados a reter: (i) estas demonstraram interesse em **todas as categorias das atividades**, maioritariamente naquelas que foram dirigidas pelo adulto; (ii) as crianças só se afastaram nas atividades das artes plásticas, em grande grupo, nas de expressão motora e na expressão musical, com uma maior percentagem nas atividades dirigidas pelo adulto, mas realizadas com os pares e, nas atividades de rotina que são na sua maioria realizadas em grande grupo; e (iii) só completaram atividades de artes plásticas, de grande grupo, de expressão motora e os jogos de lógico-matemática, verificando-se maior percentagem nas que foram dirigidas pelo adulto. Ora, o afastamento das crianças verificou-se em atividades que estas também completaram – artes plásticas, grande grupo e expressão motora – todas dirigidas pelo adulto, mas com a diferença de que se afastaram quando as atividades eram também realizadas com os pares. Aspeto que é corroborado pela dificuldade na socialização, verificando-se o afastamento dos participantes em relação às outras crianças. Salientamos que o G2 foi a única criança que não completou nenhuma atividade.

3.2.3. Envolvimento nas atividades

Com o preenchimento deste instrumento foram observadas (e registadas em vídeo) 217 atividades. Neste sentido, observamos várias **categorias de atividades** nas quais os participantes se envolveram mais, se envolveram menos, ou nas quais não existiu envolvimento. Foram registadas 13 categorias diferentes – artes plásticas, jogo simbólico, exploração de livros, jogos de lógico-matemática, grande grupo, recurso a suportes digitais, brincar, expressão motora, literacia, jogos sensoriais, espaço de privacidade e observação. Salientamos que a categoria “brincar” foi observada em momentos de brincadeira no exterior e que o “espaço de privacidade” foi considerado

atividade, por ser um espaço onde uma das crianças estava grande parte do tempo durante as observações.

As **atividades mais observadas** foram as de grande grupo, de artes plásticas e, os jogos de lógico-matemática. Das **atividades menos observadas**, dividimo-las em dois grupos: (i) abaixo dos 10% - o brincar, a expressão motora, o jogo simbólico, a exploração de livros e o recurso aos suportes digitais; e (ii) abaixo dos 2% - uso do espaço de privacidade, observação, literacia e jogos sensoriais.

Com estes dados podemos afirmar que tanto nas atividades registadas na grelha de atividades, como nas que foram registadas nesta escala de envolvimento, as três **atividades mais observadas** foram as artes plásticas, as de grande grupo e os jogos de lógico-matemática. Verificando-se novamente que o brincar é uma das atividades menos observadas - contrariamente à grelha de atividades, apenas duas crianças não foram observadas nestas atividades - o que poderá estar, como já referimos, relacionado com o facto de crianças com PEA apresentarem dificuldades na socialização e imaginação e, neste caso, surge também o jogo simbólico como uma das atividades menos observadas.

Ainda de acordo com os dados recolhidos, o preenchimento da ECERS-R pode ajudar-nos a perceber por que razão a expressão musical não foi observada, pois no item “música/movimento”, observamos que há muito pouco ou nenhum material acessível às crianças nos contextos educativos observados.

E, tanto na expressão motora como no recurso ao uso de suportes digitais, estas são atividades unicamente dirigidas pelos adultos, ou seja, só são realizadas se forem concretizadas pelos/com os adultos. Neste sentido, percebemos uma oposição entre os dados recolhidos com a escala de envolvimento e as seguintes estratégias mencionadas pelas educadoras de infância: (i) “recorrer à utilização de música”; (ii) “recorrer a atividades de dança e/ou movimento” e (iii) “recorrer à utilização de suportes digitais”. No sentido oposto, mencionamos o “espaço de privacidade”, que apesar de ser uma das atividades menos observadas, são áreas que existem em todos os contextos educativos e corrobora uma das estratégias mencionadas pelas educadoras para regular os comportamentos - “criar uma área de privacidade”.

A exploração de livros e a literacia são também das atividades menos observadas, o que poderá estar relacionado com o facto de ambas serem de escolha livre e, de acordo com o preenchimento da ECERS-R, foi possível perceber que os livros e materiais disponíveis não são assim tão variados quanto o desejável. O mesmo acontece com os jogos sensoriais, que apesar de serem referidos por algumas educadoras como estratégia na promoção do envolvimento, apenas num dos contextos educativos foi mais visível a existência deste tipo de atividades.

Quanto à **organização das atividades**, à semelhança dos dados recolhidos com a grelha de atividades, podemos afirmar que nos diferentes contextos observados, estas foram maioritariamente dirigidas pelo adulto, seguindo-se as atividades de escolha livre e as de rotina, mas com pouca diferença na percentagem obtida.

Quanto ao **nível de envolvimento** dos participantes, apuramos que nenhuma destas crianças apresentou um envolvimento completamente mantido. Neste sentido, constatamos que o **envolvimento maioritariamente mantido** só foi alcançado em atividades de escolha livre e em cinco categorias de atividades - artes plásticas, nos jogos de lógico-matemática, nos jogos simbólicos, no brincar, na exploração de livros. Para atingir o **envolvimento parcialmente mantido** verificamos que este acontece em oito categorias de atividades diferentes - artes plásticas, jogos de lógico-matemática, recurso aos suportes digitais, espaço de privacidade, jogo simbólico, brincar, grande grupo, expressão motora – e, maioritariamente, tanto em atividades dirigidas pelo adulto como nas de escolha livre, com menos frequência em atividades de rotina.

À semelhança do envolvimento parcialmente mantido, também no **envolvimento emergente**, este acontece maioritariamente em atividades dirigidas pelo adulto e de escolha livre, e menos em atividades de rotina. Apenas três categorias de atividades não foram observadas neste tipo de envolvimento – expressão motora, jogo simbólico e espaço de privacidade. Nas atividades em que os participantes atingiram o **envolvimento sem foco**, é visível uma diminuição na diversidade de categorias de atividades em relação ao envolvimento emergente, verificando-se apenas nas artes plásticas, nos jogos de lógico-matemática, nas atividades de grande grupo, na expressão motora e no jogo simbólico. Nestes dados, ficamos curiosos com este tipo de envolvimento nas atividades de artes plásticas e nos jogos de lógico-matemática.

Os dados também nos permitem afirmar que, em cada um dos pares de gémeos (G1 e G2; G3 e G4), um dos irmãos apresenta um envolvimento sem foco e o outro um envolvimento emergente. E, os participantes C3 e C4, que partilham o mesmo contexto educativo e a educadora de infância, apresentam ambos, um envolvimento emergente.

Desta forma, estes dados levam-nos a constatar que dos cinco níveis de envolvimento – sem foco, emergente, parcialmente mantido, maioritariamente mantido e completamente mantido - foram observados apenas três destes níveis (os de valor mais baixo), ou seja, duas crianças estavam sem foco; metade do grupo (quatro crianças) manteve um nível baixo ou mínimo de envolvimento; e apenas duas crianças demonstraram um envolvimento parcialmente mantido.

Portanto, os dados revelam que apesar de serem observados em várias atividades, de categorias diversas, nem sempre estes participantes estavam envolvidos nessas mesmas atividades. O que reforça a necessidade de os profissionais de

educação estarem, de facto, atentos e verificarem se a criança com PEA está mesmo a participar ou envolvida numa atividade ou se apenas está com/na atividade, pois é este aspeto que determina a sua real **inclusão**.

Neste sentido, há dois aspetos referidos na literatura e que são essenciais estarmos cientes dos mesmos por terem impacto na inclusão destas crianças com problemáticas: (i) as crianças com necessidades complexas devem ter momentos mais intensos de apoio; e, (ii) o baixo-rácio adulto-criança nos grupos do JI. Ambos os aspetos foram referidos de forma indireta pelas educadoras de infância, quando estas mencionam como estratégias: (i) “trabalho individualizado dentro da sala – de um para um”; (ii) “ter maior apoio de profissionais externos ao contexto educativo”; (iii) “trabalhar com a criança nos seus momentos de maior foco e/ou quando o ambiente do contexto educativo está calmo”; e (iv) “trabalhar em equipa”.

É possível compreender através dos dados obtidos que a existência de um baixo rácio adulto-criança pode dificultar a função do educador enquanto “andaime” e, se na grande maioria as atividades observadas foram dirigidas pelo adulto, percebemos que existe essa necessidade para que as crianças com PEA participem e se envolvam na rotina diária e nas várias atividades. Alguns dos participantes demonstraram ter alguma autonomia, não existindo um participante que seja totalmente autónomo, isso deixa-nos apreensivos quanto à relação desta autonomia com os resultados obtidos quanto à organização das atividades, ao facto de constatar-se que a maioria das atividades são dirigidas pelo adulto. Não obstante, nas atividades de escolha livre também se verificou que existe dificuldade em que os participantes completem as mesmas.

Curiosamente, o G3 que foi a criança com menor pontuação obtida no nível de envolvimento, é também a única criança da qual não temos informação sobre a sua participação nas atividades, sendo mencionado pela educadora que esta criança dificilmente se mantém em atividade. Deixamos aqui uma questão para reflexão: e quando a criança com PEA não demonstra interesse e não se mantém em atividade? Que estratégias utilizar se a criança se afasta ou se mantém numa atividade por muito pouco tempo, mesmo tendo o suporte do adulto?

3.2.4. Avaliação dos cinco contextos educativos

Através da **ECERS-R** foi possível recolher dados sobre o ambiente físico e o ambiente social. O **ambiente físico** engloba dois aspetos observados nos diferentes contextos educativos – a disposição da sala e dos materiais e, a relação das crianças com o adulto. E, com este instrumento obtemos também dados sobre o **ambiente social**, não só quanto à estrutura da rotina e dos horários dos contextos educativos,

como às características das educadoras – complementadas com as entrevistas às educadoras e com as observações – e, às características dos participantes deste estudo – complementadas com o preenchimento da anamnese e com as observações.

Para facilitar a leitura destes dados, optou-se por criar uma tabela onde mostramos todos os dados recolhidos através do preenchimento da ECERS-R (cf. tabela 10).

Tabela 10

Dados recolhidos com o preenchimento da ECERS-R

	C1	C2	C3 e C4	G1 e G2	G3 e G4
Mobiliário e Espaço	6.4	5.9	5.4	4.5	6.4
Rotina/Cuidados Pessoais	6.6	6.4	6.4	5.8	6
Linguagem- Raciocínio	6.3	6.3	7	4.5	6.3
Atividades	3.9	4	4.5	3.6	4.2
Interação	7	7	6.2	5	7
Estrutura e Programa	7	6.8	5	3.3	5.5
Pais e Pessoal	5.8	4.8	4.7	4.2	4.5
Média total	6.1	5.9	5.6	4.5	5.7

Fonte. Própria

De acordo com os dados apresentados salientamos alguns aspetos relevantes no **contexto educativo do C1**: (i) as subescalas “Interação” e “Estrutura e Programa” obtiveram a pontuação máxima de 7; e (ii) “Atividades” obteve a pontuação média com o valor mais baixo de 3.9. Relativamente ao **contexto educativo do C2**, realçamos que: (i) a subescala “Interação” obteve a pontuação de 7; e (ii) “Atividades” obteve a menor pontuação, no valor de 4. No **contexto educativo do C3 e do C4** consideramos relevante mencionar que a subescala: (i) “Linguagem-Raciocínio” obteve a pontuação

máxima de 7; e (ii) “Atividades” obteve o valor mais baixo de 4.5. salientamos que estas duas crianças – C3 e C4 – partilham o mesmo contexto educativo.

Quanto ao **contexto educativo do G1 e do G2**: (i) nenhuma subescala obteve a pontuação média de 7; (ii) “Rotinas/Cuidados Pessoais” obteve a pontuação média mais elevada no valor de 5.8; e (iii) “Estrutura e Programa” obteve a pontuação média com o valor mais baixo de 3.3, seguido de “Atividades” com o valor de 3.6. Salientamos que estas duas crianças – G1 e G2 - partilham o mesmo contexto educativo.

No **contexto educativo do G3 e G4**, salientamos que a subescala: (i) “Interação” atingiu a pontuação máxima de 7; (ii) “Atividades” obteve a pontuação média com o valor mais baixo de 4.2, seguida da subescala “Pais e Pessoal” com o valor de 4.5; e, (iii) “Espaço e Mobiliário”, “Rotinas/Cuidados Pessoais” e “Linguagem-Raciocínio” obtiveram uma pontuação média com o valor de 6 ou ligeiramente acima do mesmo. Estas duas crianças – G3 e G4 – partilham o mesmo contexto educativo.

Com os dados da tabela constata-se que, de entre os cinco contextos educativos, a pontuação obtida em: (i) **Mobiliário e Espaço** varia entre 4.5 e 6.4; (ii) **Rotinas/Cuidados Pessoais** varia entre 5.8 e 6.6; (iii) **Linguagem-Raciocínio** varia entre 4.5 e 7; (iv) **Atividades** varia entre 3.6 e 4.5; (v) **Interação** varia entre 5 e 7; (vi) **Estrutura e Programa** varia entre 3.3 e 7; e (vii) **Pais e Pessoal** varia entre 4.2 e 5.8. Na média total, os valores variam entre 4.5 e 6.1.

Neste ponto, importa mencionar que há algumas estratégias referidas pelas educadoras que se relacionam com algumas destas subescalas: (i) “priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança”; (ii) “recorrer ao toque físico (colo, abraço) para acalmar a criança”; (iii) participar nas atividades e brincadeiras da criança”; (iv) “disposição do mobiliário no contexto educativo”; (v) “mudar os materiais da sala com regularidade”; (vi) “seleção e planeamento das atividades”; (vii) “recorrer aos jogos sensoriais”; (viii) “recorrer a atividades de expressão plástica”; e, (ix) “criar e/ou alterar rotinas”.

Por fim, destacamos que as crianças C1 e C2, inseridas no Agrupamento A, são as únicas cujo nível de envolvimento foi “parcialmente mantido” e, que obtiveram a média mais alta na pontuação obtida com a ECERS-R, pois no contexto educativo do C1 foi obtida a média de 6.1 e, no contexto educativo do C2 foi obtida a média de 5.9, ambas numa pontuação máxima de 7.

3.2.5. Estratégias mencionadas pelas educadoras de infância

Nas entrevistas realizadas às educadoras de infância foi muito importante a recolha de dados sobre as estratégias que estas utilizam, tanto para a regulação dos

comportamentos das crianças com PEA, como para promover o seu envolvimento e, muitas destas estratégias referidas foram também observadas em cada um dos contextos educativos. Destacamos que as estratégias mencionadas pelas educadoras podem dar-nos um possível motivo para que as atividades dirigidas pelo adulto sejam as mais observadas.

Estas estratégias foram divididas em dois grupos: (i) estratégias para a regulação de comportamentos; e, (ii) estratégias para a promoção do envolvimento e da participação. Apesar de ambas se relacionarem, por possibilitarem a promoção do envolvimento e da participação das crianças, considera-se que as que envolvem a regulação de comportamento são um pré-requisito para que seja possível existir envolvimento e participação numa atividade. Como é do conhecimento comum, se uma criança estiver agitada, dificilmente terá um envolvimento profundo e/ou uma participação plena.

Assim, salientamos que nenhuma estratégia foi mencionada simultaneamente pelas cinco educadoras, sendo as estratégias “mudar de ambiente” e “recorrer à utilização de música”, aquelas que tiveram maior concordância entre as educadoras para a **regulação do comportamento**. Logo em seguida há cinco estratégias nas quais é visível a concordância de três educadoras para regular comportamentos: (i) priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança; (ii) recorrer a objetos de conforto; (iii) manter a calma e controlar as suas próprias emoções (adulto); (iv) criar uma área de privacidade; e (v) alterar o planeamento diário. Ainda sobre a regulação de comportamentos há sempre concordância de duas educadoras nas seguintes estratégias: (i) criar e/ou alterar rotinas; (ii) conhecer a criança e os seus interesses; (iii) recorrer ao toque físico (colo, abraço) para acalmar a criança; (iv) conversar com a criança; e (v) conversas em grande grupo. Existindo três estratégias que são referidas apenas por uma educadora: (i) prevenir situações de maior descontrolo emocional da criança; (ii) recorrer a atividades de dança e/ou movimento; e, (iii) criar um espaço Snoezelen no contexto educativo.

Quanto à **promoção do envolvimento e da participação** também não existe nenhuma estratégia que seja referida por todas as educadoras, existindo apenas concordância entre três ou duas educadoras. Assim, as **estratégias com maior concordância** entre as educadoras são: (i) acreditar no potencial da criança; (ii) observação e/ou interpretação dos comportamentos da criança; (iii) definir objetivos; e (iv) recorrer às crianças mais velhas do grupo. Depois, há várias estratégias com alguma concordância entre as educadoras: (i) recorrer à utilização de pictogramas; (ii) realizar atividades e/ou brincadeiras a partir da orientação física e/ou verbal do adulto; (iii) trabalho individualizado dentro da sala; (iv) ter maior apoio de profissionais externos ao

contexto educativo; (v) ensino faseado das atividades e/ou de algumas técnicas; (vi) respeitar os interesses e/ou características da criança; (vii) ser consistente e assertivo; (viii) recorrer a atividades de expressão plástica; (ix) recorrer à ludicidade; (x) seleção e planeamento das atividades; (xi) recorrer aos jogos sensoriais; (xii) dar oportunidade à criança para que faça as suas próprias escolhas; e (xiii) incentivar a comunicação.

As estratégias mencionadas que apresentam uma **menor concordância** entre as educadoras são as seguintes: (i) recorrer à utilização de histórias; (ii) disposição do mobiliário e/ou mudança regular dos materiais do contexto educativo; (iii) retirar elementos de distração do contexto educativo (numa atividade específica); (iii) participar nas atividades e/ou brincadeiras da criança; (iv) trabalhar com a criança nos seus momentos de maior foco e/ou quando o ambiente do contexto educativo está calmo; (v) recorrer à utilização de suportes digitais; (vi) promover o comportamento de entreatajuda; (vii) valorizar o contato com a Natureza; (viii) trabalhar em equipa; (ix) formação profissional; (x) deixar, de forma gradual, de dar apoio total à criança; e (xi) permitir que a criança tenha momentos para observar.

Ao analisar estas estratégias, consideramos que estas podem ser aplicadas tanto com crianças com PEA ou desenvolvimento atípico (DA), como com qualquer criança com DT. Por esta razão, ponderamos, e optou-se por não especificar nas estratégias “crianças com PEA”, deixando apenas “crianças”.

CAPÍTULO 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo faremos a discussão de todos os dados obtidos e que consideramos de maior relevância mencionar. Para realizar esta discussão de resultados, recorreremos à revisão literária, que esteve presente ao longo de todo o desenvolvimento do presente estudo.

4.1. Discussão dos resultados

O presente tópico é dedicado à discussão dos dados apresentados, à luz dos resultados da investigação realizada neste domínio, tendo por base as questões-orientadoras do estudo: (i) como se caracteriza o envolvimento e a participação de crianças com PEA no JI? e, (ii) que estratégias são utilizadas pelas educadoras de infância para promover o envolvimento e a participação destas crianças?

Partindo destas questões-orientadoras, foram formulados dois objetivos para o presente estudo: (i) caracterizar a forma como a criança com PEA se envolve e participa nas atividades e rotinas diárias do JI; e (ii) conhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA, no contexto de sala de JI.

Portanto, pretendeu-se analisar de que forma as crianças se envolveram e participaram, conhecendo as atividades em que há envolvimento e participação das mesmas, assim como perceber de que forma as atividades se organizam e os comportamentos da criança perante estas atividades e a sua organização.

Para tal, importa salientar que, ao longo da sua vida, as crianças têm oportunidade de contactar com diferentes contextos sociais, o que, segundo o **modelo bioecológico** (Bronfenbrenner, 1992), influencia o seu desenvolvimento. Neste sentido, recolhemos dados junto dos diferentes contextos que têm influência no desenvolvimento de cada um dos participantes, através de uma entrevista aos pais, de observações, de uma entrevista às educadoras e da avaliação do contexto educativo em que estão inseridos. Tendo sempre presente a ideia de que o **desenvolvimento humano** é um processo contínuo de aprendizagem, que ocorre não só através das interações entre o sujeito e o seu ambiente, como também através das relações entre os contextos mais amplos que o envolvem (Yules & Juliano, 2010). Neste sentido, o desenvolvimento na infância depende não só das características bioecológicas da criança como dos seus contextos de vida (Bronfenbrenner, 1992).

Este é um aspeto essencial para compreender o envolvimento e a participação destes participantes, pois **apesar de terem características em comum, cada um deles apresenta características diferentes do outro**, algumas que são próprias da PEA e outras que são também consequência das relações estabelecidas com – e nos - diferentes contextos de vida de cada um deles. As observações no contexto educativo

de cada participante, permitiram constatar que o envolvimento e a participação nas atividades, são afetados não só pelas características de cada um dos participantes como das características dos contextos educativos, das relações estabelecidas, das características das educadoras e das respetivas estratégias que utilizam e, da diversidade existente dentro de uma sala de pré-escolar.

Este aspeto observado leva-nos a considerar que os fatores clínicos ou os diagnósticos são de certa forma úteis para determinar o que deve ser fornecido nas intervenções, mas estes fatores, por si só, não oferecem uma visão clara de como apoiar a participação (Law et al., 2004, citados em Askari et al., 2015; Mancini et al., 2015; Maciver et al., 2019) e, conseqüentemente, o envolvimento.

Assim, e tendo por base que o **autismo resulta da neurodiversidade**, os dados indicam-nos que os participantes apresentam diferentes níveis de severidade que englobam tanto níveis mais leves como níveis mais profundos de comprometimento (DSM-V, 2015) e, deste ponto de vista, a diversidade dos nossos participantes espelha e resulta dessa realidade. Ao relacionarmos o grau de autismo de cada participante, com as observações e as entrevistas realizadas aos pais, apuramos que **o nível de suporte da PEA pode afetar a comunicação da criança** e que os participantes com maiores dificuldades nesta área tiveram um menor envolvimento nas atividades. Ainda assim, crianças com o mesmo nível de suporte de autismo podem ter características diferentes, e níveis de dificuldade em comunicar e/ou socializar com os outros também distintos, mas, no presente estudo, o nível de envolvimento obtido é sempre mínimo ou mesmo inexistente.

Outro aspeto importante a salientar sobre este nível de suporte - apesar de nem todos os participantes do presente estudo terem o seu grau de autismo definido -, é que algumas **crianças com um nível mais severo de PEA apresentaram um nível de envolvimento ligeiramente superior àquelas que apresentam um nível menos severo**.

