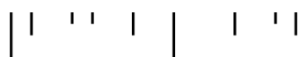


Estudo sobre uma Abordagem
bioecológica à interação e à
participação de uma criança com
Perturbação do Espectro do Autismo
no Pré-escolar.

Fátima Santana

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Especialidade em
Problemas de Cognição e Multideficiência

2024



Estudo sobre uma Abordagem bioecológica à interação e à participação de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo no Pré-escolar.

Fátima Santana

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Especialidade em
Problemas de Cognição e Multideficiência

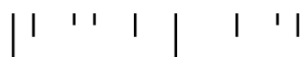
Júris

Presidente: Maria Clarisse Alexandrino Nunes

Arguente: Isabel Maria Tomázio Correia

Orientadora: Marina Gabriela Dionísio Fuertes

2024



“Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Mi vida como autista puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya “normal”.”
Rivière. A. (2001, p. 9)

Agradecimentos

A presente dissertação de mestrado é a concretização de um sonho, e de um propósito, alguém muito importante partiu e senti a necessidade de manter-me ocupada. Decidir voltar a estudar ao fim de trinta anos, foi a maior surpresa para mim própria.

Para percorrer estes dois anos foi necessário um grande esforço pessoal e principalmente familiar, mas sem o apoio e incentivo de pessoas essenciais, tudo seria mais difícil. Primeiramente agradeço ao meu marido João, à minha filha Carolina e ao meu filho Diogo, os amores da minha vida, pelo incentivo, valorização e sobretudo paciência durante todo este percurso.

À minha Orientadora, Professora Doutora Marina Fuertes, pela sua dedicação, orientação, do apoio constante, por toda a motivação, por acreditar no meu trabalho e por partilhar comigo o seu rigor e conhecimento científico. Muito obrigada.

Agradeço, também, às minhas colegas do grupo de trabalho Tandem: Ana Patrícia e Marta Gonçalves, pela sua disponibilidade e apoio ao longo desta caminhada.

Agradeço às crianças e suas famílias, da Escola Jorge Mineiro que aceitaram participar neste estudo, colocando-se sempre ao dispor da investigação e inovação em educação.

Uma última palavra de gratidão ao professor e professoras do Mestrado em Ensino Especial, que foram sempre uma fonte de inspiração, a todas as colegas desta turma de mestrado, pelos momentos de partilha e reflexão. Muito obrigada.

À memória do meu PAI, Rui Santos Silva.

Resumo

Neste *single study* pretendemos pesquisar a interação e participação de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) com a sua educadora, mãe e pares no pré-escolar, durante uma atividade lúdica de construção conjunta, e perceber se os modelos dos adultos são transferidos para a criança com PEA.

Nesta pesquisa participaram 2 crianças, uma diagnosticada com PEA e outra com desenvolvimento típico (DT), a mãe e educadora da criança alvo desta investigação. Organizaram-se 3 díades distribuídas da seguinte forma: educadora-criança PEA; mãe-criança PEA; criança PEA-criança DT.

Cada díade foi filmada durante 30 minutos numa atividade livre de construção conjunta em contexto de jardim-de-infância, com materiais pré-definidos, o tempo definido para a atividade não seguiu o protocolo original do Estudo Tandem, uma vez que a equipa considerou pertinente adaptar a duração tarefa às características específicas da criança.

Os modelos comportamentais da criança PEA foram cotados com as tipologias Tandem relativamente à participação, envolvimento e cooperação. A análise e cotação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança abrangeu 4 categorias: empatia/comunicação, pensamento crítico, resiliência/resolução de problemas e autorregulação/adaptabilidade. Adicionalmente, avaliou-se o brincar da criança alvo na dimensão, intencionalidade e capacidade utilizando o “Test of Playfulness”.

Os resultados do nosso estudo indicam uma transferência positiva de modelos de interação para a criança. Embora a criança tenha demonstrado maior flexibilidade em contextos do seu interesse, persistem desafios, como na interação com a mãe. Conclui-se que um ambiente estruturado, com suporte emocional e oportunidades para participação ativa, é essencial para o progresso da criança, maximizando o seu envolvimento e promovendo o desenvolvimento de competências sociais.