Os dados também nos indicam que a **participação das crianças não foi uniforme**, algumas crianças foram participativas, mantendo-se na atividade, demonstrando interesse e/ou completando a mesma; outras apresentaram pouca participação, no sentido em que podiam demonstrar interesse, mas acabavam por se afastar da atividade. Especulamos que as causas para as diferenças na participação estão associadas às características das crianças, mas também com o apoio que o adulto lhe consegue prestar, pois verificamos várias vezes durante as observações que **quando o adulto não está junto da criança**, esta: (i) não realiza a atividade de forma adequada; (ii) não termina a atividade; e/ou, (iii) passado alguns segundos do adulto se afastar, a criança para o que estava a fazer. De facto, em investigações anteriores (Maciver et al.,

2019; Memari et al., 2015) verificamos que as crianças com estas características foram menos participantes quando comparadas com crianças com DT e, no presente estudo, não podemos confirmar a existência de uma **participação plena** das crianças com PEA, porque na maioria das vezes, é o adulto quem dirige a atividade.

A investigação (Lampreia, 2007; Mello, 2007; Gonçalves, 2011) indica ainda que **os comprometimentos desenvolvimentais nas crianças com PEA estão, muitas vezes, presentes antes dos três anos de idade** e, têm impacto na sua: (i) comunicação; (ii) linguagem; e (iii) socialização/interação social, tendo ainda influência: (i) na sua aprendizagem; (ii) na capacidade de adaptação; (iii) no nível de atividade; e (iv) no repertório de interesses. Com os dados obtidos foi possível constatar todos estes aspetos e que, de facto, estas crianças começaram a ser acompanhadas antes dos três anos de idade ou a partir da sua frequência no JI pela presença destes comprometimentos.

Quanto à **capacidade de adaptação**, os resultados indicam alguma divergência, pois há crianças que se conseguem adaptar a novas situações facilmente e outras não – metade dos participantes consegue, a outra metade não, o que é corroborado pela investigação (Lima, 2012) pela possibilidade de existir nas crianças com PEA uma resistência a qualquer tipo de mudança, e até uma dependência de rotinas (Deutsch, 2011, citado por Castanheira, 2016). Curiosamente, constatamos que as crianças que se adaptam facilmente a novas situações são as mais velhas deste grupo de participantes.

Esta questão da dependência de rotinas é fundamental para compreendermos outro dado que foi obtido com o presente estudo, e que se relaciona com a observação de alguns comportamentos (em alguns dos participantes) que indicam a dificuldade de flexibilidade de pensamento e comportamento, e que levam a uma recorrência a comportamentos obsessivos, estereotipados e repetitivos. Estes são uma forma de reagir a uma alteração de rotina, que demonstra dificuldade em lidar com imprevistos e frustrações. Podemos afirmar que, curiosamente, **não foram observadas estereotipias nas duas crianças que obtiveram maior nível de envolvimento**.

Tal como já foi referido, as alterações no desenvolvimento de crianças com PEA comprometem as suas atividades, o que é visível através dos resultados obtidos com a escala de envolvimento, os quais mostram que seis em oito participantes não estão envolvidos nas suas atividades ou apresentam um nível mínimo. Estes resultados podem ser explicados por vários aspetos já referidos e que se apoiam na **tríade de incapacidades** (Lima, 2012) que se verifica no desenvolvimento de crianças com PEA ao nível da **comunicação**, da **socialização** e da **imaginação**, e que são corroboradas pela “**Tríade de Wing**” (Pereira, 2006, citado por Rodrigues, 2021) – dificuldade de

comunicação, dificuldade no relacionamento social e, falta de flexibilidade de pensamentos e/ou comportamentos - dificuldades apresentadas pelas oito crianças que participaram neste estudo.

Desta forma, realçamos as **dificuldades na comunicação e na linguagem**, pois apesar da existência das mesmas, **todos os participantes conseguem comunicar-se de forma mais ou menos perceptível**, constatando o que é preconizado na literatura e que “algumas crianças podem usar diferentes formas/modos de comunicação para receber a informação e/ou para expressar-se.” (Nunes, 2001, p. 86). Ora, quando uma criança apresenta dificuldades na linguagem, a sua comunicação com os outros torna-se difícil, algo que foi observado e também mencionado tanto pelos pais, como pelas educadoras. Isto pode ter influência nas **relações sociais** da criança, assim como comprometer as suas aprendizagens e, neste sentido, ao obtermos um nível (médio) de envolvimento máximo de “parcialmente mantido” em apenas dois dos oito participantes neste estudo, atestamos que, de facto, existe uma **relação entre a dificuldade na comunicação e na linguagem e, as dificuldades na aprendizagem**, pelo facto de não existir aprendizagem sem envolvimento.

Neste sentido, os dados recolhidos com os diferentes métodos utilizados, quanto ao **desenvolvimento da linguagem**, são corroborados pela investigação (Lima, 2012), pois os participantes: (i) demonstraram pouca intenção comunicativa, com os pedidos feitos através do pegar na mão do adulto para o levar até um lugar ou algo que necessitava; (ii) fizeram pouco uso dos aspetos extralinguísticos, como evitar/desviar o contato ocular ou não apontar; (iii) responderam pouco às comunicações do outro; e (iv) recorreram ao grito para chamar a atenção do adulto. Importa mencionar que o grito destas crianças foi observado em situações em que estas: (i) queriam algo que não podiam ter ou não eram correspondidas de imediato; (ii) por algo que não podiam fazer; ou, (iii) quando outra criança e/ou adulto se aproximava dos seus brinquedos e/ou atividades e mexiam nos mesmos. Aspeto mencionado pela maioria dos pais quando lhes foi questionado sobre o que faz o seu filho ficar zangado.

Outro aspeto mencionado na literatura, relaciona-se com o facto de existirem crianças que revelam dificuldade em manter uma conversação e outras que não usam a fala nem recorrem com facilidade à comunicação gestual. Nestes casos específicos, a **comunicação** é utilizada como utensílio para satisfazer uma necessidade e não com o objetivo de partilhar informação ou interesses (Jordan, 2000), como já mencionamos. Nestes participantes em específico, foi referido por alguns pais que o filho não recorre sequer a gestos para comunicar, o que pode condicionar ainda mais a sua aprendizagem e dificultar o trabalho dos adultos.

Relativamente a esta questão, de facto, compreender as palavras dos outros requer que compreendamos também os seus pensamentos e isso implica um conhecimento que vai além do que é dito. Este aspeto relaciona-se com o que alguns pais mencionaram quanto à compreensão dos filhos perante a linguagem oral ou mesmo quanto ao compreenderem e atenderem pedidos, pois estes **pais referem que nem sempre têm a certeza de que os filhos tenham esta compreensão**. Pode existir, nas crianças com PEA, esta dificuldade em fazer uma leitura e interpretação naturais dos gestos e expressões faciais do outro, que combinados com a linguagem oral podem prejudicar a perceção daquilo que realmente é dito.

Estabelecemos aqui uma relação com a **aprendizagem social**, por esta não depender, igualmente, apenas das competências de comunicação verbal direta, mas também da captação e decifração de pistas e regras sociais não escritas. Sendo este um aspeto essencial de referir pelo facto de que os oito **participantes estiveram maioritariamente mais afastados dos pares e interagirem pouco com os mesmos**, apenas um dos oito participantes foi observado a brincar com as outras crianças do grupo, outros apenas interagiram com os pares, e em alguns, esta interação não foi observada. Apuramos que, de facto, **o brincar, foi das atividades menos observadas** e que pode estar relacionada com esta característica da PEA, quanto ao seu afastamento ou pouco contato próximo com os outros e, com os dados recolhidos através da anamnese foi possível perceber que dos oito participantes, quatro brincam com outras crianças, mas isso não se verificou no contexto pré-escolar, até porque os momentos observados que envolveram o brincar, não foram com outras crianças, os participantes podiam de facto estar perto ou junto dos pares, mas ou existiam pequenas interações, ou não existiam de todo.

Como tal, apuramos que **ao existir uma dificuldade da criança com PEA em comunicar-se, isto terá impacto nas suas relações sociais e, conseqüentemente, compromete as suas aprendizagens**, até pelo facto de, na nossa opinião, se a criança só recorre ao adulto para a ajudar ou se só o adulto consegue interpretar esta necessidade da criança com PEA, então estas crianças com limitações no seu desenvolvimento estão bastante limitadas nas suas aprendizagens significativas e profundas. Neste sentido, para compreender verdadeiramente o que uma criança com problemas de comunicação e linguagem nos quer dizer/transmitir, é necessária uma grande capacidade de observação e atenção, ou seja, do **envolvimento absoluto do adulto nas suas interações com esta - e desta - criança**. No entanto, isto é algo que pode nem sempre ser possível nas salas de JI, o que vai ao encontro das estratégias referidas por algumas educadoras quando mencionam “ter maior apoio de profissionais

externos ao contexto educativo” e “ter no contexto educativo uma pessoa para acompanhar a criança com PEA permanentemente”.

De facto, este aspeto é referido pela investigação (Bhogal, 2016) ao ser mencionado que as crianças com um comprometimento mais severo devem ter momentos mais intensos de apoio, nos quais o adulto consiga não só impulsionar o máximo empenho das mesmas, como identificar os seus pontos fortes e interesses, promovendo assim o seu envolvimento.

Existe outro dado importante mencionado pelos pais, que se relaciona com os filhos terem feito a **aquisição da linguagem** e, posteriormente, terem deixado de falar. Algo que também é referido na nossa revisão literária, pois há estudos nos quais os pais de crianças com PEA referem que os filhos evidenciaram uma perda ou regressão significativa no desenvolvimento da linguagem entre os 15 e os 24 meses de idade (Deutsch, 2011, citado por Castanheira, 2016), algo que aconteceu com cinco dos oito participantes (e dentro desta faixa etária mencionada) – com exceção de duas crianças que nunca falaram, e uma que nunca deixou efetivamente de falar. Outro aspeto mencionado na literatura é o facto de nas crianças com PEA, a imitação ser persistente após os 2 anos (Deutsch, 2011, citado por Castanheira, 2016), algo que não se verificou em todos os participantes deste estudo, pois três dos oito participantes não imitam.

Como já mencionamos, ao nível da **socialização**, a ausência ou a diminuição de contato com os outros, bem como a sua dificuldade em identificar sentimentos ou emoções (Rivière, 2001, citado por Castanheira, 2016; Siegel, 2008) não afeta apenas a capacidade de uma criança para se envolver no jogo e/ou fazer amigos. No ambiente pré-escolar, a sua influência estende-se ao trabalho em pequenos grupos ou em parceria com um companheiro e, na realidade, em qualquer situação que envolva pelo menos outra pessoa. Este é também um aspeto importante corroborado com os resultados obtidos, pois **nas atividades de grande grupo, existe um maior afastamento da criança com PEA ou o não completar de determinada atividade quando estas são realizadas em grande grupo**. No entanto, em atividades com os pares (atividades de menor grupo), verifica-se que, por vezes, estas crianças completaram as mesmas. Ao verificarmos que quando são atividades em grande grupo, os participantes se afastam ou não estão envolvidos nas mesmas, isso reforça a necessidade destas crianças terem maior apoio individual, o que é corroborado por algumas das estratégias referidas pelas educadoras: (i) “trabalho individualizado dentro da sala – de um para um”; (ii) “trabalhar com a criança nos seus momentos de maior foco”; e (iii) “trabalhar com a criança quando o ambiente do contexto educativo está calmo”.

Este aspeto é corroborado pela investigação (Kuth, 2008, citado por Henriques, 2018) quando é afirmado que para existir envolvimento é tão importante o tempo de interação como a qualidade da interação estabelecida e, o envolvimento não é igual para todas as crianças e para aquelas que apresentam comprometimentos desenvolvimentais pode ser mais difícil envolvê-las na aprendizagem (Bhogal, 2016), verificando-se que dos oito participantes, **duas crianças demonstraram ter um nível (médio) baixo de envolvimento e nenhuma das restantes seis estava, de facto, envolvida nas atividades**. Observamos que o trabalho individual com estas crianças, dentro da sala de JI, nem sempre é fácil, sendo referido por algumas educadoras que existe a tentativa de ter esse trabalho individual diário, mas que acabam por sentir que isso traz algumas implicações para o tempo que depois é disponibilizado às outras crianças do grupo.

Este conceito de **envolvimento** é complexo, indicando o grau de participação, autonomia e motivação da criança na sua aprendizagem (Fredricks et al., 2004, citados por Toro et al., 2023; Veiga et al., 2012, citados em Barroso et al., 2016), sendo um elemento fundamental para que esta ocorra. Ora, se os participantes não estão envolvidos também não podemos afirmar que têm uma **participação plena** nas atividades, pois de acordo com a investigação (Fuertes, 2021) esta depende de um conjunto de condições: (i) acesso à informação; (ii) oportunidade de contribuir com ideias, propostas, sugestões ou realizações; (iii) liberdade de expressão, de interesses, de gostos, opiniões ou posições; e, (iv) respeito e reconhecimento que estimulem o interesse pela participação.

De facto, nos diversos momentos de grande grupo observados, verificamos a existência desta estimulação, *mas será que podemos afirmar que as crianças participaram destas atividades?* Estar fisicamente numa atividade não quer dizer que a criança participe, apesar de todos os esforços das educadoras, pode não ser suficiente devido às características e dificuldades que estas crianças com PEA têm, mas também pelas características dos contextos de vida em que a criança está inserida. Este aspeto é corroborado pela investigação (Bronfenbrenner, 1977; Law et al., 2014, citados em Askari et al., 2015) ao indicar que para se explicar o envolvimento e a participação de uma criança nas diversas atividades, é necessário considerar não só as suas competências funcionais como as características familiares e ambientais.

Neste sentido, salientamos que, apesar de ser referido na investigação (Bronfenbrenner, 1977; Maciver et al., 2019) que uma participação plena e ativa da criança necessita desta abordagem baseada num contexto educativo em que educadores e famílias, em conjunto, contribuem para a promoção do envolvimento e da participação na rotina diária do contexto pré-escolar, no presente estudo, nem todas as

educadoras mencionaram nas suas estratégias este envolvimento e/ou trabalho realizado com os pais, ainda que nas entrevistas às educadoras ou nas observações tenha sido possível saber e observar que em alguns contextos educativos, os pais das crianças de cada grupo vão à sala e realizam atividades com as crianças. Este envolvimento dos pais na promoção do envolvimento e participação dos filhos é referido essencialmente na estratégia “trabalhar em equipa”, onde algumas educadoras incluem os pais e a sua importância no trabalho que é feito com os participantes deste estudo e, que tem um impacto positivo no envolvimento da criança.

A investigação indica que participar pode ter influência direta nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental. Este processo pode ser longo, mas com benefícios essenciais para: (i) a existência de um desenvolvimento saudável; (ii) a sua inclusão no mundo; e, (iii) tomar decisões mais independentes e assumir responsabilidades (Tomás, 2007). Assim, retemos aqui **algumas ideias cruciais**: (i) se a criança não participa, não está envolvida numa atividade; (ii) se a criança não participa, não há inclusão da mesma e, consequentemente, esta não tem um desenvolvimento saudável; e, (iii) se a criança não participa, não é tão autónoma e independente quanto o desejável. Assim, e segundo o modelo bioecológico do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1992), o sujeito é um ator dinâmico que atua no meio onde se encontra e, ao interagir com os diferentes contextos, contribui ativamente para o seu próprio desenvolvimento, existindo reciprocidade na relação do sujeito com os contextos, ou seja, sujeito e ambiente estão em mútua interação (Bronfenbrenner, 2015).

O **adulto tem um papel crucial e impactante** nesta interação, na forma como a criança se envolve e participa nas atividades e na rotina diária do JI, sendo urgente romper com os fatores que limitam a participação das crianças, tais como a “idade” e a “maturidade” referidas na CDC. Estes dois conceitos conjugados com as dificuldades na comunicação e na linguagem, podem levar a que a imagem da criança com PEA como sujeito de direitos, principalmente as mais pequenas, seja prejudicada por ideias de negatividade como: incapacidade, incompetência, irracionalidade e imaturidade (Brito, 2007; Gomes, 2019; Barroso et al., 2016; Ministro, 2018; Moniz, 2018).

O facto de a ausência da linguagem verbal poder ser um entrave à participação (Ministro, 2018) deve ser desvalorizado, até porque, como já referimos, esta não é a única forma da criança se exprimir, conseguindo manifestar e expressar emoções e sentimentos de outras formas, o que lhe permite comunicar e, isso foi algo que constatamos que acontece com **praticamente todos os participantes deste estudo que expressam os seus sentimentos e/ou necessidades**.

Desta forma, é essencial saber que “quando o código utilizado não é comum ao emissor e ao recetor, seja qual for a linguagem não há comunicação.” (Paulo, 2011, p. 33) e, foi visível tanto nas entrevistas com as educadoras como nas observações que o ser humano é provido de capacidades que lhe permitem captar alguns sinais onde parece impossível comunicar. Isto acontece porque somos seres dotados “de emoções e sentimentos que se manifestam através de expressões físicas e de atitudes que podem também funcionar como um código comum.” (Paulo, 2011, p. 33). Aspeto que está presente em algumas das estratégias referidas pelas educadoras: (i) “priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança”; (ii) “conhecer a criança e os seus interesses”; (iii) “acreditar no potencial da criança”; e, (iv) “cativar a criança”.

Esta **participação social** da criança pressupõe que as diversas linguagens que a mesma utiliza sejam consideradas em qualquer processo participativo, o que pressupõe, como já vimos, um esforço por parte dos adultos na tradução destas mesmas linguagens, de modo que sejam valorizadas as “variadas formas das crianças fazerem, serem e sentirem.” (Tomás e Fernandes, 2013, p.212)

O educador é fundamental na promoção de “oportunidades/momentos adequados às diferentes idades e à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra de forma a estimular também as suas capacidades comunicativas” (Silva, 2014, p. 24), sendo basilar para o “envolvimento académico” da criança (Niehaus et al., 2012, citados por Barroso et al., 2016).

Outro aspeto importante e que é possível analisar, está relacionado com a possibilidade da escassa qualidade do envolvimento de uma criança e, conseqüentemente, da participação, poder estar relacionada com a dificuldade dos intervenientes educativos na gestão da sua sala quando o número de crianças é superior a 20 elementos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Não obstante, nenhuma das salas destes contextos educativos observados tem mais do que 20 crianças, mas, também nenhuma destas salas tem apenas 1 criança com PEA e, ainda existem crianças com outras possíveis problemáticas. Será este um sinal de que é necessário haver mudanças na gestão das salas de JI? Se há crianças que são diagnosticadas com as diversas problemáticas só depois de entrarem no JI e, se há mais do que uma criança com PEA em cada sala destes cinco contextos educativos, este parece-nos ser um dado importante a estudar e, com uma avaliação do seu impacto no desenvolvimento das crianças do pré-escolar.

Será que, nestas condições atuais, é possível conseguir que o envolvimento seja estimulado continua e preventivamente através de: (i) estimulação da participação; (ii) realização de escolhas; (iii) promoção da autonomia na realização de tarefas; e (iv) tempo de realização de acordo com as necessidades da criança? É fundamental saber

que, independentemente da sua faixa etária ou do nível de desenvolvimento, as crianças se expressam e comunicam de formas diferentes, evidenciando níveis elevados de envolvimento quando as suas necessidades e interesses são ouvidos e satisfeitos.

Neste sentido, importa salientar que o envolvimento se traduz numa intensa atividade, na qual a criança está plenamente absorvida, não permitindo que nenhum estímulo exterior a distancie da sua tarefa atual. Esta situação não foi observada com nenhum dos participantes deste estudo, ou seja, **nenhum dos oito participantes esteve plenamente absorvido e focado na atividade** que estava a realizar, verificando-se que o que acontecia ao seu redor poderia ser motivo para se distrair da sua atividade, o que foi corroborado pelos resultados obtidos no nível de envolvimento de cada uma destas crianças.

No entanto, quando avaliamos o envolvimento da criança por categorias de atividades, constatamos que o nível “**envolvimento maioritariamente mantido**” foi obtido em atividades de escolha livre e nas seguintes categorias: (i) artes plásticas; (ii) jogos de lógico-matemática; (iii) jogos simbólicos; (iv) brincar; e (v) exploração de livros. Quanto ao nível “**envolvimento parcialmente mantido**”, este verificou-se nas seguintes categorias de atividades: (i) artes plásticas; (ii) jogos de lógico-matemática; (iii) recurso aos suportes digitais; (iv) espaço de privacidade; (v) jogo simbólico; (vi) brincar; (vii) grande grupo; e (viii) expressão motora. Este nível de envolvimento verificou-se maioritariamente em atividades dirigidas e de escolha livre, com menor frequência em atividades de rotina.

Desta forma, em algumas atividades o nível de envolvimento foi superior ao nível médio de envolvimento e, por isso, quando se avalia o envolvimento e a participação de uma criança (com PEA) é importante abordar uma variedade de categorias/domínios de atividades para obter um perfil de envolvimento e participação que seja abrangente e formativo (Askari et al., 2019).

O preenchimento da ECERS-R, um dos instrumentos que utilizamos para a recolha de dados, desempenhou um papel importante neste aspeto, pois permitiu-nos obter informação sobre dois tópicos que podem ter influência no envolvimento de uma criança - o ambiente físico e o ambiente social (Maciver et al., 2019). O **ambiente físico** engloba alguns aspetos que foram possíveis avaliar nos diferentes contextos educativos – a disposição da sala e dos materiais, e a relação das crianças com o adulto. Relativamente ao **ambiente social**, obtemos dados sobre a estrutura da rotina, os horários dos contextos educativos, as características das educadoras – complementadas com as entrevistas às educadoras e com as observações – e, as características das crianças que participaram neste estudo – complementadas com o preenchimento da anamnese e com as observações.

Assim, de acordo com este instrumento de recolha de dados, foi possível compreender que: (i) nas subescalas “Mobiliário e Espaço”, “Rotinas/Cuidados Pessoais”, “Linguagem-Raciocínio” e, “Interação” há uma pontuação obtida que revela ser mais alta em alguns contextos educativos do que noutros, mas que ainda assim todos demonstram um cuidado e atenção na preparação do ambiente físico e social mencionados anteriormente; (ii) a subescala “Atividades” é aquela que atinge um valor máximo mais baixo, o que poderá ser um dado significativo para perceber o nível de envolvimento destes participantes, que foi baixo ou inexistente; (iii) “Estrutura e Programa” foi a subescala onde se verificou maior diferença nas pontuações obtidas; e (iv) “Pais e Pessoal” a subescala onde a diferença foi menor entre os resultados obtidos. Importa reforçar que nenhum dos cinco contextos educativos obteve a pontuação (média) máxima de sete.

As subescalas avaliadas vão ao encontro de algumas estratégias referidas pelas educadoras, que demonstram existir um cuidado e preocupação com os aspetos avaliados com a ECERS-R: (i) “priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança”; (ii) “recorrer ao toque físico (colo, abraço) para acalmar a criança”; (iii) participar nas atividades e brincadeiras da criança”; (iv) “disposição do mobiliário no contexto educativo”; (v) “mudar os materiais da sala com regularidade”; (vi) “seleção das atividades”; (vii) “recorrer a atividades sensoriais”; (viii) “planeamento das atividades”; (ix) “recorrer a atividades de expressão plástica”; (x) “criar e/ou alterar rotinas”; e (xi) “cativar a criança”.

Tendo por base o modelo bioecológico, a **triangulação** de dados, acabou por ser um processo mais simples, que nos permitiu ter uma visão mais abrangente sobre os resultados obtidos. Relativamente ao envolvimento podemos afirmar que as duas crianças que obtiveram o nível máximo de envolvimento de entre os oito participantes - “parcialmente mantido” -, correspondem aos contextos educativos onde obtivemos uma média mais alta com a ECERS-R. Assim, a capacidade de um ambiente para funcionar de maneira eficaz como contexto para o desenvolvimento depende da existência e natureza das inter-relações sociais entre os ambientes, o que inclui a: (i) participação conjunta; (ii) comunicação; e (iii) existência de informação em cada ambiente em relação ao outro (Bronfenbrenner, 1979).

Ao mencionarmos na nossa apresentação de dados que todos os participantes demonstraram interesse por todas as categorias de atividades observadas, isto mostra-nos que o interesse das crianças está presente, mas importa refletir sobre aquilo que influencia o seu envolvimento e participação nas atividades e rotinas do contexto educativo. Assim como, o facto da nossa revisão literária estar em concordância com as: (i) observações e entrevistas realizadas; e (ii) estratégias mencionadas pelas

educadoras de infância. Seria importante que esta reflexão fosse ponderada e que a partir desta se realizassem mais estudos em Portugal para compreender melhor esta realidade da inclusão de crianças com PEA.

Concluindo, as nossas descobertas revelaram que os principais comprometimentos da PEA (comunicação, socialização e comportamentos repetitivos e estereotipados), bem como outras características associadas a esta condição (dificuldade de aprendizagem, capacidade de adaptação, o seu nível de atividade e o seu repertório de interesses) tiveram um impacto no envolvimento e na participação dos participantes, mas não só. Desta forma, para compreender a aprendizagem significativa de uma criança (envolvimento e participação), é necessário ter uma abordagem ecológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " ' | | ' |

Nesta fase final, importa refletir sobre as **limitações** e as **implicações** deste estudo. Consideramos que existiram algumas limitações que se relacionam com a **recolha de dados**, pois esta poderá ter sido numa escala maior do que o esperado para este estudo, levando a que a apresentação de dados fosse extensa e, isso pode dificultar a interpretação e a compreensão dos dados por parte do leitor.

No entanto, isto foi algo que, em certa medida, não nos foi possível controlar, porque apesar do Agrupamento B (dos gémeos G1 e G2, G3 e G4) ter sido o primeiro a ser contactado, demorámos a obter uma resposta e, por isso, avançámos para um pedido no Agrupamento A (crianças C1, C2, C3 e C4). Esta acabou por ser uma decisão difícil porque queríamos, de facto, ter a oportunidade de observar e recolher informação sobre os dois pares de gémeos no seu contexto pré-escolar, por ser, a nosso ver, uma oportunidade única. Contactamos vários agrupamentos, e destes, o Agrupamento B era o único com crianças nesta situação, captando a nossa atenção, por considerar-se que enriqueceria o presente estudo.

Ora, quando recebemos a resposta positiva do Agrupamento B já tínhamos iniciado o estudo com as crianças do Agrupamento A, e decidimos então recolher os dados destas oito crianças com PEA. Isto levou também a que tivéssemos de fazer observações em diferentes períodos do dia, ou seja, no Agrupamento A, as observações decorreram de tarde e, no Agrupamento B decorreram no período da manhã, o que de alguma forma pode ter tido influência nas atividades e rotinas observadas. Provavelmente, se não tivéssemos tido a resposta positiva do Agrupamento B, teríamos realizado este estudo com crianças com PEA e crianças com DT, de forma a comparar os dados obtidos entre ambas.

Relativamente aos **instrumentos de recolha de dados**, consideramos que foram uma mais-valia e que foram eficazes nesta recolha. Não obstante, queremos salientar que inicialmente pretendíamos pedir aos pais que preenchessem uma grelha de atividades à semelhança das educadoras, mas principalmente com os pais dos dois pares de gémeos seria difícil que tivessem tempo para tal e, optou-se por não colocar em prática esta ideia. O mesmo aconteceu com as educadoras de infância, em que inicialmente se ponderou pedir às mesmas que preenchessem a grelha em dois momentos diferentes (uma no início do estudo e outra no final), mas decidimos fazer apenas num momento único, sensivelmente a meio do estudo, para não sobrecarregar as educadoras.

A criação da **tabela com os critérios de pontuação da escala de envolvimento** (ver anexo G) foi, sem dúvida, uma mais-valia para a validade e credibilidade destes resultados. No entanto, surgiram duas dúvidas quanto aos critérios definidos: (i) na dimensão “descoberta” a criança pode ter a pontuação de quatro,

apenas com um momento de descoberta em que está visivelmente eufórico; (ii) na dimensão “persistência”, em atividades de exploração, a criança mantém-se sempre com pontuação de quatro.

Ainda sobre os instrumentos, indicamos um instrumento do qual obtivemos conhecimento a partir da revisão literária já após a recolha de dados, mas que poderia ter sido interessante e pertinente utilizar, o *Caregiver Interaction Scale* (CIS). Esta escala - escala de interação dos prestadores de cuidados – é um instrumento “de observação que pretende avaliar as práticas de socialização dos prestadores de cuidados em contextos educativos” (Tadeu, 2012, p. 54), e poderia ter sido aplicada no presente estudo para conhecermos ainda melhor as interações entre os participantes.

Para enriquecer um futuro estudo, além deste instrumento que referimos, há outros aspetos que poderiam ser tidos em conta para expandir o mesmo: (i) prolongar o tempo do estudo de forma a recolher dados em várias zonas do país, em contextos educativos com gémeos com PEA para se compararem os dados com as crianças com PEA e, perceber se de facto não existem diferenças acentuadas entre ser gémeo com PEA e não ser gémeo com PEA; (ii) fazer mais observações e num espaço de tempo mais próximo, evitando uma observação por semana; (iii) realizar observações em diferentes contextos; e, (iv) posteriormente, num estudo mais prolongado, acompanhar a transição destas crianças para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de forma a conhecer o seu nível de envolvimento e participação neste contexto escolar.

Assim, consideramos que este é um tema essencial na educação pré-escolar, tendo sido bastante proveitoso realizar o presente estudo. Não imaginamos a realização de um estudo com outro tema, pelo fascínio que temos pelo mesmo e, pela importância que tem na vida e no bem-estar destas crianças com PEA. Perceber esta questão é essencial por três motivos distintos, mas que se relacionam: (i) o número de crianças com PEA está a aumentar (Askari et al., 2015); (ii) há cada vez mais crianças com PEA a frequentarem as salas de JI; e, (iii) atualmente, há uma grande preocupação pela inclusão de todas as crianças. Se as crianças não estiverem envolvidas e/ou não participarem nas atividades e nas rotinas diárias do JI, não podemos verificar a existência de uma verdadeira inclusão, pois “a inclusão na escola só constitui fonte de satisfação para alunos e professores se, para além do acesso, for possível garantir a participação e a realização de aprendizagens.” (Madureira, 2017, p. 44)

Por isso, na nossa perceção, torna-se **urgente** que se realizem estudos sobre esta temática, para que se consiga perceber de que forma se pode intervir e promover o envolvimento e a participação de crianças com PEA. Consequentemente, ao existir uma preocupação por conhecer as estratégias que funcionam para esta promoção, é dado também **apoio a todos os educadores de infância** que tenham crianças com

PEA nos seus contextos educativos e, não só, pois ao longo das observações e com todo o material recolhido há algo importante que foi sendo constatado: todo o trabalho desenvolvido com uma criança que tenha PEA, todas as estratégias, são também algo a colocar em prática com todas as crianças, tenham elas DT ou DA.

Além disso, algumas educadoras referiram nas suas entrevistas, que a presença da autora do estudo nas suas salas, foi uma mais-valia, e que tiveram um olhar mais construtivo no trabalho que estavam a realizar com estas crianças, mencionando que apesar de ter sido pouco tempo, terá sido enriquecedor para os participantes do estudo. Salientamos que o presente estudo foi realizado com bastante rigor, sendo criadas várias tabelas com os dados obtidos através da grelha de atividades e da escala de envolvimento, dando origem a uma tabela final com os dados obtidos através do preenchimento da grelha de atividades (ver anexo L) e outra com todos os dados obtidos através do preenchimento da escala de envolvimento (ver anexo M).

Por todas as razões referidas, esperamos que o presente estudo possa contribuir para que sejam desenvolvidos mais trabalhos que enriqueçam o conhecimento que já se tem sobre as crianças com PEA, mas especificamente sobre o seu envolvimento e a sua participação no JI, o que, conseqüentemente, nos levará a obter mais informação sobre a inclusão destas crianças e, isso, só trará enriquecimento à **educação inclusiva**.

Por fim, e sem querermos desvalorizar as dificuldades que existem na intervenção do adulto em contextos educativos com crianças diagnosticadas com PEA, com o decorrer do presente estudo houve também uma reflexão sobre a existência de estratégias específicas para crianças com PEA, e questionamo-nos se serão necessárias estas estratégias específicas para crianças com PEA. Será necessário diferenciar as estratégias utilizadas para estas crianças daquelas que são utilizadas com as crianças com DT?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K., A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), pp. 1127-1143.
- Almeida, T. & Grande, C. (2014). Conceito de envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos. *Actas do IX Congresso Iberoamericano de psicologia 2º congresso dos psicólogos portugueses*. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111354/2/259403.pdf>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-98926-0879-2>
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.) (pp.121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arezes, M. L. (2013). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1874>
- Askari, S., Anaby, D., Bergthorson, M., Majnemer, A., Elsabbagh, M., & Zwaigenbaum, L. (2015). Participation of Children and Youth with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *Springer*, 2, 103-114. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40489-014-0040-7.pdf>
- Atwood, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Lisboa: Edições Verbo.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministérios da Educação (Ed.), *qualidade e projeto na educação pré-escolar*. (41-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições Setenta.
- Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Osório, T., Veloso, C., Relvas, M., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Da investigação às Práticas*, 7(1), 41-62. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v7i1.117>
- Bhogal, K. (2016, January). Engagement profile and scale as a tool. *Send Magazine*, 16-18.

<https://barrycarpentereducation.files.wordpress.com/2016/03/karam-bhagal-edit.pdf>

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brito, I. N. (2017). “*Escolher os trabalhos que nós gostamos não é como escolher outra coisa qualquer*”. *A participação no Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8352>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecology systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Six theories child development: revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica King.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*, 1, 793-828. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2015). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologias de Investigação*. Universidade Aberta.
- Carpenter, B.; Egerton, J.; Cockbill, B.; Bloom, T.; Fotheringham, J.; Rawsan, H. & Thistlethwaite, J. (2015). *Engaging Learners with Complex Learning Difficulties and Disabilities*, Routledge.
- Castanheira, M. C. (2016). *Perturbação do espectro do autismo: estratégias de intervenção em situações de crise de agressividade protagonizadas por crianças com PEA* [Pós-graduação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2370>
- Cavaco, N. (2009). O profissional e a educação especial – uma abordagem sobre o autismo. *Editorial novembro*.
- Chenball, R. H. (2005). Integrative strategic performance measurement systems, strategic alignment of manufacturing, learning and strategic outcomes: an exploratory study. *Accounting, organizations and society*, 30(5), 395-422. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361368204000662>

- Coutinho, M. C. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 31-43
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.
- Correia, M. (2014). *Autismo e atraso de desenvolvimento*. Fundação Lord.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 201.
- DSM-V (2015). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climenpsis.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Federação Portuguesa de Autismo. (2003). Consultado a 25 de janeiro de 2024 em <http://www.fpda.pt>
- Feliciano, J. & Delou, C., (2019). *Manual para observação dinâmica dos marcos de desenvolvimento em crianças de 0 a 3 anos*.
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586844>
- Filipe, C. N. (2012). *Autismo – Conceitos, mitos e preconceitos*. Verbo.
- Fuertes, M., & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Interações*, 30(10), 1-7.
<http://hdl.handle.net/10400.21/5338>
- Fuertes, M. (2016). *Intervenção precoce na linha de horizonte das famílias*. CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa.
<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.061>
- Fuertes, M. (2021). *Qual a distinção entre Participar, Colaborar Cooperar?* Estudo acerca da representação de educadores/as de infância relativamente à participação, colaboração e cooperação da criança em atividades conjuntas. *Sensos-E*, 8(2), 3–16.
<https://doi.org/10.34630/sensose.v8i2.4085>
- Gandini, L., & Edwards, C. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Artmed.
- Gillberg, C. (1990). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(1), 1-192.
- Gomes, P. (2019). *Participação e envolvimento das crianças no espaço educativo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/10932>

- Gonçalves, (2011). *Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema pecs para promover o desenvolvimento comunicativo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/1208>
- Henriques, M. (2018). *Envolvimento de alunos com multideficiência na hora do conto* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10011>
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Ministério da Educação.
- Lampreia, C. (2007). A perspetiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de psicologia*, 24 (1), 105-114.
- Latino, I., Barroso, I., Fuertes, M., & Rosa, J. (2016). *Influência das variáveis do bebé no desenvolvimento da criança e na interação mãe-filho*. CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.067>
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 267-274. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf>
- Lima, C. B. (2012). *Perturbação do Espectro do Autismo - manual prático de intervenção*. Lidel - Edições Técnicas.
- Lima, I. A.; Aguiar, C.; Gamelas, A. M., Leal, T. & Pinto, A. I. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. LivPsic/Legis Editora.
- Lopes, A. S., Portugal, G. & Figueiredo, M. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância. *Investigar em Educação*, 13, 79-88.
- Maciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M, Richmond, J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., Velden, M. V., Finlayson, I., O'Hare, A., & Forsyth, K. (2019, 29 de janeiro). Participation of children with disabilities in school: a realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *Plos One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511>
- Madureira, I., & Nunes, C. (2016). Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *eLRS Educação em Loures*, 1, 20-22.

- Madureira, I. (2017). Inclusão em contexto escolar. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Ed.). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 41-51). Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/8999>
- Mancini, M. C., Coster, W. J., Trombly, C. A., & Heeren, T.C. (2000). Predicting Elementary School Participation in Children with Disabilities. *Arch Phys Med Rehabi*, 81, 339-347. [https://doi.org/10.1016/S0003-9993\(00\)90081-9](https://doi.org/10.1016/S0003-9993(00)90081-9)
- Marques, S. (2013). *Práticas curriculares em jardim de infância com crianças com perturbação do espectro do autismo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3135>
- Mello, A. M. S. (2007). *Autismo - guia prático* (5.ª ed.). Brasília.
- Memari, A. H., Panahi, N., Ranjbar, E., Moshayedi, P., Shafiei, M., Kordi, R., & Ziaee, V. (2015). Children with Autism Spectrum Disorder and Patterns of Participation in Daily Physical and Play Activities. *Neurology Research International*. <http://dx.doi.org/10.1155/2015/531906>
- Ministro, C. (2018). *Participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo*. CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.032>
- Moniz, L. (2021). *A decisão democrática e a participação numa sala de Jardim de Infância*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14507>
- National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (J. Kilpatrick, J. Swafford & B. Findell, Eds). Washington, DC: National Academy Press.
- Nunes, C., (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência*. Ministério da Educação.
- Nunes, C., (2008). *Alunos com multideficiência e surdocegueira congénita – organização da resposta educativa*. Ministério da Educação
- Nunes, C., (2009). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência – guia para educadores*. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93. <https://www.researchgate.net/publication/262443619>
- Oliveira, N. (2019). *Desenvolvimento de competências comunicativas em pessoas com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais*

- [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/11143>
- Papalia, D. E. (2000). *Desenvolvimento humano*. (7ªed.). Artes Médicas Sul.
- Paulo, M. F. E. C. (2011). *Dificuldades de linguagem oral/dificuldades de aprendizagem – atitudes e representações sociais dos professores* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret].
Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. <http://hdl.handle.net/10437/1486>
- Pereira, M. (2017). *Parceria entre a escola e famílias de crianças com multideficiência: percepção de pais e professores* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/8214>
- Pereira, M. C. (2005). *Autismo*. Gailivro.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários*, 46-59.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, A. (2021). *Envolvimento e desenvolvimento social de uma criança com perturbação do espectro do autismo: o contributo do conto de histórias* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. [http://hdl.Handle.net/10400.21/13265](http://hdl.handle.net/10400.21/13265)
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com Autismo - compreender e tratar PEA*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Soderstrom, M., (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27, 501-532.
- Tadeu, B. (2012). *A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de

- Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/2274>
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” - participação das crianças e cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2007a). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/6269>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216. <http://hdl.handle.net/1822/32674>
- Toro, X., Saracosti, M., Lara, L., Miranda, H., & Miranda-Zapata, E. (2023). School engagement profiles in Cjilean secondary students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1088089>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society - the development higher psychological processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica
- Wetherby, A., & Prizant, B. (2000). *Autism spectrum disorders: a transaccional developmental perspective*. Paul H Brookes.
- Wolfberg, P. (2003). *Peer play and autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Autism Asperger Publishing Co.
- Yules, M. & Juliano, M. (2010). A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. *Cadernos de Educação*, 37, 347-379.
<https://periodicos.upfel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1591>

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

Anexo A – Pedido de consentimento aos Diretores de Agrupamento para a realização do estudo

Lisboa, 31 de janeiro de 2024

Excelentíssimo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de X

Assunto: Pedido de autorização para realizar estudo no Agrupamento de escolas de X

Eu, Marisa Alexandra Sousa Ribeiro, educadora de infância, encontro-me a realizar a dissertação do Mestrado em Educação Especial no ramo Problemas de Cognição e Multideficiência, com o tema “Envolvimento e Participação de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, com comunicação não verbal, no Jardim de Infância”, venho por este meio solicitar a V. Excelência, a autorização para proceder à recolha de dados no Agrupamento de escolas referido.

O estudo tem como objetivos:

- Caracterizar a forma como a criança com Problemas de Comunicação e Linguagem, se envolve e participa nas atividades e rotinas diárias do Jardim de Infância;
- Conhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com Problemas de Comunicação e Linguagem, no contexto de sala de Jardim de Infância.

Assim, solicito que me seja permitido: o contato com as **crianças** que constituem a amostra deste estudo, bem como com as crianças que pertencem ao seu grupo de pré-escolar para realizar observações diretas; o contato com os **pais** para que seja possível recolher junto dos mesmos, informações essenciais sobre estas crianças que constituem a amostra do estudo, e também para que lhes possa ser solicitado o preenchimento de uma grelha de envolvimento e participação na rotina de casa; o contato com as **educadoras de infância** que acompanham estas crianças diariamente, de forma a realizar entrevistas às mesmas que nos permitam compreender de que forma promovem o envolvimento e participação destas crianças, bem como a sua colaboração na realização de observações sistemáticas que implicarão o preenchimento por parte das mesmas de uma grelha simples na qual seja possível recolher dados relativamente à participação nas atividades e rotina diária destas crianças no seu contexto pré-escolar.

Lembro e afirmo o compromisso de respeitar o direito de confidencialidade, ao anonimato (a identificação do agrupamento de escolas e dos inquiridos terão códigos) e os dados pessoais serão utilizados apenas para fins académicos e científicos.

Comprometo-me ainda a facultar os resultados obtidos no estudo.

Atenciosamente, solicito deferimento

Anexo B – Pedido de consentimento às educadoras para a realização do estudo

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marisa Alexandra Sousa Ribeiro, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da dissertação final, estou a desenvolver o meu projeto de Mestrado sobre o envolvimento e participação de crianças com problemas de comunicação verbal no Jardim de Infância, sob a orientação da Professora Doutora Marina Fuertes.

Este projeto tem como principais objetivos os seguintes: (i) caracterizar a forma como a criança com Problemas de Comunicação e Linguagem, se envolve e participa nas atividades e rotinas diárias do Jardim de Infância; e, (ii) conhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com Problemas de Comunicação e Linguagem, no contexto de sala de Jardim de Infância.

Este estudo dividir-se-á em duas fases. No âmbito da primeira fase do estudo, solicita-se a autorização da sua participação e colaboração no estudo, sendo solicitado: (i) a realização de observações diretas da rotina diária das crianças (participantes neste estudo) na sala de Jardim de Infância; o preenchimento de uma grelha que permitirá caracterizar a participação da(s) criança(s) que participa(m) no estudo; e, também a realização de uma entrevista. Os dados do estudo serão devolvidos para confirmação da informação descrita.

Na segunda fase, proceder-se-á à realização da análise de todos os dados recolhidos.

A autora do estudo, Marisa Ribeiro, assegura:

- 1) o anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos acerca dos participantes;
- 2) que a Educadora de Infância tem o direito a desistir da sua participação em qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo para si;
- 3) que não existe nenhum encargo ou se prevê qualquer prejuízo na participação da educadora;
- 4) que é responsável por guardar de forma segura as filmagens;

- 5) após a análise dos vídeos e a defesa da tese, é responsável por eliminar todas as cópias e não fazer mais nenhum uso das filmagens.

Tendo compreendido os meus direitos, na qualidade de Educadora de Infância, autorizo de livre vontade, a minha participação no presente estudo.

Agradecendo desde já a atenção, apresento os meus melhores cumprimentos.

Pessoa responsável pelo estudo: Marisa Alexandra Sousa Ribeiro,

Contacto: marisaalxdrmfr@gmail.com

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem, por favor, em contactar-me.