O presente estudo pretende contribuir, com os seus resultados para a melhoria das práticas no campo da Educação Especial ao fornecer um estudo de caso que ajude a entender melhor as necessidades, capacidades, desafios, comportamentos e preferências da criança com PEA. As evidências obtidas poderão ser valiosas para futuras pesquisas nomeadamente no que diz respeito à importância do papel do adulto (educadora e mãe) e pares na interação, na participação e na brincadeira de crianças diagnosticadas com PEA na idade pré-escolar.

Palavras-chave: Single Study Interação, Participação; Abordagem bioecológica; Envolvimento; Brincar; PEA; Pré-escolar.

Abstract

In this single study we intend to research the interaction and participation of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) with his/her teacher, mother and peers at preschool, during a playful activity of joint construction, and understand if the adult models are transferred to the child with ASD.

Two children participated in this research, one diagnosed with ASD and the other with typical development (TD), the mother and educator of the child targeted in this investigation. Three dyads were organized, distributed as follows: PEA educator-child; mother-child PEA; ASD child-DT child.

Each dyad was filmed for 30 minutes in a free joint construction activity in a kindergarten context, with pre-defined materials. The time defined for the activity did not follow the original protocol of the Tandem Study, as the team considered it pertinent adapt the task duration to the specific characteristics of the child.

The ASD child's behavioral models were evaluated using Tandem typologies regarding participation, involvement and cooperation. The analysis and rating of the child's behavior covered 4 categories: empathy/communication, critical thinking, resilience/problem solving and self-regulation/adaptability. Additionally, the target child's play was assessed in terms of dimension, intentionality and capacity using the "Test of Playfulness".

The results of our study indicate a positive transfer of interaction models to the child. Although the child has demonstrated greater flexibility in contexts of interest to him, challenges persist, such as interacting with his mother. It is concluded that a structured environment, with emotional support and opportunities for active participation, is essential for the child's progress, maximizing their involvement and promoting the development of social skills.

The present study aims to contribute, with its results, to the improvement of practices in the field of Special Education by providing a case study that helps to better understand the needs, abilities, challenges, behaviors and preferences of children with ASD. The evidence obtained could be valuable for future research, particularly with regard to the importance of the role of adults (educator and mother) and peers in the interaction, participation and play of children diagnosed with ASD at preschool age.

Keywords: Single Study Interaction, Participation; Bioecological approach; Involvement; To play; PEA; Preschoo

Índice Geral

Agradecimentos

Resumo

Abstract

1. Introdução -----	6
2. Enquadramento teórico	
Estudo Tandem -----	8
Tandem em Portugal -----	9
Perturbação do Espectro do Autismo	
Definição -----	14
Dificuldade na Interação Social -----	15
Dificuldades de Comunicação e linguagem -----	16
Dificuldades na Imaginação -----	19
Potencialidades -----	21
3. Objetivos do estudo -----	23
4. Natureza do estudo -----	25
5. Desenho da investigação -----	27
6. Métodos	
Participantes -----	29
Procedimentos éticos -----	32
Cotação e aferição dos dados -----	34
7. Resultados -----	38
8. Discussão de Resultados -----	48
9. Considerações Finais -----	55
10. Limitações e Potencialidades do Estudo -----	57
11. Referências Bibliográficas -----	58

Anexos

Anexo A - Plano de transição/relatório síntese do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância -----	64
Anexo B - Relatório de avaliação da consulta de desenvolvimento -----	67
Anexo C - Declaração médica da necessidade e tipo de apoio da segurança social --	69
Anexo D - Relatório técnico pedagógico -----	71
Anexo E - Plano individual de promoção do sucesso e inclusão – Pré-escolar -----	81