Lisboa, 31 de janeiro de 2024

----- (recortar e devolver, Marisa Ribeiro, s.f.f)

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Eu _____, Educadora de Infância do Jardim de Infância de _____ declaro que tomei conhecimento e me disponibilizei a colaborar com o presente trabalho acima referido, a realizar por Marisa Alexandra Sousa Ribeiro, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, autorizando a minha participação.

Data ___/___/___

Anexo C – Grelha de atividades a preencher pelas educadoras de infância

Grelha de registo – observação de atividades

A. Informação sobre o instrumento

1. Objetivo: Identificar a(s) atividade(s) em que a criança com Perturbação do espectro do Autismo participa.

2. Instruções de preenchimento:

- Este instrumento de preenchimento individual, pressupõe a observação direta da criança.
- O instrumento deverá ser preenchido pela educadora de infância.
- O registo implica a colocação de um círculo na opção observada.

3. Momentos da aplicação:

10 momentos em que a criança esteja a participar numa atividade

Nome da criança (código):

Idade:

B. Informação sobre o período de observação

Indicação do tempo	
Início	
Fim	

Dia/Horário	Designação da Atividade	Organização (selecione a opção mais adequada)		Comportamento (da criança) observado
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Completou a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Completou a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Completou a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se/desistiu sem terminar
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares	Completou a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se

			Grupo	
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Completo a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Completo a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Completo a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Completo a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se
		Rotina Dirigida pelo adulto	Sozinho	Completo a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade

		Escolha livre	Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Afastou-se
		Rotina Dirigida pelo adulto Escolha livre	Sozinho Sozinho, com apoio do adulto A pares Grupo	Completo a atividade Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade Afastou-se

Notas/Inferências (registo opcional)	
Observação 1	
Observação 2	
Observação 3	

Observação 4	
Observação 5	
Observação 6	
Observação 7	
Observação 8	
Observação 9	
Observação 10	

Fonte. Própria

Anexo D – Guião da anamnese

ANAMNESE

NOME:	DATA DE NASCIMENTO:
	IDADE:

LOCAL:	DATA:
DADOS RECOLHIDOS POR:	DADOS FORNECIDOS POR:

COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

NOME	PARENTESCO	IDADE	CONTACTO	ESCOLARIDADE	OCUPAÇÃO
OBSERVAÇÕES:					

COMPOSIÇÃO DA FAMÍLIA ALARGADA E/OU PESSOAS SIGNIFICATIVAS

NOME	PARENTESCO	IDADE	CONTACTO	ESCOLARIDADE	Ocupação
OBSERVAÇÕES:					

INTERVENÇÕES ANTERIORES

ENTIDADE ENVOLVIDAS	MORADA	TELEFONE	EMAIL	TÉCNICO RESPONSÁVEL	DATA E INÍCIO E DE FIM

OBSERVAÇÕES:

Planeada Não planeada, mas aceite

Com vigilância Sem vigilância

Intercorrências (ver no boletim de saúde infantil e juvenil: análises clínicas, consumos, acontecimentos significativos)

Duração: _____ semanas Gemelar Simples Peso: _____

Parto Eutócio Parto Distócio

Índice de Apgar: _____

Como correu a gravidez? E o parto? Como se sentia como o seu filho nasceu?

Complicações (internamentos, outras)

GESTAÇÃO

A criança tem alguma dificuldade ao nível da visão ou audição?

Não Sim

Já realizou algum exame médico (audiograma/timpanograma, oftalmológicos)?

Não Sim

Já esteve hospitalizado(a)? Não Sim

Qual o motivo? _____

Com que idade? _____ Durante quanto tempo? _____

Já fez alguma cirurgia? Não Sim

Com que idade? _____ Como reagiu? _____

Como foi a recuperação? _____

Doenças ao longo do desenvolvimento? Não Sim

Quais? _____

Tem alguma(s) alergia(s)? Não Sim

Quais? _____

Antecedentes familiares (doenças familiares: genética, atrasos de desenvolvimento, saúde mental)

Não Sim

Tipo de leite: Materno Duração da amamentação: Até aos _____ meses.

Artificial Uso do biberão dos _____ meses aos _____ meses.

Dificuldades na alimentação (reflexo de sucção, deglutição, engasgamentos...)

Não Sim

Com que idade começou a usar a colher? _____

Alimentação pastosa: Com que idade foi introduzida? _____

Alimentação sólida: Com que idade foi introduzida? _____

Dificuldades (engasgava-se, houve rejeição ou aceitou-os)

Não Sim

Sensibilidade a alguns alimentos _____

A criança rejeita algum tipo de alimento? _____

Como reage às refeições _____

Que tipo de talheres utiliza adequadamente? _____

Comportamento atual:

Tem dificuldades de deglutição/mastigação (engasga-se facilmente, dificuldade a engolir/mastigar...)? Não

Sim

Com que idade começou a beber pelo copo? _____

Usa palhinha? Não Sim

Outras dificuldades: _____

Controlo da cabeça: _____ Rolar: _____

Virar-se sozinho: _____ Sentar s/apoio: _____

Gatinhar: _____ Andar: _____

Subir escadas: _____ Descer escadas: _____

Fazer pinça: _____

Preferiu uma mão em relação à outra: _____ Qual? _____

Motricidade Global (ex: colocar-se de pé, andar agarrado, correr, saltar, equilíbrio)

Não Sim

Motricidade Fina (agarrar objetos pequenos, empilhar cubos, agarrar lápis, dominância manual)

Não Sim

Linguagem expressiva

Dirigiu o olhar: _____ Meses

Respondeu ao nome: _____

Apontou: _____

Utilizou o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar: _____

Balbuciar: _____ Meses

Vocalizações: _____ Meses

Primeiras palavras: _____ Ano; Quais? _____

Frases: _____ Ano; Quais? _____

Expressão verbal confusa: _____

Adquiriu a linguagem e depois deixou de falar: _____

Dificuldades específicas da fala (intenção comunicativa, articulação, construção frásica, vocabulário, compreensão ordens)

Não Sim

Linguagem recetiva – comportamento auditivo:

Mostra interesse pelos sons: _____

Responde a qualquer som: _____

Responde apenas a sons muito intensos: _____

Mostra medo/desconforto perante o som: _____

Parece ignorar alguns sons: _____

Mostra medo perante o som: _____

Compreende bem a linguagem falada: _____

HÁBITOS ORAIS

Compreende e atende ordens simples: _____

Imita: _____

Atualmente tem o hábito de usar:

Chucha

Por o dedo ou outro objeto na boca (roupa, lápis, canetas)?

Não Sim Qual? _____

Morder os lábios

Bruxismo

Onicofagia (roer as unhas)

Outros Não Sim

Desde quando até quando? _____ Até quando? _____

CONTROLO ESFÍNCTERES

Controla os esfíncteres? Não Sim

Idade de aquisição (diurno): _____

Idade de aquisição (noturno): _____

Atitude face ao não controle: _____

Como adquiriu? Foi sozinho? _____

Dificuldades (enurese, encoprese, outras): Não Sim

SONO

Tranquilo Agitado Habitualmente dorme: _____ horas

Rotinas ao adormecer:

Dificuldades (dorme de boca aberta, ressona, sonambulismo)

Dorme de dia? Não Sim Quantas horas? _____

Dorme em quarto próprio? Não Sim Desde quando _____

Partilha o quarto? Não Sim Com quem? _____

Costuma ir para a cama dos pais? _____

AUTONOMIA

Veste-se sozinho: Não Sim _____

Despe-se sozinho: Não Sim _____

Higiene pessoal: Não Sim _____

Alimentação: Não Sim _____

Conta acontecimentos: Não Sim _____

Sabe pedir ajuda: Não Sim _____

Diz “por favor” e “obrigado”: Não Sim _____

Outros _____

Tarefas em casa Não Sim _____

Como brinca

Sozinho Com outras crianças Com adultos

A quê? (brinquedos preferidos e locais preferidos)

Interação/relacionamento

Com adultos Não Sim Com pares Não Sim

Parece desconfortável quando conhece pessoas novas? Não Sim

Brinca com outras crianças da família? Não Sim

E da vizinhança? Não Sim

Demonstra entusiasmo quando brinca/joga? Não Sim

Consegue enfrentar um problema sozinho? Não Sim

O que o faz ficar zangado? Não Sim

Adapta-se facilmente às situações? Não Sim

Expressa as suas necessidades e/ou sentimentos? Não Sim

Atividades de tempos livres

Frequência

Ama Com que idade? _____

Creche Com que idade? _____

Jardim de Infância Com que idade? _____

Outro Qual? _____ Observações: _____

A criança demonstra gostar de frequentar o Jardim de Infância? Não Sim

Frequenta regularmente a escola? Não Sim

Que expectativas tem para o seu filho? _____

Apresenta alguma dificuldade na aquisição de competências de pré-escolar?

Não Sim

Quais as potencialidades do seu filho? Como o descreve?

Anexo E – Pedido de consentimento aos pais para a realização do estudo

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marisa Alexandra Sousa Ribeiro, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da dissertação final, estou a desenvolver o meu projeto de Mestrado sobre o envolvimento e participação de crianças com problemas comunicação verbal no Jardim de Infância, sob a orientação da Professora Doutora Marina Fuertes.

Este projeto tem como principais objetivos os seguintes: (i) caracterizar a forma como a criança com Problemas de Comunicação e Linguagem, se envolve e participa nas atividades e rotinas diárias do Jardim de Infância; e, (ii) conhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com Problemas de Comunicação e Linguagem, no contexto de sala de Jardim de Infância.

Este estudo dividir-se-á em duas fases. Na primeira fase será necessário recolher dados junto dos pais através de uma entrevista (designada por anamnese). Posteriormente, será necessário realizar observações diretas da rotina diária das crianças (participantes neste estudo) na sala de Jardim de Infância.

No âmbito da primeira fase do estudo, solicita-se a autorização da participação do/a seu/sua encarregado/a de educação bem como a autorização para filmar os momentos das observações para posterior análise. Os dados do estudo serão devolvidos para confirmação da informação descrita.

Na segunda fase, proceder-se-á à realização da análise de todos os dados recolhidos.

A autora do estudo, Marisa Ribeiro, assegura:

- 1) o anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos acerca dos participantes;
- 2) que a criança ou encarregados de educação têm o direito a desistir da sua participação em qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo para si e ou para o/a seu/sua encarregado/a de educação;
- 3) que não existe nenhum encargo ou se prevê qualquer prejuízo na participação das crianças e dos encarregados de educação;
- 4) que é responsável por guardar de forma segura as filmagens;

- 5) após a análise dos vídeos e a defesa da tese, é responsável por eliminar todas as cópias e não fazer mais nenhum uso das filmagens.

Tendo compreendido os meus direitos, na qualidade de Encarregado(a) de Educação, autorizo de livre vontade, a participação do meu educando no presente estudo.

Agradecendo desde já a atenção, apresento os meus melhores cumprimentos.

Pessoa responsável pelo estudo: Marisa Alexandra Sousa Ribeiro,

Contacto: marisaalxdrmfr@gmail.com

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem, por favor, em contactar-me.

Lisboa, 31 de janeiro de 2024

----- (recortar e devolver, Marisa Ribeiro, s.f.f)

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Eu _____, Encarregado de Educação de _____ declaro que tomei conhecimento e me disponibilizei a colaborar com o presente trabalho acima referido, a realizar por Marisa Alexandra Sousa Ribeiro, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, autorizando a participação do meu educando.

Data ___/___/___

Anexo F – Escala de Envolvimento

Criança: C3

Data: 7 de março de 2024

Hora: 14h19min

Organização da atividade: atividade dirigida pelo adulto

Atividade: sessão de expressão motora (exercício 1 – realizado de pé e a pares – atirar a bola ao seu par)

Indicadores de envolvimento	Pontuação (0 a 4)	O que aconteceu?	Observações
Responsividade / Reconhecimento	2	A educadora ajuda o C3 na receção da bola. O C3 atira a bola sem ajuda. A bola bate várias vezes no rosto do C2.	Não há movimento de reflexo do C3 para se proteger da bola?
Curiosidade	1	Quando o primeiro exercício termina, o C3 afasta-se e dirige-se para a estante com brinquedos	
Investigação	1	Atira a bola ao ar devagar. Atira a bola ao ar com mais força (numa das vezes, a bola vai para cima, em direção ao teto)	
Descoberta	2	Sorri quando recebe a bola.	
Antecipação	1	Quando a outra criança recebe a bola e a atira, o C3 levanta ligeiramente os braços e abre as mãos, esticando-se para a frente.	Com o apoio da educadora é mais difícil perceber este aspeto.

Iniciação	2	Sorri quando recebe a bola da outra criança que a atira para ele. Coloca-se de cócoras e baixa-se, estando encostado às pernas da educadora e de mãos dadas com ela.	Baixa-se depois de se ter tentado afastar – estará cansado? Estará com interesse em outra atividade/brincadeira?
Persistência	2	Sempre que a educadora se afasta dele, o C3 vai em direção à estante das caixas com brinquedos.	
Pontuação total	11		

Fonte. Baseado em Carpenter et al. (2011)

Anexo G - Tabela elaborada com os critérios de pontuação da Escala de envolvimento

Escala de envolvimento – tabela com critérios de pontuação

	0	1	2	3	4
Reconhecimento	Não utiliza o material de forma correta.	Algumas intervenções, com ajuda do adulto e/ou criança(s), que demonstram que conhece a atividade.	Algumas intervenções, sem ajuda do adulto e/ou crianças, que demonstram que conhece a atividade.	Realiza uma parte da atividade de forma correta, sem intervenção do adulto.	Realiza a atividade do início ao fim, de forma correta, sem qualquer intervenção do adulto.
Curiosidade	Não dirige o olhar para a atividade ou está afastado da mesma.	Algumas interações com a atividade ou materiais da mesma.	Observa/dirige o olhar para a atividade, parando e recomeçando a mesma.	Desvia o olhar da atividade algumas vezes.	Mantém o olhar (atento) na sua atividade.
Investigação	Não demonstra qualquer comportamento de curiosidade.	Alguns movimentos com os materiais da atividade.	Explora os materiais da atividade de forma pontual e pouco persistente.	Explora os materiais ao longo da atividade, sempre da mesma forma.	Explora os materiais ao longo da atividade de diferentes formas.
Descoberta	Não demonstra qualquer expressão/emoção sobre algo que consegue fazer ou que descobre.	Pequenos gestos ou alguns sons que emite, de forma muito rápida, quase impercetível.	Expressão ou som emitido que é percetível.	Interação com o outro (adulto e/ou crianças) para partilhar a sua descoberta.	Visivelmente “eufórico”.
Antecipação	Não demonstra qualquer ação de antecipação.	Consegue antecipar algumas partes da atividade com indicações do adulto.	Consegue antecipar e realizar a atividade com as indicações do adulto.	Antecipa alguns momentos sem intervenção do adulto.	Sabe/demonstra saber antecipadamente o que deve fazer na atividade,

					sem qualquer intervenção do adulto.
Iniciação	O adulto faz por si e/ou fica apenas sentado.	Alguns gestos/interações com a atividade.	Inicia a atividade, mas ao longo da mesma precisa de algumas indicações do adulto/criança.	Inicia a atividade com pequenas indicações do adulto/criança.	Inicia a atividade sem qualquer indicação do adulto.
Persistência	Não existe qualquer interação com a atividade (esteja de pé, às voltas pela sala, ou sentado na atividade).	Algumas interações (pontualmente).	Mantém-se na atividade, intervindo na mesma, com o adulto sempre junto a si/ao seu lado.	Mantém-se em atividade, intervindo na mesma, com pequenas intervenções do adulto, que se afasta.	Mantém-se em atividade sem qualquer ajuda/intervenção do adulto, completando a mesma.

Fonte. Própria

Anexo H – Guião da entrevista semiestruturada realizada às educadoras de infância

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: “Envolvimento e participação de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no Jardim-de-Infância”

Entrevistados: Educadoras de Infância das 8 crianças participantes do estudo

Objetivo geral: Conhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras de infância para promover o envolvimento e a participação de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no Jardim-de-Infância.

Local: a combinar com as educadoras (provavelmente nos respetivos Jardins-de-Infância).

Dia e Hora: Durante o mês de maio, em data e hora a acordar com as entrevistadas.

Tema/Bloco	Objetivos específicos	Formulação de questões
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">✓ Agradecimento pela sua presença;✓ Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados;✓ Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista;✓ Solicitar que o entrevistado escolha um nome fictício.
II. Dificuldades sentidas no envolvimento e na participação de crianças com PEA no JI	2. Identificar as dificuldades sentidas por estas educadoras de infância no envolvimento e na participação de crianças com esta problemática	<p><u>Questões de recurso:</u></p> <ul style="list-style-type: none">✓ Quais são as dificuldades que identifica no envolvimento e participação de crianças com estas características?✓ Apesar destas dificuldades quais são as maiores forças destas crianças?

<p>III. Estratégias utilizadas no envolvimento e participação de crianças com PEA</p>	<p>3. Conhecer as estratégias que utiliza para promover o envolvimento e a participação das crianças com PEA, com problemas de linguagem e comunicação</p>	<p>✓ Solicitar ao entrevistado que partilhe as estratégias que utiliza para envolver uma criança com esta problemática nas atividades e na rotina do grupo de crianças do JI.</p> <p><u>Questões de recurso:</u></p> <p>✓ Que postura adota e a que estratégias recorre quando as crianças estão agitadas e não se conseguem acalmar e regular o seu comportamento?</p> <p>✓ Em que medida é que a música e as atividades sensoriais são dois bons aliados das educadoras e das assistentes operacionais?</p> <p>✓ Qual destas estratégias pensa que pode ajudar a promover a participação da criança: um tom mais sério e calmo, um tom mais afirmativo ou o recurso à brincadeira?</p>
<p>IV. Encerramento da entrevista</p>	<p>4. Finalizar a entrevista</p>	<p>Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar.</p> <p>Quero expressar o meu agradecimento por toda a sua disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida.</p> <p>- Muito obrigada pela disponibilidade em participar no estudo que estou a realizar.</p>

Anexo I – Tabela com a apresentação dos dados de todos os participantes, (dados recolhidos através do preenchimento da anamnese, da grelha de atividades, da Escala de Envolvimento, da ECERS-R e, das entrevistas às educadoras

Tabela 1. Apresentação de dados do C1

		Dados recolhidos com a Anamnese			
Gestação	Gestação	Planeada e sem vigilância, com a duração de 40 semanas			
	Gravidez	Simples e tranquila			
	Parto	Distócico e difícil			
	Índice APGAR	Dentro dos valores			
Composição do agregado familiar	Parentesco	Mãe	Pai	Irmã paterna	Avó materna
	Idade	45 anos	43 anos	11 anos	74 anos
	Escolaridade	Licenciatura	12º ano	5º ano	4º ano
	Ocupação	Consultora imobiliária	Perito em sinistros	Estudante	Reformada
	Observações	-----	-----	Guarda partilhada	Família alargada
Intervenções anteriores	Entidades/serviços envolvidos	Hospital B	Intervenção Precoce	Terapeuta da fala	
	Periodicidade	De 6 em 6 meses	1 hora	1 hora por semana	
	Início	Desde os 2 anos de idade	Desde os 3 anos de idade	Desde os 3 anos e 11 meses de idade	
Estado de saúde	Dificuldades de visão e/ou audição	Não			
	Hospitalizações, cirurgias, doenças e/ou alergias	Não			
	Exames médicos	Sim, exames de rotina, como o tímpanograma			
	Antecedentes familiares	Não			
Percurso educativo	Frequência	Creche - a partir dos 9 meses JI - a partir dos 2 anos e 10 meses			
	Demonstra gostar de frequentar o JI, frequentando-o de forma regular	Sim			
	Dificuldade(s) na aquisição de	Não			

		competências de pré-escolar	
		Expetativas da mãe para o C1	Que o C1 seja totalmente funcional, independente, saudável e feliz
		Potencialidades do C1 (nas palavras da mãe)	É uma criança desafiadora, muito inteligente, com sentido de humor e divertido, teimoso e muito meigo, é uma criança feliz
Hábitos orais			<ul style="list-style-type: none"> • Colocar o dedo ou outro objeto na boca • Bruxismo – só durante o dia • Onicofagia – a partir dos 3 anos e 9 meses até ao momento
		Diurno	Fez a aquisição aos 3 anos, sozinho.
Controlo dos esfínteres		Noturno	
		Atitude face ao não controle	Tirava a roupa toda para fazer a defecação nas cuecas
		Observações	Antes de fazer esta aquisição podia sentar-se no bacio ou na sanita, mas acabava por não fazer nada
Sono		Tipo de sono	Tranquilo a partir dos 3 anos (até aos 2 anos e 9 meses acordava várias vezes)
		Rotinas ao adormecer	Depois de jantar vai brincar com a mãe e, quando pede colo, vai dormir. Antes dele adormecer, a mãe diz-lhe coisas muito boas
		Horas de sono	Dorme 10 horas durante a noite e, entre 1h30 a 2h durante a sesta
		Dorme em quarto próprio	Sim, desde os 6 meses
		Partilha o quarto	Não
		Costuma ir para a cama dos pais	Não
Alimentação/deglutição		Tipo de leite	<ul style="list-style-type: none"> • Materno – até aos 2 meses • Artificial – dos 3 meses aos 12 meses
		Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Pastosa – introdução entre os 4 e os 6 meses • Sólida – introdução aos 13 meses
		Sensibilidade e/ou rejeição de alimentos	Não
		Talheres que utiliza de forma adequada	Colher e garfo, ambos de plástico. Aos 17 meses começou a usar a colher
		Beber pelo copo	Início aos 18 meses - não consegue usar uma palhinha

Desenvolvimento psicomotor	Reação às refeições	Quando são alimentos que gosta, mantém-se sentado. Com alimentos que não gosta, levanta-se da mesa e afasta-se
	Controlo da cabeça	Entre os 3 e os 4 meses
	Rolar	Entre os 2 e os 3 meses
	Virar-se sozinho	Entre os 4 e os 6 meses
	Sentar-se sem apoio	Com 7 meses
	Gatinhar	Entre os 9 e os 10 meses
	Andar	Com 14 meses
	Subir escadas	Aos 2 anos
	Descer escadas	Aos 3 anos
	Fazer pinça	Aos 18 meses
	Preferência por uma das mãos	Demonstra uma preferência pela mão direita
	Motricidade global	Teve sempre um bom desenvolvimento
	Motricidade fina	Nunca apresentou dificuldades
Desenvolvimento da linguagem expressiva	Dirigir o olhar	Desde os primeiros meses - por vezes, pegava nas bochechas do adulto e olhava-o fixamente nos olhos
	Responder ao nome	Sempre reagiu
	Apontar	Aos 2 anos e 7 meses
	Utilizar o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar	Sim, sempre foi uma criança muito comunicativa
	Balbuciar	Aos 2 anos e 5 meses
	Vocalizações	Aos 3 anos e 10 meses
	Primeiras palavras	Aos 2 anos e 9 meses – “porta”, “água” e “mana”
	Primeiras frases	Aos 4 anos e 3 meses – “olá, pai”, “olá, mamã”, “pai é” (e faz o gesto de forte)
	Expressão verbal confusa	Aos 4 anos e 3 meses
	Aquisição da linguagem e posterior perda da fala	Aconteceu com algumas palavras
	Desenvolvimento da	Mostra interesse pelos sons
Responde a qualquer som		Sim

	Mostra medo perante o som	Não
	Compreende bem a linguagem falada	Sim
	Compreende e atende ordens simples	Sim
	Imita	A partir dos 4 anos começou por imitar os sons dos animais e algumas palavras
Autonomia	Veste-se sozinho	Apenas a roupa dos membros inferiores
	Despe-se sozinho	Sim, mas apresenta dificuldades com as camisolas
	Higiene pessoal	Sim – lavar os dentes e as mãos, tomar banho
	Alimentação	Sim, mas quando não gosta das refeições é mais difícil
	Conta acontecimentos	Não
	Sabe pedir ajuda	Sim – recorre a um gesto que simboliza “ajuda”
	Faz tarefas em casa	Sim – colocar a mesa; arrumar a loiça no armário; tirar café (carrega no botão, abre e fecha a tampa e, coloca a cápsula); limpar; e, colocar comida e água ao cão
	Diz “por favor” e “obrigado”	É raro. No entanto, tem o hábito de dizer “de nada”
Brincar/socialização	Como brinca – interação / relacionamento	Sozinho Com os pares Com os adultos
	Brinquedos/ brincadeiras preferidas e atividades livres	Fazer puzzles; desarrumar o sofá da sala; saltar em cima da cama dos pais; folhear e espalhar livros; fazer empilhamento; brincar com carros; ir ao parque, à praia e à piscina
	Desconfortável quando conhece pessoas novas	Não
	Brinca com outras crianças	Brinca com crianças da família e, por vezes, com crianças da vizinhança
	Demonstra entusiasmo quando brinca	Sim
	Consegue enfrentar um problema sozinho	Sim

O que o faz ficar zangado	Fica zangado ao ser contrariado numa coisa que quer muito ter ou fazer
Adapta-se facilmente às situações	Sim
Expressa as suas necessidades e/ou sentimentos	Sim

Dados recolhidos com a grelha de atividades

Artes plásticas	Atividades dirigidas pelo adulto (40% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Afastou-se em 10% das atividades Completo 30% das atividades
Jogos de lógico-matemática	Atividades de escolha livre, realizadas apenas pelo C1 (30% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Completo 40% das atividades
Grande grupo	Atividades de rotina (20% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Afastou-se em 20% das atividades

Dados recolhidos com a escala de envolvimento

Artes plásticas	Atividades dirigidas pelo adulto (9% das atividades)	19.5 de pontuação média (envolvimento parcialmente mantido)
Jogo simbólico		<ul style="list-style-type: none"> 25 de pontuação média (envolvimento maioritariamente mantido)
Exploração de	Atividades de escolha livre (74% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> 20.1 de pontuação média (envolvimento maioritariamente mantido)
Lógico-matemática		<ul style="list-style-type: none"> 18 de pontuação média (envolvimento parcialmente mantido)
Grande grupo	Atividades de rotina (17% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> 3.5 de pontuação média (envolvimento sem foco)

Suportes
digitais

- 16.5 de pontuação média
(envolvimento parcialmente mantido)

Estratégias utilizadas pela educadora de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA

Para regulação de comportamentos	Mudar de ambiente
	Criar uma área de privacidade
	Prevenir situações de maior descontrolo emocional da criança com PEA
	Recorrer a objetos de conforto
	Criar rotinas
	Manter a calma e controlar as suas próprias emoções (o adulto)
	Priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança
	Conversar com a criança e/ou com o grupo
	Recorrer à utilização de música
	Conhecer a criança e os seus interesses
Para promover o envolvimento	Recorrer à utilização de pictogramas
	Dar oportunidade à criança para que faça as suas próprias escolhas
	Recorrer a atividades de expressão plástica
	Acreditar no potencial da criança
	Ensino faseado das atividades e/ou de algumas técnicas
	Ser assertivo e consistente
	Definir objetivos
	Respeitar os interesses e/ou características da criança
	Observação e/ou interpretação dos comportamentos da criança
	Recorrer aos jogos sensoriais
	Recorrer à utilização de suportes digitais
	Valorizar o contato com a Natureza
	Trabalhar em equipa
Promover o comportamento de entreaajuda	

Dados recolhidos com a ECERS-R

Subescala Espaço e Mobiliário	Média de 6.4	Média total de 6.1
Subescala de Rotinas / Cuidados Pessoais	Média de 6.6	
Subescala Linguagem- Raciocínio	Média de 6.3	

Subescala Atividades	Média de 4	
Subescala Interação	Média de 7	
Subescala Estrutura e Programa	Média de 7	
Subescala Pais e Pessoal	Média de 5.8	

Tabela 2. Apresentação de dados do C2

		Dados recolhidos com a Anamnese			
Gestação	Gestação	Não planeada, mas aceite, tendo decorrido sem vigilância, e com a duração de 40 semanas			Sem complicações
	Gravidez	Simple e tranquila			
	Parto	Distócico e difícil			
	Índice APGAR	Sem informação			
Composição do agregado familiar	Parentesco	Mãe	Pai	Irmã	
	Idade	33 anos	29 anos	9 anos	
	Escolaridade	Sem informação			
	Ocupação	Empregada de balcão	Trabalhador por conta própria	Estudante	
	Observações	Não têm família alargada. Ao fim-de-semana, o pai chega a casa pelas 11h30/12h, a mãe vai trabalhar e, enquanto o pai descansa, o C2 fica sob supervisão da irmã.			
Intervenções anteriores	Entidades/serviços envolvidos	Médica família	de ELI	Intervenção Precoce	
	Periodicidade	Atualmente sem médico(a) de família	Quinzenalmente	1h por semana	
	Início/Fim	Até aos 18 meses	Desde os 3 anos e 5 meses	Desde os 4 anos	
Estado de saúde	Dificuldades de visão e/ou audição	Não			
	Hospitalizações, cirurgias, doenças e/ou alergias	Não			
	Exames médicos	Sim, exames de rotina			

	Antecedentes familiares	Não
	Frequência	<ul style="list-style-type: none"> • Ama – desde os 18 meses • JI - a partir dos 3 anos
Percurso educativo	Demonstra gostar de frequentar o JI, frequentando-o de forma regular	Sim
	Dificuldade(s) na aquisição de competências de pré-escolar	Sim, competências comunicativas
	Expetativas da mãe para o C2	Que o C2 melhore o seu desenvolvimento: desenvolva a sua fala, melhore a questão emocional, interaja mais com as outras crianças, e que partilhe
	Potencialidades do C2 (nas palavras da mãe)	É uma criança muito inteligente; diz o alfabeto todo, assim como todos os números (em português e em inglês) – até ao número 50 em inglês; é muito amoroso; vê desenhos animados com intenção de aprender; conta os números de trás para a frente em português
	Hábitos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Bruxismo – acontece tanto quando está a dormir como acordado, sempre em momentos sem grande atividade (teve início desde a dentição até ao momento)
Controlo dos	Diurno	Fez a aquisição aos 3 anos, sozinho - utilizava o bacio e ficava sem fralda, não apresentando dificuldades
	Noturno	Fica incomodado e quer tirar a roupa, sem ajuda do adulto
Sono	Atitude face ao não controle	Fica incomodado e quer tirar a roupa, sem ajuda do adulto
	Tipo de sono	Depende de como correu o seu dia, por isso, tanto pode ser tranquilo como agitado
	Rotinas ao adormecer	Na sesta da tarde, tira os sapatos, despe-se e vai para a cama. À noite, a mãe diz para irem dormir e vão juntos
	Horas de sono	De noite dorme entre 8 e 9 horas e, durante a sesta dorme entre 2 e 3 horas
	Dorme em quarto próprio	Não
	Partilha o quarto	Dorme com a mãe e com a irmã
	Costuma ir para a cama dos pais	Dorme na cama dos pais

Ressona um pouco, e só adormece com o cheiro da mãe

Alimentação / deglutição	Tipo de leite	<ul style="list-style-type: none"> • Materno – durante o primeiro mês • Artificial – dos 2 meses aos 3 anos (período da manhã, da tarde e da noite) 	Engasgava-se, mas depois conseguia
	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Pastosa – introdução aos 4 meses • Sólida – introdução aos 14 meses 	
	Sensibilidade e/ou rejeição de alimentos	Não mostra ter sensibilidade a algum alimento, mas só come arroz, batata frita, carne e massa	
	Talheres que utiliza de forma adequada	Utiliza a colher de forma correta, tendo feito esta aquisição aos 2 anos	
	Beber pelo copo	Início aos 2 anos – consegue usar uma palhinha	
	Reação às refeições	Senta-se à mesa e quer comer sem ajuda, comendo mais quando gosta das refeições	
	Controlo da cabeça	Com 3 meses	
Desenvolvimento psicomotor	Rolar	Entre os 5 e os 6 meses	
	Virar-se sozinho		
	Sentar-se sem apoio	Com 9 meses	
	Gatinhar	Entre os 7 e os 8 meses	
	Andar	Entre os 14 e os 15 meses	
	Subir escadas	Entre os 7 e os 8 meses	
	Descer escadas	Aos 2 anos e 6 meses	
	Fazer pinça	Entre 1 e 2 meses	
	Preferência por uma das mãos	Sem informação	
	Motricidade global		
Motricidade fina			
Desenvolvimento da linguagem expressiva	Dirigir o olhar	Sem informação	
	Responder ao nome	Aos 2 anos e 6 meses	
	Apontar	Com 1 ano e 8 meses	
	Utilizar o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar	Entre os 15 e os 16 meses	
	Baluciar	Aos 2 meses	
	Vocalizações	Entre os 5 e os 6 meses	
	Primeiras palavras	Aos 14 meses – “mamã”	
	Primeiras frases	Aos 3 anos – “não quero mais”	
	Expressão verbal confusa	Aos 18 meses	

	Aquisição da linguagem e posterior perda da fala	Entre os 14 e os 18 meses verificou-se a aquisição da linguagem e posterior perda da fala
	Observações	Apresenta dificuldades específicas da fala e, por vezes, aquilo que diz enquanto conversa com os pais, não é entendido pelos mesmos
Desenvolvimento da linguagem recetiva (comportamento auditivo)	Mostra interesse pelos sons	Sim, desde bebé
	Responde a qualquer som	Sim. No entanto, ignora sons mais altos para ver desenhos animados
	Mostra medo perante o som	Não – mas, quando era mais novo mostrava medo perante o barulho do aspirador e das motas
	Compreende bem a linguagem falada	Sim
	Compreende e atende ordens simples	Sim
	Imita	Sim
Autonomia	Veste-se sozinho	Não
	Despe-se sozinho	Não
	Higiene pessoal	Apresenta dificuldade em lavar as mãos sem ajuda porque não alcança a torneira. Quando usa o bacio, despeja o mesmo na sanita, precisando depois de ajuda para fazer a sua higiene
	Alimentação	Sim
	Conta acontecimentos	Não – responde sempre “não”
	Sabe pedir ajuda	Sim – diz “mamã, vem cá”, e mostra o que quer
	Faz tarefas em casa	Participa em algumas tarefas como, guardar os seus sapatos, e ajudar a arrumar os brinquedos, apesar de os espalhar de seguida
	Diz “por favor” e “obrigado”	Sim
Brincar/socialização	Como brinca – interação / relacionamento	É raro brincar sozinho Não gosta que a irmã brinque com os seus brinquedos e, com os pares, aproxima-se deles, sorri, mas não fica a brincar Brinca com a mãe
	Brinquedos/brincadeiras preferidas e atividades de tempo livre	Brincar no quintal de casa (com a irmã ou sozinho); andar no escorrega; brincar com animais; ver televisão/desenhos animados; passear; ir ao parque, à praia e à piscina

Desconfortável quando conhece pessoas novas	Sim
Brinca com outras crianças	Não
Demonstra entusiasmo quando brinca	Sim
Consegue enfrentar um problema sozinho	Chama o adulto que estiver por perto
O que o faz ficar zangado	Fica zangado ao ser contrariado numa coisa que quer muito ter ou fazer (grita e/ou chora)
Adapta-se facilmente às situações	Sim
Expressa as suas necessidades e/ou sentimentos	Sim

Dados recolhidos com a grelha de atividades

Artes plásticas	Atividades de escolha livre (20% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Afastou-se em 10% das atividades Demonstrou interesse em 10% das atividades
	Atividades dirigidas pelo adulto (30% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Completoou 20% das atividades Demonstrou interesse em 10% das atividades
Lógico-matemática	Atividades de escolha livre (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrou interesse em 30% das atividades
	Atividades dirigidas pelo adulto (20% das atividades)	
Grande grupo	Atividades dirigidas pelo adulto da sala (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Completoou 10% das atividades
	Atividades dirigidas por um adulto externo à sala (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Afastou-se em 10% das atividades
Dados recolhidos com a Escala de Envolvimento		
Artes plásticas	Atividades de escolha livre (10% das atividades)	22 de pontuação média (envolvimento maioritariamente mantido)

Jogo simbólico	Atividades de escolha livre (5% das atividades)	22 de pontuação média (envolvimento maioritariamente mantido)
Grande grupo	Atividades de rotina (15% das atividades)	6.7 de pontuação média (envolvimento emergente)
Lógico-matemática	Atividades de escolha livre (30% das atividades)	21 de pontuação média (envolvimento maioritariamente mantido)
Natureza / Ciências	Atividades dirigidas pelo adulto (10% das atividades)	13.5 de pontuação média (envolvimento parcialmente mantido)
Suportes digitais	Atividades dirigidas pelo adulto (5% das atividades)	14 de pontuação média (envolvimento parcialmente mantido)
Brincar	Atividades de escolha livre (25% das atividades)	21.6 da pontuação média (envolvimento maioritariamente mantido)

Estratégias utilizadas pela educadora de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA

Para regulação de comportamentos	Priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança
	Recorrer ao toque físico para regular emoções – colo, abraços...
	Recorrer à utilização de música
	Manter a calma e controlar as suas próprias emoções (o adulto)
	Alterar o planeamento diário
	Mudar de ambiente
Para promover o	Recorrer às crianças mais velhas do grupo
	Recorrer à ludicidade

Dados recolhidos com a ECERS-R

Subescala Espaço e Mobiliário	5.9	
--------------------------------------	-----	--

Subescala de Rotinas / Cuidados Pessoais	6.4	Média total de 5.9
Subescala Linguagem-Raciocínio	6.3	
Subescala Atividades	4	
Subescala Interação	7	
Subescala Estrutura e Programa	6.8	
Subescala Pais e Pessoal	4.8	

Tabela 3. Apresentação de dados do C3

Dados recolhidos com a Anamnese						
Gestação	Gestação	Planeada e sem vigilância, com a duração de 38 semanas				Sem complicações
	Gravidez	Simple e, os últimos 4 meses de gravidez foram de muito repouso				
	Parto	Eutócico e correu bem				
	Índice APGAR	Dentro dos valores				
Composição do agregado familiar	Parentesco	Mãe	Pai	Irmão	Irmã	
	Idade	38	39	12	4	meses
	Escolaridade	Mestrado	Licenciatura	6º ano	-----	
	Ocupação	Psicóloga	Construtor civil	Estudante	-----	
	Observações	Sem família alargada O pai ficou a trabalhar fora por vários meses e, quando regressava a casa, o C3 não o queria abraçar				
	Intervenções anteriores	Entidades / serviços envolvidos	CUF	AP	Terapias da fala	
	Periodicidade	Avaliação	1h por semana	----	3 vezes por semana	2h por dia
	Início / Fim	Aos 7 meses	3 a 4 sessões	Durante 3 meses	Durante 3 a 4 meses	Aos 4 anos e 5 meses

Estado de saúde	Dificuldades de visão e/ou audição	Não
	Hospitalizações, cirurgias, doenças e/ou alergias	Não
	Exames médicos	Sim, exames de rotina
	Antecedentes familiares	Sim, um primo com 12 anos
	Observações	Toma um medicamento homeopático que toma durante 2 meses, para, e retoma
Percurso educativo	Frequência	<ul style="list-style-type: none"> • Creche - a partir dos 2 anos e 6 meses • JI - a partir dos 3 anos e 6 meses
	Demonstra gostar de frequentar o JI, frequentando-o de forma regular	Sim, mas só frequenta o JI no período da tarde
	Dificuldade(s) na aquisição de competências de pré-escolar	Sim, na aprendizagem das regras e, na linguagem
	Expetativas da mãe para o C3	Fazer dele uma pessoa totalmente “normal”, bem-educado e independente
	Potencialidades do C3 (nas palavras do pai)	Tem uma boa orientação geográfica, sempre que volta a um lugar, reconhece o caminho; é uma criança muito positiva; tem muito amor dentro de si e quer mostrá-lo, mas não sabe como
Hábitos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Morder os lábios quando estão secos 	
Controlo dos esfínteres	Diurno	Fez a aquisição aos 5 anos, com o apoio do adulto e o uso do bacio
	Noturno	
	Atitude face ao não controle	Ficava desconfortável
	Observações	Não se queria sentar na sanita - gritava
Sono	Tipo de sono	Agitado
	Rotinas ao adormecer	Na maior parte das vezes, o pai deita-se com ele
	Horas de sono	Dorme entre 8 e 9 horas durante a noite; e, ao fim-de-semana, quando está muito cansado dorme entre 2 e 3 horas

	Dorme em quarto próprio	Sim
	Partilha o quarto	Não
	Costuma ir para a cama dos pais	Não
	Observações	Dorme de boca aberta, pois tem sempre o nariz entupido
Alimentação / deglutição	Tipo de leite	<ul style="list-style-type: none"> • Materno – até aos 6 meses • Artificial – dos 6 meses aos 11 meses <p>Sem dificuldades</p>
	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Pastosa – Apresenta algumas dificuldades ao mastigar os alimentos, partindo os em pedaços • Sólida – mesmos em pedaços menores
	Sensibilidade e/ou rejeição de alimentos	Sensível ao arroz, maçã e carne (gosta de a comer quente). Não come massa sem glúten
	Talheres que utiliza de forma adequada	Utiliza corretamente a colher e o garfo – aos 4 anos começou a usar a colher
	Beber pelo copo	Início aos 4 anos - não consegue usar uma palhinha
	Reação às refeições	Senta-se à mesa sem ajuda, e é o primeiro a comer em sua casa
	Controlo da cabeça	Com 2 meses
Desenvolvimento psicomotor	Rolar	Entre os 8 e os 9 meses
	Virar-se sozinho	Com 6 meses
	Sentar-se sem apoio	Com 8 meses
	Gatinhar	Com 9 meses
	Andar	Com 14 meses
	Subir escadas	Aos 18 meses
	Descer escadas	
	Fazer pinça	Aos 6 meses
	Preferência por uma das mãos	Começa a utilizar a mão direita para coisas mais difíceis
	Motricidade global	Sem informação
Motricidade fina	Foi visível um maior desenvolvimento quando iniciou a terapia em casa	

Desenvolvimento da linguagem expressiva	Dirigir o olhar	Aos 5 meses
	Responder ao nome	Não
	Apontar	Aos 2 anos, apenas quando queria comer ou beber alguma coisa
	Utilizar o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar	Sim
	Balbuciar	Entre os 2 e os 3 meses
	Vocalizações	Sem informação
	Primeiras palavras	Não disse
	Primeiras frases	Não disse
	Expressão verbal confusa	Comunica através de gestos e/ou puxar alguém
	Aquisição da linguagem e posterior perda da fala	Nunca falou
Desenvolvimento da linguagem receptiva (comportamento auditivo)	Mostra interesse pelos sons	Por alguns sons
	Responde a qualquer som	Não, responde apenas a sons muito intensos
	Mostra medo perante o som	Sim, com o som das motas, quando este é muito alto, o C3 afasta-se
	Compreende bem a linguagem falada	Sim
	Compreende e atende ordens simples	Sim
	Imita	Não
Autonomia	Veste-se sozinho	Às vezes calça as meias e veste a t-shirt (mete apenas os braços na mesma)
	Despe-se sozinho	Não
	Higiene pessoal	Não
	Alimentação	Sim
	Conta acontecimentos	Não
	Sabe pedir ajuda	Sim – vai ter com o adulto que lhe é mais confortável e puxa-o
	Faz tarefas em casa	Sim – arruma o seu quarto, sendo sempre o mais limpo da casa; arruma tudo nas caixas corretas; faz a cama; vai ao lixo
	Diz “por favor” e “obrigado”	Não

Brincar / socialização	Como brinca – interação / relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Brinca sozinho, mas o adulto pode ficar junto do C3 • Interage com os pares, apesar de não brincar com os mesmos • Interage com os adultos
	Brinquedos/brincadeiras preferidas e atividades de tempo livre	Animais de plástico; andar de trotinete; ir à praia apanhar pedras e ir à água para molhar as pedras; andar a pé; ir à piscina
	Desconfortável quando conhece pessoas novas	Não
	Brinca com outras crianças	Não
	Demonstra entusiasmo quando brinca	Sim
	Consegue enfrentar um problema sozinho	Sim, é uma criança que tenta enfrentar os seus problemas até conseguir
	O que o faz ficar zangado	Fica zangado quando tem de partilhar, quando se aproximam dos seus brinquedos e/ou, quando tem de comer ou ir a sítios que não quer
	Adapta-se facilmente às situações	Dependendo das situações pode adaptar-se mais facilmente às mesmas ou não
	Expressa as suas necessidades e/ou sentimentos	Sim