Anexo F - Relatório da especialidade de oftalmologia -----	87
Anexo G - Ficha de Anamnese -----	89
Anexo H - Relatório da terapeuta da fala -----	100
Anexo I - Checklist de materiais Tandem -----	103
Anexo J – Declaração de consentimento informado dos participantes -----	107
Anexo L – Grelha escala de Avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança -----	113
Anexo M – Grelha de Escala de Observação de Comportamentos Interativos da Criança -----	122
Anexo N – Test of Playfuness -----	134
Anexo O – Grelha de observações sistemáticas -----	140
Anexo P – Grelha das rotinas em família -----	144

Índice de figuras

Figura 1. Conteúdo da caixa Tandem -----	33
Figura 2. Organização dos participantes do estudo -----	34
Figura 3. Resultados obtidos -----	46

Índice de tabelas

Tabela 1. Percurso dos estudos Tandem em Portugal -----	9
Tabela 2. Características dos participantes -----	29
Tabela 3. Forças, necessidades e recursos da criança alvo -----	31
Tabela 4. Escala Tandem de avaliação da qualidade do comportamento interativo da criança -----	35
Tabela 5. Escala Tandem de observação do comportamento da criança -----	35
Tabela 6. Test of Playfulness -----	36
Tabela 7. Síntese da análise da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança na Dimensão Empatia/Comunicação -----	40
Tabela 8. Síntese da análise do comportamento interativo da criança na Dimensão Participação -----	40
Tabela 9. Síntese da análise da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança na Dimensão Pensamento Critico -----	42
Tabela 10. Síntese da análise do comportamento interativo da criança na Dimensão Interação -----	42
Tabela 11. Síntese da análise da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança na Dimensão Resiliência/ Resolução de Problemas -----	43
Tabela 12. Síntese da análise do comportamento interativo da criança na Dimensão Cooperação -----	43
Tabela 13. Síntese da análise da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança na Dimensão Autorregulação/Adaptabilidade -----	44
Tabela 14. Síntese Test of Playfulness -----	45
Tabela 15. Síntese do registo das observações sistemáticas -----	45

Lista de Abreviaturas

DT – Desenvolvimento típico

EECERA – European Early Childhood Education Research Association

ELI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PIPSI – Plano Individual de Promoção do Sucesso e Inclusão – Pré-escolar

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

1. Introdução

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Encontra-se inserida no projeto Tandem, inicialmente desenvolvido por um grupo de investigadores alemães (2010) para descrever os comportamentos interativos de educadores e educadoras. Nos jardins de infância alemães, os Educadores (Educadores sempre que nos referirmos a educadores do sexo masculino, feminino e outros, em conjunto, de acordo com a designação do código da linguagem inclusiva) trabalham a pares na mesma sala. Assim, o conceito Tandem é “uma alusão às bicicletas de dois lugares (ambos «pedalam» na mesma direção), i.e., «tandens» de educadores-educadoras e educadoras-educadoras” (Veloso et al., 2018).

O estudo alemão procurou, então, explorar o papel do género na interação com meninos e meninas de idade pré-escolar. Os Educadores foram desafiados a construir um produto com a criança, utilizando materiais e ferramentas pré-definidos, durante 20 minutos.

A equipa Tandem portuguesa juntou-se ao projeto alemão (2015), tendo adicionado aos objetos de estudo os Pais. Educadores e Pais foram analisados e comparados, sob diferentes perspetivas. Todos os estudos anteriores partilham o facto de terem sido realizados entre adultos e crianças, e com crianças de idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos).

Este estudo é original, por não existir até à data nenhuma investigação Tandem com crianças diagnosticadas com PEA. Esta pesquisa pode ser benéfica na compreensão individualizada, podendo fornecer informações sobre as necessidades, capacidades, desafios e preferências específicas da criança alvo.

Pretendemos perceber se existe transferência do modelo na interação, participação e brincar da criança diagnosticada com PEA, com os adultos e os seus pares bem como analisar o seu impacto ao longo do tempo, através da análise do modelo do comportamento interativo e colaborativo da criança e do modelo o brincar da criança alvo na dimensão, intencionalidade e sua capacidade.