Dados recolhidos com a grelha de atividades

Artes plásticas	Atividades de escolha livre, realizadas apenas pelo C3 (10% das atividades)	Completo 10% das atividades
	Atividades de escolha livre, realizada com os pares (10% das atividades)	Demonstrou interesse em 10% das atividades
	Atividades dirigidas pelo adulto (20% das atividades)	Demonstrou interesse em 20% das atividades
Lógico-matemática	Atividades de escolha livre, realizadas apenas pelo C3 (10% das atividades)	Demonstrou interesse em 10% das atividades
Grande grupo	Atividades de rotina (20% das atividades)	Completo 20% das atividades

	Atividades dirigidas pelo adulto (10% das atividades)	Demonstrou interesse em 10% das atividades
Brincar	Atividades de escolha livre realizadas só pelo C3 (10% das atividades)	Demonstrou interesse em 20% das atividades
	Atividades de escolha livre realizadas com os pares (10% das atividades)	
Dados recolhidos com a escala de envolvimento		
Artes plásticas	Atividades de escolha livre (7.1% das atividades)	11 de pontuação média (envolvimento emergente)
	Atividades dirigidas pelo adulto (17.9% das atividades)	13 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)
Jogo simbólico	Atividades de escolha livre (3.6% das atividades)	15 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)
Grande grupo	Atividades de rotina (28.6% das atividades)	6.4 de pontuação média (envolvimento emergente)
Lógico-matemática	Atividades dirigidas pelo adulto (7.1% das atividades)	13 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)
Brincar	Atividades de escolha livre (17.9% das atividades)	16.8 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)
Expressão Motora	Atividades dirigidas pelo adulto (17.9%)	5.6 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Estratégias utilizadas pela educadora de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA		
Para regul	Mudar de ambiente	
	Conversar com a criança	

Para promover o envolvimento	Manter a calma e controlar as suas próprias emoções (o adulto)
	Recorrer a objetos de conforto
	Recorrer a atividades de expressão plástica
	Priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança
	Ter maior apoio de profissionais externos ao contexto educativo
	Trabalho individualizado dentro da sala
	Ser consistente e assertivo
	Recorrer à ludicidade
	Observação e/ou interpretação dos comportamentos da criança
	Formação profissional
	Definir objetivos
	Ensino faseado das atividades e/ou de algumas técnicas
	Acreditar no potencial da criança
	Respeitar os interesses e/ou características da criança
	Realizar atividades e/ou brincadeiras a partir da orientação física e/ou verbal do adulto
	Deixar, de forma gradual, de dar apoio total à criança
	Permitir que a criança tenha momentos para observar
	Retirar elementos de distração do contexto educativo (numa situação específica)

Dados recolhidos com a ECERS	
Subescala Espaço e Mobiliário	5.4
Subescala de Rotinas / Cuidados Pessoais	6.4
Subescala Linguagem- Raciocínio	7
Subescala Atividades	4.5
Subescala Interação	6.2
Subescala Estrutura e Programa	5
Subescala Pais e Pessoal	4.7
Média total de 5.6	

Tabela 4. Apresentação de dados do C4

Dados recolhidos com a Anamnese	
Gest ação	<p>Gestação Não planeada, mas aceite, sem vigilância, e com a duração de 39 semanas</p>
	<p>Após o parto</p>

	Gravidez	Simples e tranquila				
	Parto	Distócico e correu bem				
	Índice APGAR	Dentro dos valores				
	Observações	O C4 nasceu no Brasil. Mãe é portadora de Lúpus.				
Composição do agregado familiar	Parentesco	Mãe	Pai	Irmã paterna	Irmã paterna	
	Idade	44	60	17	15	
	Escolaridade	Licenciatura	Licenciatura	Sem informação		
	Ocupação	Empreendedora	Empresário	Estudantes		
	Observações	Os pais estão divorciados, por isso, o pai e as irmãs paternas constituem a família alargada do C4, e mantém todos uma boa relação.				
Intervenções anteriores	Entidades / serviços envolvidos	CUF	Terapias (covid)	HE	APPDA	PFA
	Periodicidade	Sem informação				
	Início / Fim	Sem informação				
	Diagnóstico	Aos 16 meses				
Estado de saúde	Dificuldades de visão e/ou audição	Não				
	Hospitalizações, cirurgias, doenças e/ou alergias	Não				
	Exames médicos	Sim, exames de rotina				
	Antecedentes familiares	Não				
Percorso educativo	Frequência	<ul style="list-style-type: none"> Ama – criou um forte vincula com uma pessoa que ajudava a mãe nas tarefas domésticas e que também ficava com o C4 Creche – a partir dos 2 anos Jl - a partir dos 5 anos e 6 meses 				

	Demonstra gostar de frequentar o JI, frequentando-o de forma regular	Sim, mas tem terapia todos os dias antes de ir para o JI (das 9h às 10h)
	Dificuldade(s) na aquisição de competências de pré-escolar	Sim, é uma criança com muitas dificuldades, é não-verbal de nível 3 e, por isso, na opinião da mãe, o C4 deveria estar sempre acompanhado de um adulto
	Expetativas da mãe para o C4	A mãe não tem expetativas para o C4, acredita que ele a vai surpreender e, quer tentar dar-lhe todo o suporte possível para que ele seja o mais funcional possível, dar-lhe apoio e descobrir os seus possíveis talentos
	Potencialidades do C4 (nas palavras da mãe)	É uma criança maravilhosa; muito carinhoso; sensível; muito expressivo com o olhar; lindo; sedutor com as pessoas; charmoso para conseguir o que quer; tem muitas competências; e, gosta de sentir a areia da praia
Hábitos orais		<ul style="list-style-type: none"> • Colocar objetos na boca – recomeçou há cerca de 1 ano • Bruxismo – só de noite
Controlo dos esfincteres	Diurno	Não fez esta aquisição
	Noturno	
	Atitude face ao não controle	<ul style="list-style-type: none"> • Vai para perto da mãe • Se estiver a comer quando acontece um descuido, não come mais
	Observações	Senta-se na sanita, aceitando sentar-se, mas não faz nada
Sono	Tipo de sono	Tranquilo – por vezes, toma melatonina e não tem acesso a televisões
	Rotinas ao adormecer	Tomar banho, jantar, ouvir música mais calma, a mãe diz-lhe para ir dormir e ele vai sozinho
	Horas de sono	Cerca de 11 horas por noite
	Dorme em quarto próprio	Não – utiliza o seu quarto para trabalhar e fazer atividades
	Partilha o quarto	Depois da separação dos pais, dorme com a mãe ou com o pai
	Costuma ir para a cama dos pais	Dorme na cama da mãe (quando está com ela) e na cama do pai (quando está com ele) – começou a dormir com os pais aos 3 anos e meio, quando estes se separaram

Alimentação/deglutição	Tipo de leite	<ul style="list-style-type: none"> • Materno – até aos 3 meses • Artificial – dos 3 meses aos 18/24 meses 	Sem dificuldades
	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Pastosa – introdução entre os 4 e 5 meses • Sólida – introdução aos 6 meses 	
	Sensibilidade e/ou rejeição de alimentos	Processo em evolução – come frutas há muito pouco tempo	
	Talheres que utiliza de forma adequada	Talheres em tamanho mais pequeno ou normal	
	Beber pelo copo	Início aos 3 anos - não consegue usar uma palhinha	
	Reação às refeições	Quando está na rotina, come bem, tudo decorre de forma normal e tranquila	
	Controlo da cabeça	Com 4 meses	
Desenvolvimento psicomotor	Rolar	Entre os 5 e os 6 meses	
	Virar-se sozinho	Com 6 meses	
	Sentar-se sem apoio	Entre os 7 e os 8 meses	
	Gatinhar	Com 8 meses	
	Andar	Com 15 meses	
	Subir escadas	Aos 2 anos	
	Descer escadas	Aos 2 anos e meio	
	Fazer pinça	Entre os 5 e os 6 meses	
	Preferência por uma das mãos	Utiliza as duas mãos, não se destacando por enquanto uma preferência	
	Motricidade global	Sempre esteve dentro dos marcos de desenvolvimento e sempre foi uma criança muito física e autónoma na questão motora. No entanto, a mãe salienta que quando o C4 corre há algo de diferente e, que ele não dobra os joelhos quando salta	
	Motricidade fina	Quando agarra o lápis se o adulto não agarrar também com a mão do C4, ele acaba por soltar o lápis	
	Desenvolvimento da linguagem	Dirigir o olhar	
Responder ao nome		Desde bebé	
Apontar		Apontava, mas acabou por deixar de o fazer	
Utilizar o choro, sorriso e/ou		Sim	

	gestos para se expressar	
	Baluciar	Desde bebê
	Vocalizações	
	Primeiras palavras	Aos 12 meses – “mamã”, “ão-ão” (para cão), “áua” (para água), “ão” (para avião)
	Primeiras frases	Não disse
	Expressão verbal confusa	Sim
	Aquisição da linguagem e posterior perda da fala	Aos 15 meses deixou de falar
	Observações	Apresenta dificuldades específicas da fala e, por vezes, é difícil entendê-lo; não reproduz nenhum gesto que simbolize uma palavra.
Desenvolvimento da linguagem receptiva (comportamento auditivo)	Mostra interesse pelos sons	Sim
	Responde a qualquer som	Sim, mas parece ignorar quando as pessoas falam com ele
	Mostra medo perante o som	Sim – quando o aspirador ou o liquidificador estão a funcionar, o C4 afasta-se do barulho
	Compreende bem a linguagem falada	Sim, apesar de parecer não entender algumas coisas
	Compreende e atende ordens simples	Algumas coisas, como guardar algum objeto ou calçar-se
	Imita	Não, é algo muito raro
	Autonomia	Veste-se sozinho
Despe-se sozinho		Não
Higiene pessoal		Sim
Alimentação		Sim – come com a colher ou com a mão
Conta acontecimentos		Não

Brincar/socialização	Sabe pedir ajuda	Sim – puxa o adulto
	Faz tarefas em casa	Sim, pequenas ajudas ao adulto como colocar a mesa ou arrumar os brinquedos
	Diz “por favor” e “obrigado”	Não
	Como brinca – interação / relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Brinca sozinho • Interage com os pares – com as crianças mais novas quer abraçá-las, ri e corre até às crianças se correrem para ele • É com os adultos que mais interage
	Brinquedos/ brincadeiras preferidas e atividades livres	Não brinca de forma funcional: salta na cama elástica; rasga papéis e folhas do jardim; faz puzzles, mas se o adulto não estiver junto a si, o C4 afasta-se; gosta de tudo o que envolva movimento; fica a balançar-se no baloiço; faz algumas estereotipias com fios e estereotipias vocais; ir à piscina, a parques e a espaços mais relacionados com a Natureza
	Desconfortável quando conhece pessoas novas	Não
	Brinca com outras crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Não há mais crianças na família • Não tem contato com crianças da vizinhança
	Demonstra entusiasmo quando brinca	Sim, principalmente em piscinas e espaços exteriores
	Consegue enfrentar um problema sozinho	Não
	O que o faz ficar zangado	Fica zangado quando quer comer algo que não pode; o “não” e o ser contrariado fazem-no chorar e, é por isso, que os pais conversam com ele, tentando fazer uma antecipação do que vai acontecer ou de possíveis alterações na rotina, por ser uma criança que precisa bastante de rotina
	Adapta-se facilmente às situações	É uma criança que entra facilmente na rotina

Expressa as
suas Sim
necessidades
e/ou
sentimentos

Dados recolhidos com a grelha de atividades				
Artes plásticas	Atividades de escolha livre, realizadas apenas pelo C4 (10% das atividades)		• Completou 30% das atividades	
	Atividades dirigidas pelo adulto (20% das atividades)			
Lógico- matemática	Atividades dirigidas pelo adulto (30% das atividades)		• Completou 30% das atividades	
Grande grupo	Atividades de rotina (20% das atividades)		• Completou 10% das atividades • Demonstrou interesse em 10% das atividades	
Expressão motora	Atividades dirigidas pelo adulto (20% das atividades)		• Completou 20% das atividades	
Dados recolhidos com a escala de envolvimento				
Artes plásticas	Atividades dirigidas pelo adulto (9.7% das atividades)		7.3 de pontuação média (envolvimento emergente)	
Grande grupo	Atividades de rotina (29% das atividades)		2.5 de pontuação média (envolvimento sem foco)	
Lógico- matemática	Atividades de escolha livre (6.5% das atividades)		4.5 de pontuação média (envolvimento sem foco)	
	Atividades dirigidas pelo adulto (32.3% das atividades)		10.2 de pontuação média (envolvimento emergente)	
Brincar	Atividades de escolha livre (3.2% das atividades)		8 de pontuação média (envolvimento emergente)	

Expressão motora	Atividades dirigidas pelo adulto, realizadas com os pares (16.1%)	5.4 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Literacia	Atividades de escolha livre (3.2%)	10 de pontuação média (envolvimento emergente)
Observações	Foram observados alguns comportamentos desadequados, como andar pela sala, saltitar enquanto andava pela sala ou manter-se sentado com um fio na mão, enquanto batia com as mãos, uma na outra (estereotípias)	
Estratégias utilizadas pela educadora de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA		
Para regulação de comportamentos	Mudar de ambiente	
	Conversar com a criança	
	Manter a calma e controlar as suas próprias emoções (o adulto)	
	Recorrer a objetos de conforto	
	Recorrer a atividades de expressão plástica	
	Priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança	
Para promover o envolvimento	Ter maior apoio dos profissionais externos ao contexto educativo	
	Trabalho individualizado dentro da sala	
	Recorrer à ludicidade	
	Observação e/ou interpretação dos comportamentos da criança	
	Formação pessoal	
	Definir objetivos	
	Ensino faseado das atividades e/ou de algumas técnicas	
	Acreditar no potencial da criança	
	Respeitar os interesses e/ou características da criança	
	Ser assertivo e consistente	
	Realizar atividades e/ou brincadeiras a partir da orientação física e/ou verbal do adulto	
	Deixar, de forma gradual, de dar apoio total à criança	
	Permitir que a criança tenha momentos para observar	
	Retirar elementos de distração do contexto educativo (em situações específicas)	
Dados recolhidos com a ECERS		
Subescala Espaço e Mobiliário	5.4	

Subescala de Rotinas / Cuidados Pessoais	6.4	Média total de 5.6
Subescala Linguagem-Raciocínio	7	
Subescala Atividades	4.5	
Subescala Interação	6.2	
Subescala Estrutura e Programa	5	
Subescala Pais e Pessoal	4.7	

Tabela 5. Apresentação de dados do G1

		Dados recolhidos da Anamnese			
Gestação	Gestação	Planeada e com vigilância, com a duração de 36 semanas			
	Gravidez	Gemelar e correu bem			
	Parto	Distócico e muito difícil, com bastantes dores, e o G1 nasceu a fórceps			
	Índice APGAR	1ºmin 9 5ºmin 10			
	Observações	Algumas desconfianças sobre alguns fatores como a falta de líquido amniótico			
Composição do agregado familiar	Parentesco	Mãe	Irmão	Pai	Avó materna
	Idade	31	4	Sem informação	
	Escolaridade	12º ano	Jl	Sem informação	
	Ocupação	Operadora 1	-----	Sem informação	
	Observações	O pai e a avó materna constituem a família alargada Os pais estão divorciados e existe uma relação muito boa com o pai, que está sempre presente			
Intervenções antenatais	Entidades / serviços envolvidos	ELI	Psicomotricidade	Terapia Ocupacional Fala	
	Periodicidade	Sem informação			
	Início	Sem informação			

Estado de saúde	Dificuldades de visão e/ou audição	Não
	Hospitalizações, cirurgias, doenças e/ou alergias	Não
	Exames médicos	Sim, exames de rotina, como o tímpanograma
	Antecedentes familiares	Não
Percurso educativo	Frequência	Jl - a partir dos 3 anos
	Demonstra gostar de frequentar o JI, frequentando-o de forma regular	Sim, mas só frequenta o JI no período da manhã
	Dificuldade(s) na aquisição de competências de pré-escolar	Sim
	Expetativas da mãe para o G1	Que seja integrado na sociedade, independente e que, juntos, consigam superar todas as adversidades
	Potencialidades do G1 (nas palavras da mãe)	É uma criança muito dócil; muito carinhoso; com vontade de aprender; muito inteligente; percebe tudo o que o outro faz e diz; é persistente
Hábitos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de chucha 	
Controlo dos	Diurno	
	Noturno	Não fez esta aquisição
	Atitude face ao não controle	
Sono	Tipo de sono	Agitado
	Rotinas ao adormecer	Jantar, lavar os dentes, escurecer a casa, ver um pouco de televisão para acalmar, mudar a fralda e ir para a cama
	Horas de sono	Durante a noite dorme 6h e, de dia faz uma sesta entre 1h30 e 2h
	Dorme em quarto próprio	Sim, desde os 2 anos
	Partilha o quarto	Sim, com o irmão gémeo

Dorme de boca aberta e ressona um pouco por ter as amígdalas grandes

	Costuma ir para a cama dos pais	Sim, algumas vezes	
Alimentação/deglutição	Tipo de leite	<ul style="list-style-type: none"> • Materno – até aos 12 meses • Artificial – dos 12 meses aos 4 anos 	Sem dificuldades
	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Pastosa – introdução aos 9 meses Sólida – introdução com 1 ano e alguns meses	
	Sensibilidade e/ou rejeição de alimentos	Não, sempre gostou de tudo	
	Talheres que utiliza de forma adequada	Nenhum – pega na colher, mas não a utiliza para comer nas refeições	
	Beber pelo copo	Não bebe pelo copo – se lhe for dado um copo, ele acaba por entornar tudo – usa palhinha	
	Reação às refeições	Reage bem, nunca teve seletividade alimentar	
	Controlo da cabeça	Com 6 meses	
Desenvolvimento psicomotor	Rolar	Sem informação	
	Virar-se sozinho	Com 5 meses	
	Sentar-se sem apoio	Com 6 meses	
	Gatinhar	Não gatinhou	
	Andar	Com 16 meses – com o apoio da fisioterapia	
	Subir escadas	Aos 2 anos	
	Descer escadas		
	Fazer pinça	Sem informação	
	Preferência por uma das mãos	Mão esquerda	
	Motricidade global	Sem informação	
Motricidade fina			
Desenvolvimento da linguagem	Dirigir o olhar	Sem informação	
	Responder ao nome	Sim	
	Apontar	Sem informação	
	Utilizar o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar	Sim	
	Balbuciar	Sem informação	
	Vocalizações		
	Primeiras palavras	Aos 3 anos – “mamã” e “gato”	
	Primeiras frases	Não disse	
	Expressão verbal confusa	Sim	

	Aquisição da linguagem e posterior perda da fala	Sim
Desenvolvimento da linguagem <i>(comentário: auditiva)</i>	Mostra interesse pelos sons	Sim
	Responde a qualquer som	Sim
	Mostra medo perante o som	Não
	Compreende bem a linguagem falada	Sim
	Compreende e atende ordens simples	Sim
	Imita	Não
Autonomia	Veste-se sozinho	Não
	Despe-se sozinho	Ajuda a despír as camisolas
	Higiene pessoal	Não
	Alimentação	Come com as mãos
	Conta acontecimentos	Não
	Sabe pedir ajuda	Sim – leva o adulto pela mão
	Faz tarefas em casa	Sim – há uma tentativa por parte da mãe para que o G1 interaja em algumas tarefas com ela, como dar-lhe a roupa para que ele a dobre
	Diz “por favor” e “obrigado”	Não
Brincar/socialização	Como brinca – interação / relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Com os pares • Com os adultos
	Brinquedos/brincadeiras preferidas e atividades de tempo livre	Ver livros; saltar no trampolim; ir ao parque e à piscina; brincar com animais; adora animais rastejantes, como as formigas; ir ao parque, à praia e à piscina
	Desconfortável quando conhece pessoas novas	Não
	Brinca com outras crianças	Brinca com crianças da família e da vizinhança
	Demonstra entusiasmo quando brinca	Sim
	Consegue enfrentar um problema sozinho	Sim
	O que o faz ficar zangado	Sem informação

	Adapta-se facilmente às situações	Não, tem alguma dificuldade
	Expressa as suas necessidades e/ou sentimentos	Sim
Dados recolhidos com a grelha de atividades		
Artes plásticas	Atividades dirigidas pelo adulto (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Afastou-se em 20% das atividades
	Atividades dirigidas pelo adulto, realizadas com os pares (10% das atividades)	
	Atividades de rotina, realizadas só pelo G1 (20% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Completo 10% das atividades Demonstrou interesse em 10% das atividades
Grande	Atividades dirigidas pelo adulto (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrou interesse em 10% das atividades
Expressão	Atividades dirigidas pelo adulto, realizadas com os pares (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Afastou-se em 10% das atividades
Brincar	Atividades de escolha livre (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrou interesse em 10% das atividades
Jogos	Atividades de escolha livre (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrou interesse em 10% das atividades
Expressão	Atividades dirigidas pelo adulto (10% das atividades)	
	Atividades dirigidas pelo adulto, realizadas com os pares (10% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Afastou-se em 20% das atividades
Dados recolhidos com a Escala de Envolvimento		
Artes	Atividades dirigidas pelo adulto (21.4% das atividades)	3.5 de pontuação média (envolvimento sem foco)

Jogo cimbólicas	Atividades de escolha livre (7.1% das atividades)	3 de pontuação média (envolvimento sem foco)
	Atividades de escolha livre (3.6% das atividades)	14 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)
Grande grupo	Atividades de rotina (28.6% das atividades)	5.4 de pontuação média (envolvimento sem foco)
	Atividades dirigidas por adultos do contexto educativo e externo ao mesmo (17.9% das atividades)	0 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Brincar	Atividades de escolha livre (17.9% das atividades)	7.6 de pontuação média (envolvimento emergente)
Natureza/ Crianças	Atividades dirigidas pelo adulto (3.6% das atividades)	0 de pontuação média (envolvimento sem foco)

Estratégias utilizadas pela educadora de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA

Para promover o envolvimento	Mudar de ambiente
	Recorrer a objetos de conforto
	Criar rotinas
	Disposição do mobiliário no contexto educativo
	Recorrer à utilização de música
	Alterar o planeamento diário
	Recorrer a atividades de dança e/ou música
	Criar um espaço Snozelen
	Planeamento das atividades
	Observação e/ou interpretação dos comportamentos da criança
	Criar uma área de privacidade com sons da natureza, luz e imagens
	Orientação verbal para que a criança realize as atividades
	Participar nas atividades e brincadeiras da criança
Orientação física para que a criança realize atividades e/ou jogos/brincadeiras	

Recorrer a jogos sensoriais
Recorrer às crianças mais velhas do grupo
Conhecer os interesses das crianças
Incentivar a comunicação
Criar e utilizar cartões de imagens – pictogramas
Desenvolver no grupo de crianças o sentimento de empatia pelo outro
Recorrer à utilização de histórias
Conversas em grande grupo

Dados recolhidos com a ECERS				
Subescala	Espaço e		4.5	Média total de 4.5
Mobiliário				
Subescala	de Rotinas /		5.8	
Cuidados Pessoais				
Subescala	Linguagem-		4.5	
Raciocínio				
Subescala Atividades			3.6	
Subescala Interação			5	
Subescala	Estrutura e		3.3	
Programa				
Subescala Pais e Pessoal			4.5	

Tabela 6. Apresentação de dados do G2

Dados recolhidos com a Anamnese						
Gestação	Gestação	Planeada e com vigilância (suspeita de seroconversal CMV no 2ºT), com a duração de 36 semanas				Sem complicações
	Gravidez	Gemelar e tranquila, com enjoos e alguns percalços, mas correu bem				
	Parto	Eutócico e foi mais fácil porque o irmão gémeo já tinha nascido				
	Índice APGAR	1ºmin 9 5ºmin 10				
Composição do	Parentesco	Mãe	Irmão	Pai	Avó materna	
	Idade	31	4	Sem informação		
	Escolaridade	12º ano	Jl	Sem informação		

	Ocupação	Operadora -----	Sem informação
	Observações	1 O pai e a avó materna constituem a família alargada Os pais estão divorciados e existe uma relação muito boa com o pai, que está sempre presente	
Intervenções anteriores	Entidades / serviços envolvidos	ELI	Psicomotricidade Terapia Ocupacional Fala
	Periodicidade		Sem informação
	Início		Sem informação
Estado de saúde	Dificuldades de visão e/ou audição	Não	
	Hospitalizações, cirurgias, doenças e/ou alergias	Não	
	Exames médicos	Sim, exames de rotina	
	Antecedentes familiares	Não	
Percurso educativo	Frequência	JI - a partir dos 3 anos	
	Demonstra gostar de frequentar o JI, frequentando-o de forma regular	Sim, mas só frequenta o JI no período da manhã	
	Dificuldade(s) na aquisição de competências de pré-escolar	Sim	
	Expetativas da mãe para o G2	Que seja integrado na sociedade, independente e que, juntos, consigam superar todas as adversidades	
	Potencialidades do G2 (nas palavras da mãe)	É uma criança muito dócil; tem um feitio já muito especial; faz tudo para conseguir o que quer; é muito inteligente	
	Hábitos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de chucha 	
Cont rolo	Diurno Noturno	Não fez esta aquisição	

Atitude face ao não controle

Sono	Tipo de sono	Agitado	Dorme de boca aberta, ressona e acorda de noite com pesadelos, batendo nele próprio algumas vezes
	Rotinas ao adormecer	Jantar, lavar os dentes, escurecer a casa, ver um pouco de televisão para acalmar, mudar a fralda e ir para a cama	
	Horas de sono	Durante a noite dorme 6h e, de dia faz uma sesta entre 1h30 e 2h	
	Dorme em quarto próprio	Não, dorme com a mãe	
	Partilha o quarto	Sim, com o irmão gêmeo	
	Costuma ir para a cama dos pais	Sim, na maior parte das vezes dorme na cama da mãe	
	Alimentação/deglutição	Tipo de leite	
Alimentação		<ul style="list-style-type: none"> • Pastosa – introdução aos 9 meses • Sólida – introdução aos 12 meses 	
Sensibilidade e/ou rejeição de alimentos		Não – sempre gostou de tudo	
Talheres que utiliza de forma adequada		Nenhum – pega apenas na colher, mas não a utiliza para comer nas refeições	
Beber pelo copo		Não bebe pelo copo – se lhe for dado um copo, ele acaba por se molhar – usa palhinha	
Reação às refeições		Reage bem, nunca teve seletividade alimentar	
Controlo da cabeça		Com 6 meses	
Desenvolvimento psicomotor	Rolar	Sem informação	
	Virar-se sozinho	Com 5 meses	
	Sentar-se sem apoio	Com 6 meses	
	Gatinhar		
	Andar	Com 18 meses – com apoio da fisioterapia	
	Subir escadas	Aos 2 anos	
	Descer escadas	Com 2 anos e alguns meses	
	Fazer pinça	Sem informação	
	Preferência por uma das mãos	Mão esquerda	
	Motricidade global	Sem informação	
Motricidade fina			
D e	Dirigir o olhar	Sem informação	

	Responder ao nome	Sim
	Apontar	Sem informação
	Utilizar o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar	Sim
	Balbuciar	Sem informação
	Vocalizações	
	Primeiras palavras	Não disse
	Primeiras frases	
	Expressão verbal confusa	Não
	Aquisição da linguagem e posterior perda da fala	Nunca falou
Desenvolvimento da linguagem receptiva (comportamento auditivo)	Mostra interesse pelos sons	Sim
	Responde a qualquer som	Sim
	Mostra medo perante o som	Às vezes
	Compreende bem a linguagem falada	Sim
	Compreende e atende ordens simples	Sim
	Imita	Não
Autonomia	Veste-se sozinho	Não
	Despe-se sozinho	Ajuda a despir as camisolas
	Higiene pessoal	Não
	Alimentação	Come com as mãos
	Conta acontecimentos	Não
	Sabe pedir ajuda	Sim
	Faz tarefas em casa	Não
	Diz “por favor” e “obrigado”	Não
Brincar/socialização	Como brinca – interação / relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Brinca sozinho • Interage e relaciona-se com os adultos
	Brinquedos/brincadeiras preferidas e atividades de tempo livre	Brincar com plasticina; brincar com carros; brincar no parque; saltar no trampolim; ir à piscina

Desconfortável quando conhece pessoas novas	Sim
Brinca com outras crianças	Brinca com crianças da família e da vizinhança
Demonstra entusiasmo quando brinca	Sim
Consegue enfrentar um problema sozinho	Não
O que o faz ficar zangado	Sem informação
Adapta-se facilmente às situações	Não
Expressa as suas necessidades e/ou sentimentos	Sim

Dados recolhidos com a grelha de atividades

Artes plásticas	Atividades dirigidas pelo adulto, realizadas só pelo G2 (11.1% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrou interesse em 11.1% das atividades
	Atividades dirigidas pelo adulto, realizadas com os pares (11.1% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Afastou-se em 11.1% das atividades
	Atividades de rotina, realizadas só pelo G2 (22.2% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Afastou-se em 11.1% das atividades • Demonstrou interesse em 11.1% das atividades
Grande grupo	Atividades dirigidas pelo adulto (11.1% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Afastou-se em 11.1% das atividades
Jogos sensoriais	Atividades de escolha livre (11.1% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrou interesse em 11.1% das atividades
Expressão	Atividades dirigidas pelo adulto (11.1% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrou interesse em 11.1% das atividades

		Atividades dirigidas pelo adulto, realizadas com os pares (11.1% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Afastou-se em 11.1% das atividades
Exploração de livros		Atividades de escolha livre (11.1% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrou interesse em 11.1% das atividades
Dados recolhidos com a Escala de Envolvimento			
Artes plásticas		Atividades dirigidas pelo adulto (25% das atividades)	5.4 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Jogo simbólico		Atividades de escolha livre (14.3% das atividades)	5 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Grande grupo		Atividades de rotina (21.4% das atividades)	7.8 de pontuação média (envolvimento emergente)
		Atividades dirigidas por adultos do contexto educativo externos ao mesmo (17.9% das atividades)	0.2 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Brincar		Atividades de escolha livre (14.3% das atividades)	12.3 de pontuação média (envolvimento emergente)
Natureza/ Ciências		Atividades dirigidas pelo adulto (3.6% das atividades)	7 de pontuação média (envolvimento emergente)
Exploração de livros		Atividades de escolha livre (3.6% das atividades)	12 de pontuação média (envolvimento emergente)
Observações	É de referir que foram registados alguns comportamentos desadequados ao longo destas observações e que ocorreram durante um período considerado nos momentos de atividades, tais como: movimentar-se pela sala, sentar-se e levantar-se de algumas cadeiras que estão empilhadas, sentar-se em cima das mesas.		

Estratégias utilizadas pela educadora de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA

Para regulação de comportamentos

Mudar de ambiente
Recorrer a objetos de conforto
Criar rotinas
Disposição do mobiliário no contexto educativo
Recorrer à utilização de música
Alterar o planeamento diário
Recorrer a atividades de dança e/ou música
Criar um espaço Snozelen
Planeamento das atividades
Observação e/ou interpretação dos comportamentos da criança
Criar uma área de privacidade com sons da natureza, luz e imagens
Orientação verbal para que a criança realize as atividades
Participar nas atividades e brincadeiras da criança
Orientação física para que a criança realize atividades e/ou jogos/brincadeiras
Recorrer a jogos sensoriais
Recorrer às crianças mais velhas do grupo
Conhecer os interesses das crianças
Incentivar a comunicação
Criar e utilizar cartões de imagens – pictogramas
Desenvolver no grupo de crianças o sentimento de empatia pelo outro
Recorrer à utilização de histórias
Conversas em grande grupo

Dados recolhidos com a ECERS

Subescala Espaço e Mobiliário	4.5	Média total de 4.5
Subescala de Rotinas / Cuidados Pessoais	5.8	
Subescala Linguagem- Raciocínio	4.5	
Subescala Atividades	3.6	
Subescala Interação	5	
Subescala Estrutura e Programa	3.3	
Subescala Pais e Pessoal	4.5	

Tabela 7. Apresentação de dados do G3

		Dados recolhidos com a Anamnese					
Gestação	Gestação	Não planeada, mas aceite, com vigilância e duração de 36 semanas					
	Gravidez	Gemelar e tranquila					
	Parto	Eutócico, foi rápido e sem perturbações					
	Índice APGAR	1ºmin 8 5ºmin 9 10ºmin 9					
Composição do agregado familiar	Parentesco	Mãe	Pai	Irmão	Avó	Tia	Tio
	Idade	34	35	5	51	31	29
	Escolaridade	12º ano		Jl	4º ano	Licenciatura	12º
	Ocupação	Coordenadores técnicos Câmara municipal		----- Empresa	Sem informação		
	Observações	A avó e os tios constituem a família alargada					
Intervenções anteriores	Entidades / serviços envolvidos	AP	HB	Psicomotricidade		Terapias Ocupacional Fala	
	Periodicidade	Sem informação		2ª feira (manhã)	4ª feira (almoço)	6ª feira (manhã)	
	Início	Aos 2 anos	Aos 3 anos	Aos 3 anos e 7 meses		Aos 3 anos e 7 meses	
Estado de saúde	Dificuldades de visão e/ou audição	Não					
	Hospitalizações, cirurgias, doenças e/ou alergias	Hospitalizado devido à prematuridade e à perda excessiva de peso					
	Exames médicos	Sim					
	Antecedentes familiares	Sim, uma prima paterna					
P e	Frequência	Jl - a partir dos 2 anos e 9 meses					

	Demonstra gostar de frequentar o JI, frequentando-o de forma regular	Sim	
	Dificuldade(s) na aquisição de competências de pré-escolar	Sim	
	Expetativas da mãe para o G3	Que seja uma criança o mais autónoma possível, de forma a conseguir fazer as suas atividades sem ajuda do adulto	
	Potencialidades do G3 (nas palavras da mãe)	É uma criança muito perspicaz e desenrascada, o que acaba por dificultar o processo de aquisição de aprendizagens; é muito carinhoso e, não apresenta dificuldades na permissão do toque	
Hábitos orais		<ul style="list-style-type: none"> • Uso de chucha 	
Controlo dos esfínteres	Diurno Noturno Atitude face ao não controle	Não fez esta aquisição – é convidado a ir à sanita com regularidade (e vai)	
Sono	Tipo de sono Rotinas ao adormecer Horas de sono Dorme em quarto próprio Partilha o quarto Costuma ir para a cama dos pais	Tranquilo Tomar banho, jantar, música calma e, por volta das 20h30 adormece Dorme 10 horas durante a noite Sim, desde cerca dos 4 meses Sim, com o irmão gémeo Às vezes	Sem dificuldades
Alimentação / deglutição	Tipo de leite Alimentação Sensibilidade e/ou rejeição de alimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Materno – não • Artificial – desde que nasceu até aos 2 anos • Pastosa – introdução aos 4 meses • Sólida – introdução aos 6 meses Não	Aceitou bem a introdução de novos

	Talheres que utiliza de forma adequada	A partir dos 4 anos começou a utilizar a colher, utilizando-a de forma adequada
	Beber pelo copo	A partir dos 2 anos – consegue usar uma palhinha
	Reação às refeições	Reage de forma calma
Desenvolvimento psicomotor	Controlo da cabeça	Com 2 meses
	Rolar	Com 4 meses
	Virar-se sozinho	
	Sentar-se sem apoio	Com 9 meses
	Gatinhar	Com 11 meses
	Andar	Com 17 meses
	Subir escadas	Aquisições feitas, mas sem informação das idades em que as alcançou
	Descer escadas	
	Fazer pinça	
	Preferência por uma das mãos	Sem informação
	Motricidade global	Sem informação
Motricidade fina		
Desenvolvimento da linguagem expressiva	Dirigir o olhar	Com 3 anos, quando iniciou as terapias
	Responder ao nome	Sim
	Apontar	Sim
	Utilizar o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar	Sim
	Balbuciar	Sim
	Vocalizações	Sim, mas em menor frequência
	Primeiras palavras	Aos 4 anos – “avó”
	Primeiras frases	Não disse
	Expressão verbal confusa	Sim
	Aquisição da linguagem e	Não

	posterior perda da fala	
Desenvolvimento da linguagem receptiva (comportamento auditivo)	Mostra interesse pelos sons	Sim
	Responde a qualquer som	Sim
	Mostra medo perante o som	Não
	Compreende bem a linguagem falada	<ul style="list-style-type: none"> Em ordens simples como “vamos tomar banho”, o adulto nem sempre consegue perceber se o G3 percebe bem a ordem, pois há dias em que “vamos tomar banho” está assimilado e, assim que ouve vai para a casa-de-banho, noutros dias ou ele não percebe a ordem ou não quer perceber
	Compreende e atende ordens simples	<ul style="list-style-type: none"> Quando entramos num campo mais específico como “traz o copo à mãe”, ele nunca assimila o que é dito de forma verbal, sendo necessário levar a mão dele até ao copo e esticar a mão para que ele entregue o copo ao adulto
	Imita	Não
Autonomia	Veste-se sozinho	Não
	Despe-se sozinho	Não
	Higiene pessoal	Não
	Alimentação	Sim
	Conta acontecimentos	Não
	Sabe pedir ajuda	Não
	Faz tarefas em casa	Não
	Diz “por favor” e “obrigado”	Não
Brincar / socialização	Como brinca – interação / relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> Brinca sozinho Brinca com os adultos
	Brinquedos / brincadeiras preferidas e	Ver livros, e ir à nataçã

atividades de tempo livre	
Desconfortável quando conhece pessoas novas	Sim
Brinca com outras crianças	Sim, brinca com crianças da família e da vizinhança
Demonstra entusiasmo quando brinca	Sim
Consegue enfrentar um problema sozinho	Sim
O que o faz ficar zangado	Sem informação, mas quando fica zangado começa a gritar e a tapar os ouvidos
Adapta-se facilmente às situações	Não, tem alguma dificuldade
Expressa as suas necessidades e/ou sentimentos	Não

Dados recolhidos com a grelha de atividades

Sem informação

Dados recolhidos com a Escala de Envolvimento

Artes plásticas	Atividades dirigidas pelo adulto (6.9% das atividades)	0 de pontuação média (envolvimento sem foco)
	Atividades de rotina (34.5% das atividades)	2.5 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Grande grupo	Atividades de escolha livre (3.4% das atividades)	10 de pontuação média (envolvimento emergente)
	Atividades dirigidas pelo adulto (27.6% das atividades)	2.9 de pontuação média (envolvimento sem foco)

Jogos sensoriais	Atividades dirigidas pelo adulto (3.4% das atividades)	9 de pontuação média (envolvimento emergente)
Expressão motora	Atividades dirigidas por um adulto externo ao contexto educativo (3.4% das atividades)	0 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Espaço de privacidade	Atividades de escolha livre (10.3% das atividades)	14.7 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)
Suportes digitais	Atividades dirigidas pelo adulto (10.3% das atividades)	8.3 de pontuação média (envolvimento emergente)

Estratégias utilizadas pela educadora de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA

Regulação de comportamen	Recorrer ao toque físico para regular emoções (colo, abraços)
	Conversar com a criança
	Alterar o planeamento diário
Para promover o envolvimento	Seleção das atividades
	Trabalho individualizado (dentro da sala) – de um para um
	Ter, no contexto educativo uma pessoa para acompanhar a criança com PEA a tempo inteiro
	Incentivar a comunicação
	Recorrer à utilização de música
	Ter maior apoio de profissionais externos do contexto educativo
	Trabalhar com a criança nos seus momentos de maior foco
	Trabalhar com a criança quando o contexto educativo está calmo
	Mudar os materiais da sala
	Recorrer à ludicidade
	Criar uma área de privacidade
	Acreditar no potencial da criança
	Conversas com o grupo
Desenvolver no grupo de crianças o sentimento de empatia pelo outro	

Dados recolhidos com a ECERS

Subescala Espaço e Mobiliário	6.4	Média total de 5.7
Subescala de Rotinas / Cuidados Pessoais	6	
Subescala Linguagem-Raciocínio	6.3	
Subescala Atividades	4.2	
Subescala Interação	7	
Subescala Estrutura e Programa	5.5	
Subescala Pais e Pessoal	4.5	

Tabela 8. Apresentação de dados do G4

Dados recolhidos com a Anamnese							
Gestação	Gestação	Não planeada, mas aceite, com vigilância e duração de 35 semanas					
	Gravidez	Gemelar e tranquila					
	Parto	Eutócico, foi rápido e sem perturbações					
	Índice APGAR	1ºmin 7 5ºmin 8 10ºmin 9					
Composição do agregado familiar	Parentesco	Mãe	Pai	Irmão	Avó	Tia	Tio
	Idade	34	35	5	51	31	29
	Escolaridade	12º ano		JI	4º ano	Licenciatura	12º ano
	Ocupação	Coordenadores técnicos		----	Sem informação		
		Câmara Municipal	Empresa				
Observações	A avó e os tios constituem a família alargada						
Intervenções anteriores	Entidades / serviços envolvidos	AP	HB	Psicomotricidade	Terapia Ocupacional		Fala
	Periodicidade	Sem informação		2ª feira (manhã)	4ª feira (almoço)	6ª feira (manhã)	

	Início	Aos 2 anos	Aos 3 anos e 7 meses	Aos 3 anos e 7 meses
Estado de saúde	Dificuldades de visão e/ou audição	Não		
	Hospitalizações, cirurgias, doenças e/ou alergias	Hospitalizado devido à prematuridade e dificuldade em se alimentar		
	Exames médicos	Sim		
	Antecedentes familiares	Sim, uma prima paterna		
	Frequência	JI - a partir dos 2 anos e 9 meses		
Percurso educativo	Demonstra gostar de frequentar o JI, frequentando-o de forma regular	Sim		
	Dificuldade(s) na aquisição de competências de pré-escolar	Sim		
	Expetativas da mãe para o G4	Que seja autónomo e capaz de ultrapassar dificuldades sem estar dependente de terceiros		
	Potencialidades do G4 (nas palavras da mãe)	É uma criança que absorve os ensinamentos com alguma rapidez, apesar de não demonstrar muito interesse nas atividades; é afetuoso e carinhoso para com os adultos		
Hábitos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de chucha 			
Cont rolo	Diurno Noturno			

Atitude face ao não controle Aos 4 anos – fez esta aquisição sozinho, com apoio dos pais e, quando deixou a fralda de dia, deixou também de noite

Sono	Tipo de sono	Tranquilo		Sem dificuldades
	Rotinas ao adormecer	Tomar banho, jantar, música calma e, por volta das 20h30 adormece		
	Horas de sono	Dorme 10horas durante a noite		
	Dorme em quarto próprio	Sim, desde cerca dos 4 meses		
	Partilha o quarto	Sim, com o irmão gêmeo		
	Costuma ir para a cama dos pais	Às vezes		
Alimentação / deglutição	Tipo de leite	Materno – não	Artificial – desde que nasceu até aos 2 anos	Aceitou bem a introdução de novos alimentos
	Alimentação	Pastosa – introdução aos 4 meses	Sólida – introdução aos 6 meses	
	Sensibilidade e/ou rejeição de alimentos	Não		
	Talheres que utiliza de forma adequada	A partir dos 3 anos – utiliza a colher de forma adequada		
	Beber pelo copo	A partir dos 2 anos – consegue usar uma palhinha		
	Reação às refeições	Reage de forma calma		
Desenvolvimento psicomotor	Controlo da cabeça	Com 2 meses		
	Rolar	Com 4 meses		
	Virar-se sozinho			
	Sentar-se sem apoio	Com 9 meses		
	Gatinhar	Com 11 meses		
	Andar	Com 17 meses		
	Subir escadas	Aquisições realizadas, mas sem informação da idade em que as alcançou		
	Descer escadas			
	Fazer pinça			
Preferência por uma das mãos	Sem informação			

	Motricidade global	Sem informação	
	Motricidade fina		
Desenvolvimento da linguagem expressiva	Dirigir o olhar	Sim	O G4 tem todas estas ações adquiridas, mas não foi possível saber a idade em que as começou a fazer
	Responder ao nome	Sim	
	Apontar	Sim	
	Utilizar o choro, sorriso e/ou gestos para se expressar	Sim	
	Balbuciar	Sim	
	Vocalizações	Sim	
	Primeiras palavras	Aos 3 anos – “mamã”	
	Primeiras frases	Aos 5 anos – “eu quero água”	
	Expressão verbal confusa	Não	
	Aquisição da linguagem e posterior perda da fala	Não	
Desenvolvimento da linguagem receptiva (comportamento auditivo)	Mostra interesse pelos sons		
		Sim	
	Responde a qualquer som	Sim	
	Mostra medo perante o som	Não	
	Compreende bem a linguagem falada	Sim	
	Compreende e atende ordens simples	Sim	
Autonomia	Imita	Sim	
	Veste-se sozinho	Sim	
	Despe-se sozinho	Sim	