No presente estudo realizaram-se três sessões. As duas primeiras, um adulto com a criança alvo da investigação e na terceira a criança PEA com uma criança DT, onde foram desafiados a construir algo em conjunto durante 30 minutos, com materiais predefinidos.

As sessões foram filmadas para posteriormente serem analisadas.

As observações realizadas foram analisadas de modo independente (cada cotador, após visualizar os vídeos, pontuou individualmente os participantes) e posteriormente todas as cotações foram discutidas em conferência de cotadores por 4 cotadoras (3 mestrandas, a orientadora da tese), sendo necessário atingir acordo consensual entre os cotadores nas cotações finais.

Cada estudante de mestrado fez a análise dos resultados sob orientação da Professora Doutora Marina Fuertes. Os resultados foram depois analisados em reunião de equipa e, por fim, cada mestranda redigiu a sua tese.

A presente dissertação, pretende analisar a forma de interagir, participar e brincar de uma criança diagnosticada com PEA com os adultos e os seus pares, de forma a analisar o seu impacto ao longo do tempo no Jardim de Infância. Era nosso propósito inicial avaliar o comportamento comunicativo e interativo da mãe, mas surgiu a suspeita de alterações do desenvolvimento por parte da mãe, o que não nos permitiu realizar estas avaliações, deste modo o estudo centrou-se na criança com PEA.

O presente estudo dedica-se à compreensão da interação, participação, envolvimento e brincadeira de uma criança com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. Com efeito, a criança com PEA pode apresentar dificuldades acrescidas que requerem um maior suporte por parte do adulto, nomeadamente, na exploração de materiais, na concretização das suas ideias e realização de escolhas.

Esta dissertação encontra-se organizada sob a forma de artigo que, depois de discutida em provas públicas, deverá ser submetida a uma revista nacional indexada à base de dados. A dissertação engloba um resumo em português, um resumo em inglês, um breve enquadramento teórico, os objetivos, os métodos, a apresentação e discussão de resultados, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

2. Enquadramento teórico

A Investigação Tandem

Em 2010, um grupo de investigadores alemães desenvolveu o estudo Tandem (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrich, 2015) baseado nos estudos da vinculação e qualidade da interação adulto-criança procurando comparar o comportamento dos educadores e educadoras com rapazes e raparigas em idade pré-escolar. O conceito Tandem surge no âmbito do trabalho com as díades (trabalhando na mesma sala) numa atividade lúdica de construção. O nome para este estudo (Tandem), surge como uma metáfora fazendo uma alusão às bicicletas de dois lugares, tentando perceber se a metodologia utilizada em contexto de sala segue duas direções distintas, ou se pelo contrário, ambos “pedalam” na mesma direção. O estudo Tandem inscreve-se numa linha de investigação quasi-experimental para descrever os comportamentos interativos de educadores e educadoras, quando estão fora do contexto das suas práticas com materiais e ferramentas pré-definidas, estes foram desafiados a construir algo com a criança.

Tendo à sua disposição duas caixas com materiais, os Educadores e as crianças são desafiados a construir algo em conjunto, com os diversos materiais e ferramentas em 20 minutos. Com esta metodologia os investigadores puderam observar o comportamento interativo das Educadoras, o grau de participação atribuído à criança, a escolha de materiais, entre outros aspetos (Fernandes et. al, 2018). Este processo permitiu através da observação do comportamento do Educador, permite compreender as dimensões específicas do comportamento de homens e mulheres educadores. Efetivamente, o comportamento do educador na prática educativa é produto da influência e da interinfluência dos fatores pessoais, escolares, organizacionais e culturais.

A pesquisa alemã indicou que não existem efeitos relevantes em termos de género em relação à qualidade de comunicação e de interação dos educadores e educadoras (Brandes et al., 2012). Segundo Almada (2021), os dados deste estudo indicaram que não foram encontradas diferenças significativas no comportamento de educadores e educadoras, no entanto o comportamento dos educadores variou de acordo com o género das crianças. De facto, no estudo alemão as educadoras tenderam a usar mais fantasias com as meninas e a comunicar de forma mais objetiva com os meninos. No entanto, não se sabe “se este comportamento resulta em resposta ao interesse diferente de meninos e meninas ou se é o adulto que diferencia meninos e meninas” (Ladeiras et al., 2018, p.357).