Brincar/socialização	Higiene pessoal	Sim
	Alimentação	Sim
	Conta acontecimentos	Não
	Sabe pedir ajuda	Sim
	Faz tarefas em casa	Sim
	Diz “por favor” e “obrigado”	Sim
	Como brinca – interação / relacionamento	Brinca sozinho Apesar de não procurar os pares para brincar, observa os mesmos nas suas brincadeiras Brinca e interage com os adultos
	Brinquedos/ brincadeiras preferidas e atividades de tempo livre	Gosta de fazer puzzles, ver livros, fazer atividades de pintura e moldagem e, ir à natação
	Desconfortável quando conhece pessoas novas	Não
	Brinca com outras crianças	Não brinca com crianças da família nem da vizinhança
	Demonstra entusiasmo quando brinca	Sim
	Consegue enfrentar um problema sozinho	Sim
	O que o faz ficar zangado	Sem informa�o, mas quando fica zangado atira-se para o chão, em modo “birra”
	Adapta-se facilmente às situa�oes	Sim
	Expressa as suas necessidades	Sim

e/ou
sentimentos

Dados recolhidos com a grelha de atividades		
Artes plásticas	Atividades dirigidas pelo adulto (20% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Completou 20% das atividades
Grande grupo	Atividades dirigidas pelo adulto (40% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Completou 20% das atividades • Demonstrou interesse em 20% das atividades
	Atividades de rotina (20% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Afastou-se em 20% das atividades
Expressão motora	Atividades dirigidas pelo adulto (20% das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrou interesse em 20% das atividades
Dados recolhidos com a escala de envolvimento		
Artes plásticas	Atividades dirigidas pelo adulto (13.3% das atividades)	17.3 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)
Grande grupo	Atividades dirigidas por adultos (23.3% das atividades))	8.3 de pontuação média (envolvimento emergente)
	Atividades de rotina (36.7% das atividades)	5.9 de pontuação média (envolvimento sem foco)
Observação	Atividades de escolha livre (6.7% das atividades)	8 de pontuação média (envolvimento emergente)
Expressão motora	Atividades dirigidas por um adulto externo ao contexto educativo (6.7% das atividades)	17 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)
Brincar	Atividades de escolha livre (3.3% das atividades)	23 de pontuação média (envolvimento maioritariamente sustentado)
Suportes digitais	Atividades dirigidas pelo adulto (10% das atividades)	15.3 de pontuação média (envolvimento parcialmente sustentado)

Estratégias utilizadas pela educadora de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA

Regulação de comportamen	Recorrer ao toque físico para regular emoções (colo, abraços)
	Conversar com a criança
	Alterar o planeamento diário
Para promover o envolvimento	Seleção das atividades
	Trabalho individualizado (dentro da sala) – de um para um
	Ter, no contexto educativo uma pessoa para acompanhar a criança com PEA a tempo inteiro
	Incentivar a comunicação
	Recorrer à utilização de música
	Ter maior apoio de profissionais externos do contexto educativo
	Trabalhar com a criança nos seus momentos de maior foco
	Trabalhar com a criança quando o ambiente educativo está calmo
	Mudar os materiais da sala
	Recorrer à ludicidade
	Mudar os materiais da sala
	Recorrer à ludicidade
	Criar uma área de privacidade
	Acreditar no potencial da criança
	Conversas com o grupo
Desenvolver no grupo de crianças o sentimento de empatia pelo outro	

Dados recolhidos com a ECERS

Subescala Espaço e Mobiliário	6.4	Média total de 5.7
Subescala de Rotinas / Cuidados Pessoais	6	
Subescala Linguagem- Raciocínio	6.3	
Subescala Atividades	4.2	
Subescala Interação	7	
Subescala Estrutura e Programa	5.5	
Subescala Pais e Pessoal	4.5	

Anexo J – Tabela com alguns dos marcos de desenvolvimento motor

Desenvolvimento Psicomotor

(ações/aquisições que constam na anamnese)

Ações/aquisições	Idade em que a aquisição é realizada
Controlo da cabeça	Entre os 3 e os 6 meses
Rolar	Entre os 3 e os 6 meses
Virar-se sozinho	Entre os 4 e os 6 meses
Sentar-se sem apoio	Entre os 5 e os 9 meses
Gatinhar	Pelos 9 meses
Andar	Entre os 12 e os 18 meses
Subir escadas	Entre os 2 anos e os 4 anos
Descer escadas	Entre os 2 anos e os 4 anos
Fazer o movimento de pinça	Entre os 9 e os 12 meses
Preferência por uma das mãos	Pelos 3 anos

Fonte. Feliciano & Delou, 2019

Anexo K – Tabela com as estratégias utilizadas (e mencionadas) pelas 5 educadoras de infância na promoção do envolvimento e da participação de crianças com PEA

Categorias	Subcategorias	Frequência				
		E1	E2	E3	E4	E5
Para regulação do comportamento	Mudar de ambiente	x	x		x	x
	Recorrer à utilização de música	x	x	x		x
	Priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança		x		x	x
	Recorrer a objetos de conforto	X			x	x
	Manter a calma e controlar as suas próprias emoções (o adulto)		x		x	x
	Criar uma área de privacidade	X		x		x
	Alterar o planeamento diário	X	x	x		
	Criar e/ou alterar rotinas	X				x
	Conhecer a criança e os seus interesses	X				x
	Recorrer ao toque físico (colo, abraço) para acalmar a criança		x	x		
	Conversar com a criança			x		x
	Conversas em grande grupo	X				x
	Prevenir situações de maior descontrolo emocional da criança					x
	Recorrer a atividades de dança e/ou movimento	X				
	Criar um espaço Snoezelen no contexto educativo	X				
Para promover o envolvimento e a participação	Acreditar no potencial da criança			x	x	x
	Observação e/ou interpretação dos comportamentos da criança	X			x	x
	Definir objetivos	X			x	x
	Recorrer às crianças mais velhas do grupo	X	x			x
	Recorrer à ludicidade		x	x	x	
	Recorrer à utilização de pictogramas	X				x
	Realizar atividades e/ou brincadeiras a partir da orientação física e/ou verbal do adulto	X			x	
	Trabalho individualizado dentro da sala – de um para um			x	x	
	Ter maior apoio de profissionais externos ao contexto educativo			x	x	
	Ensino faseado das atividades e/ou de algumas técnicas				x	x
	Respeitar os interesses e/ou características da criança				x	x
	Ser assertivo e consistente				x	x
	Recorrer a atividades de expressão plástica	X				x

	Seleção e planeamento das atividades	X		x		
	Recorrer aos jogos sensoriais	X				x
	Dar oportunidade à criança para que faça as suas próprias escolhas	X				x
	Incentivar a comunicação	X		x		
	Disposição do mobiliário e/ou mudança regular dos materiais do contexto educativo	X		x		
	Recorrer à utilização de histórias	X				
	Retirar elementos de distração do contexto educativo (numa atividade específica)				x	
	Participar nas atividades e/ou brincadeiras da criança	X				
	Trabalhar com a criança nos seus momentos de maior foco e/ou quando o ambiente do contexto educativo está calmo			x		
	Recorrer à utilização de suportes digitais					x
	Promover o comportamento de entreajuda					x
	Valorizar o contato com a Natureza					x
	Trabalhar em equipa					x
	Formação profissional				x	
	Deixar, de forma gradual, de dar apoio total à criança				x	
	Permitir que a criança tenha momentos para observar				x	

Fonte. Própria

Anexo L. Apresentação dos dados obtidos através do preenchimento da grelha de atividades

Categorias das atividades	Nº de atividades (total de 64 atividades observadas)	Média por atividade
Artes plásticas	25	39.1%
Jogos de lógico-matemática	11	17.2%
Grande grupo	14	21.9%
Brincar	3	4.7%
Expressão motora	4	6.3%
Jogos sensoriais	2	3.1%
Expressão musical	4	6.3%
Exploração de livros	1	1.6%

Organização das atividades	Nº de atividades (total de 64 atividades observadas)	Média por tipo de organização
Dirigidas pelo adulto	36	56.3%
De escolha livre	17	26.6%
De rotina	11	17.2%

Organização da atividade	Comportamentos das crianças	Média por tipo de comportamento
Atividades dirigidas pelo adulto	Completaram 15 atividades	41.7%
	Demonstraram interesse em 11 atividades	30.6%
	Afastaram-se em 10 atividades	27.8%
Atividades de escolha livre	Completaram 6 atividades	35.3%
	Demonstraram interesse em 10 atividades	58.8%
	Afastaram-se numa atividade	5.9%
Atividades de rotina	Completaram 4 atividades	36.4%
	Demonstraram interesse em 3 atividades	27.3%
	Afastaram-se em 4 atividades	36.4%

Categoria da atividade	Organização da atividade	Média pelo tipo de organização
Artes plásticas	16 atividades dirigidas pelo adulto	64%
	5 atividades de escolha livre	20%
	4 atividades de rotina	16%

Jogos de lógico-matemática	5 atividades dirigidas pelo adulto	45.5%
	6 atividades de escolha livre	54.4%
Grande grupo	7 atividades dirigidas pelo adulto e realizadas só pela criança ou também com os pares	50%
	7 atividades de rotina	50%
Brincar	3 atividades de escolha livre, realizadas só pela criança ou também com os pares	100%
Expressão motora	4 atividades dirigidas pelo adulto e realizadas com os pares	100%
Jogos sensoriais	2 atividades de escolha livre	100%
Expressão musical	4 atividades dirigidas pelo adulto, realizadas só pela criança ou também com os pares	100%
Exploração de livros	1 atividade de escolha livre	100%

Anexo M – apresentação dos dados obtidos através do preenchimento da escala de envolvimento (apresentação por criança)

Tabela com informações das atividades e respetivo envolvimento do C1

Categoria	Atividade	Organização	Pontuação	Média por atividade
Artes plásticas	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto	39	19.5
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
Jogo simbólico	Área da casinha	Escolha livre	75	25
	Área da casinha	Escolha livre		
	Animais (miniatura)	Escolha livre		
Leitura	Exploração de livros	Escolha livre	161	20.1
	Exploração de livros	Escolha livre		
	Exploração de livros	Escolha livre		
	Exploração de livros	Escolha livre		
	Exploração de livros	Escolha livre		
	Exploração de livros	Escolha livre		
	Exploração de livros	Escolha livre		
	Exploração de livros	Escolha livre		
	Exploração de livros	Escolha livre		
Atividades sociais / partilha	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)	7	3.5
	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)		
Lógico-matemática	Jogo de equilíbrio - cadeiras	Escolha livre	108	18
	Jogo de construção (ímans com formas geométricas)	Escolha livre		
	Jogo de equilíbrio – cadeiras	Escolha livre		
	Jogo de construção (ímans com formas geométricas)	Escolha livre		
	Puzzle	Escolha livre (com pares)		
	Puzzles (animais)	Escolha livre (com pares)		
Uso de suportes digitais	Visionamento de desenhos animados	Rotina (grande grupo)	33	16.5
	Canção “a minha família” com vídeo projetado na tela	Rotina (grande grupo)		

Média total do envolvimento do C1 – 18.4%

(envolvimento parcialmente sustentado)

Tabela com informações das atividades e respetivo envolvimento do C2

Categoria	Atividade	Organização	Pontuação	Média por atividade
Artes plásticas	Artes plásticas	Escolha livre	44	22
	Artes plásticas	Escolha livre		
Jogo simbólico	Área da casinha	Escolha livre	22	22
Leitura	Leitura de uma história	Rotina (grande grupo)	16	8
	Leitura de uma história	Rotina (grande grupo)		
Atividades sociais / partilha	Marcação de presenças e contagem de crianças	Rotina (grande grupo)	4	4
Natureza/Ciências	Ida à horta – saída ao exterior	Dirigida pelo adulto (grande grupo)	27	13,5
	Sementeiras	Dirigida pelo adulto (grande grupo)		
Lógico-matemática	Legos (peças pequenas)	Escolha livre	126	21
	Jogo com formas geométricas	Escolha livre		
	Jogo com argolas e números	Escolha livre		
	Jogo de construção (ímanes com formas geométricas)	Escolha livre		
	Jogo de associação de imagens	Escolha livre		
	Jogo de construção (ímanes com formas geométricas)	Escolha livre		

Uso de suportes digitais	Visionamento de filmes de animação infantil	Dirigida pelo adulto (grande grupo)	14	14
Brincar	Brincadeira livre (exterior)	Escolha livre	108	21.6
	Brincadeira livre (exterior)	Escolha livre		
	Brincadeira livre (exterior)	Escolha livre		
	Brincadeira livre (exterior)	Escolha livre		
	Brincadeira livre (exterior)	Escolha livre		
Média total do envolvimento do C2 – 18.1% (envolvimento parcialmente sustentado)				

Tabela com informações das atividades e respetivo envolvimento do C3

Categoria	Atividade	Organização	Pontuação	Média por atividade
Artes plásticas	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto	65	13
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Escolha livre	22	11
	Artes plásticas	Escolha livre		
Jogo simbólico	Área da casinha	Escolha livre	15	15
Leitura	Leitura de uma história	Rotina (grande grupo)	17	8.5
	Leitura de uma história	Rotina (grande grupo)		
Atividades sociais / partilha	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)	34	5.7
	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)		

	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)		
	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)		
	Canção do Dia do Pai	Rotina (grande grupo)		
	Arrumar	Rotina		
Lógico-matemática	Jogo de associação de imagens com formas geométricas	Dirigida pelo adulto	26	13
	Enfiamento	Dirigida pelo adulto		
Brincar	Brincadeira livre	Escolha livre	84	16.8
	Brincadeira livre	Escolha livre		
	Brincadeira livre	Escolha livre		
	Brincadeira livre	Escolha livre		
	Brincadeira livre	Escolha livre		
Atividade física	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (grande grupo)	28	5.6
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (com pares)		
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (com pares)		
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (grande grupo)		
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (grande grupo)		
Média total do envolvimento do C3 – 10.4% (envolvimento emergente)				

Tabela com informações das atividades e respetivo envolvimento do C4

Categoria	Atividade	Organização	Pontuação	Média por atividade
Artes plásticas	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto	22	7.3
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		

Leitura	Leitura de uma história	Rotina (grande grupo)	6	3		
	Leitura de uma história	Rotina (grande grupo)				
Atividades sociais / partilha	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)	17	5.7		
	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)				
	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)				
	Conversa sobre o dia	Rotina (grande grupo)				
	Conversa sobre trabalhos expostos	Rotina (grande grupo)				
	Canção do Dia do Pai	Rotina (grande grupo)				
	Arrumar	Rotina				
Lógico-matemática	Jogo de associação de imagens com formas geométricas	Dirigida pelo adulto	102	10.2		
	Jogo de associação de imagens com formas geométricas	Dirigida pelo adulto				
	Jogo Tangram	Dirigida pelo adulto				
	Jogo Tangram	Dirigida pelo adulto				
	Puzzle	Dirigida pelo adulto				
	Puzzle	Dirigida pelo adulto				
	Jogo de associação de imagens com formas geométricas	Dirigida pelo adulto				
	Enfiamento	Dirigida pelo adulto				
	Enfiamento	Dirigida pelo adulto (com pares)				
	Jogo Tangram	Dirigida pelo adulto (com pares)				
	Jogo Tangram	Escolha livre			9	4,5
	Jogo de encaixe	Escolha livre				
Literacia	Letras	Escolha livre	10	10		

Atividade física	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (grande grupo)	27	5.4
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (grande grupo)		
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (grande grupo)		
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (com pares)		
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (com pares)		
Brincar	Brincadeira livre	Escolha livre	8	8
Comportamentos desadequados	Andar pela sala	Comportamento desadequado	-----	-----
	Andar pela sala	Comportamento desadequado		
	Mantém-se sentado na cadeira com fio na mão	Comportamento desadequado		

Tabela com informações das atividades e respetivo envolvimento do G1

Categoria	Atividade	Organização	Pontuação	Média por atividade
Artes plásticas	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto	21	3.5
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
Jogo simbólico	Área da casinha	Escolha livre	6	3
	Fantoches	Escolha livre		
Leitura	Leitura de uma história	Dirigida pelo adulto	0	0
	Leitura de uma história	Dirigida pelo adulto		
	Lanche da manhã	Rotina		
	Arrumar	Rotina		

Atividades sociais / partilha	Lanche da manhã	Rotina	43	5.4
	Canção	Rotina		
	Acolhimento	Rotina		
	Canção	Rotina		
	Marcação de presenças	Rotina		
	Lanche da manhã	Rotina		
Lógico-matemática	Conversa sobre 25 de abril (na biblioteca)	Dirigida pelo adulto	0	0
	Conversa sobre o 25 de abril	Dirigida pelo adulto		
	Conversa sobre as características da vaca	Dirigida pelo adulto		
Natureza/Ciências	Jogo de labirinto	Escolha livre	14	14
Brincar	Sementeiras	Dirigida pelo adulto	0	0
	Brincadeira livre (exterior)	Escolha livre	38	7.6
	Interação com o G2	Escolha livre		
	Brincadeira no exterior	Escolha livre		
	Brincadeira no exterior	Escolha livre		
Brincadeira livre	Escolha livre			
Média total do envolvimento do G1 – 4.4% (envolvimento sem foco)				

Tabela com informações das atividades e respetivo envolvimento do G2

Categoria	Atividade	Organização	Pontuação	Média por atividade
Artes plásticas	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto	38	5.4
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		

	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
Jogo simbólico	Área da casinha	Escolha livre		
	Área da casinha	Escolha livre	20	5
	Área da casinha	Escolha livre		
	Área da casinha	Escolha livre		
Leitura	Leitura de uma história	Dirigida pelo adulto	0	0
	Leitura de uma história	Dirigida pelo adulto		
	Livro - exploração	Escolha livre	12	12
Atividades sociais / partilha	Conversa sobre 25 de abril (na biblioteca)	Dirigida pelo adulto		
	Conversa sobre o 25 de abril	Dirigida pelo adulto	1	0.3
	Conversa sobre as características da vaca	Dirigida pelo adulto		
	Lanche da manhã	Rotina		
	Canção	Rotina		
	Lanche da manhã	Rotina		
	Lanche da manhã	Rotina	47	7.8
	Arrumar	Rotina		
Marcação de presenças	Rotina			
Natureza/Ciências	Sementeiras	Dirigida pelo adulto	7	7
Brincar	Brincadeira livre	Escolha livre		
	Brincadeira livre (exterior)	Escolha livre	49	12.3
	Brincadeira no exterior	Escolha livre		
	Brincadeira no exterior	Escolha livre		
Comportamentos desadequados	Movimenta-se pela sala, senta-se e levanta-se das cadeiras que estão empilhadas	Comportamento desadequado	-----	-----

Média do envolvimento do G2 – 6.2%

(envolvimento emergente)

Tabela com informações das atividades e respetivo envolvimento do G3

Categoria	Atividade	Organização	Pontuação	Média por atividade
Artes plásticas	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto	0	0
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
Leitura	Leitura de uma história	Dirigida pelo adulto	0	0
	Leitura de uma história	Dirigida pelo adulto		
	Livros - exploração	Escolha livre		
Atividades sociais / partilha	Lanche da manhã	Rotina	25	2.5
	Canção	Rotina		
	Contagem das crianças	Rotina		
	Lanche da manhã	Rotina		
	Arrumar	Rotina		
	Marcação de presenças	Rotina		
	Arrumar	Rotina		
	Acolhimento	Rotina		
	Canção e leitura de uma história	Rotina		
	Arrumar	Rotina		
	Ritmo corporal	Dirigida pelo adulto		
	Canção do Dia do Pai	Dirigida pelo adulto		
	Conversa sobre o trabalho do Dia do Pai	Dirigida pelo adulto		
Conversa sobre o 25 de abril	Dirigida pelo adulto			

	Canção acompanhada de ritmos corporais	Dirigida pelo adulto		
	Canções	Dirigida pelo adulto		
Uso de suportes digitais	Visionamento de desenhos animados	Dirigida pelo adulto		
	Visionamento de pequeno filme sobre o 25 de abril	Dirigida pelo adulto	25	8.3
	Audição e visionamento de música do 25 de abril	Dirigida pelo adulto		
Atividade física	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto (pai de uma das crianças do grupo)	0	0
Comportamentos desadequados	Movimenta-se pela sala polivalente, saltando	Comportamento desadequado	-----	-----
Espaço de privacidade	Dispensa com coluna de som	Escolha livre		
	Dispensa com livro e coluna de som	Escolha livre	44	14.7
	Dispensa com coluna de som e estrela luminosa	Escolha livre		
Jogos sensoriais	Folhas sensoriais	Dirigida pelo adulto	9	9
Média total do envolvimento do G3 – 4.7% (envolvimento sem foco)				

Tabela com informações das atividades e respetivo envolvimento do G4

Categoria	Atividade	Organização	Pontuação	Média por atividade
Artes plásticas	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto	69	17.3

	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
	Artes plásticas	Dirigida pelo adulto		
Leitura	Leitura de uma história	Dirigida pelo adulto	7	3.5
	Leitura de uma história	Dirigida pelo adulto		
	Leitura de uma história	Rotina	8	8
Atividades sociais / partilha	Acolhimento	Rotina		
	Contagem das crianças	Rotina		
	Marcação de presenças	Rotina	57	5.7
	Canção	Rotina		
	Lanche da manhã	Rotina		
	Arrumar	Rotina		
	Canção	Rotina		
	Arrumar	Rotina		
	Lanche da manhã	Rotina		
	Arrumar	Rotina		
	Canção do Dia do Pai	Dirigida pelo adulto (educadora-bibliotecária)		
	Canção acompanhada de ritmos corporais	Dirigida pelo adulto	51	10.2
Ritmo corporal	Dirigida pelo adulto			
Conversa sobre o trabalho do Dia do Pai	Dirigida pelo adulto			
Conversa sobre o 25 de abril	Dirigida pelo adulto			
Uso de suportes digitais	Visionamento de desenhos animados	Dirigida pelo adulto		
	Audição e visionamento de música do 25 de abril	Dirigida pelo adulto	46	15.3

	Visionamento de pequeno filme sobre o 25 de abril	Dirigida pelo adulto		
Atividade física	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto	34	17
	Sessão de expressão motora	Dirigida pelo adulto		
Brincar	Brincadeira (exterior)	Escolha livre	23	23
Observação	Observação	Escolha livre	16	8
	Observação	Escolha livre		
Média total do envolvimento do G4 – 10.4% (envolvimento emergente)				