O percurso da investigação TANDEM em Portugal

Ao estudo alemão a equipa Tandem portuguesa adicionou os Pais – pais e mães. A equipa Tandem Portuguesa fez vários estudos comparativos, que analisaram Pais e Educadores, em diferentes géneros e sob diferentes perspetivas.

Tendo como base a pesquisa Tandem (Brandes et al., 2015), vários foram os estudos levados a cabo por investigadores portugueses, na tentativa de estudar os comportamentos interativos dos diferentes adultos com as crianças (Tabela 1).

Tabela 1

Percurso dos estudos Tandem em Portugal

Autores	Objetivo de estudo	Resultados
Ferreira et al., 2016	Estudar o papel do género dos educadores na interação com crianças.	<p>A maioria dos produtos foi realizada pela criança ou esta em parceria com o educador:</p> <ul style="list-style-type: none">- Na qualidade interativa não se observaram diferenças significativas entre educadoras e educadores, exceto na organização da atividade onde os educadores a assumiram como uma situação de competição;- Na comunicação verbal as educadoras fizeram mais perguntas de conteúdo e os educadores mais perguntas de processo, sugestões, ordens, elogios ou críticas negativas;- Verificaram-se diferenças no que diz respeito aos comportamentos verbais em educadores/as com ou sem filhos, sendo que educadores/as com filhos parecem mais centrados no apoio à atividade;- A experiência profissional do Educador parece contribuir para uma atitude mais paciente e menos diretiva.
Barroso et al., 2016	Estudar as diferenças interativas e comunicativas entre educadoras e mães com crianças em idade pré-escolar.	<ul style="list-style-type: none">- Relativamente à qualidade interativa, as educadoras respondiam, em geral, de forma adequada e sensível, encorajando a criança. Por seu lado as mães tendiam a entrar mais em competição com a criança e revelavam maior preocupação com fatores externos;- A comunicação verbal das mães tende a ser superior em todos os aspetos a valia dos exceto nas perguntas de

		<p>conteúdo que permitem aferir os conhecimentos das crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> - No que diz respeito ao produto as mães tinham tendência para realizarem elas próprias o produto ou realizá-lo com a criança, enquanto as educadoras permitiam que a criança realizasse o produto por si ou trabalhassem cooperativamente; - A idade da criança influenciou o comportamento verbal do adulto, quanto mais velha a criança maior o número de ordens, enquanto às crianças mais novas foram feitas mais perguntas.
Ladeiras et al., 2018	Estudar as diferenças interativas e comunicativas das crianças em idade pré-escolar com Pais e Educadores	<ul style="list-style-type: none"> - Observou-se que quando o adulto: apoia, reage adequadamente às emoções da criança dá feedback positivo, encoraja, adota sugestões e espera com paciência pelas decisões da criança, esta manifesta maior satisfação/prazer, maior autonomia, dá mais sugestões, revela iniciativa e maior capacidade de iniciar atividades por si própria.
Veloso et al., 2018	Estudar as diferenças interativas e comunicativas entre educadores e pais com crianças em idade pré-escolar	<p>No que diz respeito à autoria do produto, nas díades pai/filho(a) a maioria dos produtos foi realizado pelo adulto, enquanto nas díades educador/criança este foi realizado pela criança, ou pela criança e pelo adulto em partes iguais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relativamente à qualidade interativa os educadores tenderam mais a: encorajar a criança a explorar, a analisar e a refletir, enquanto trabalhavam conjuntamente, enquanto os pais tenderam mais a competir com a criança ou a seguir atividades paralelas; - No que diz respeito à comunicação verbal, os pais fizeram mais perguntas de processo e elogiaram mais do que os educadores, por sua vez os educadores fizeram mais perguntas de conteúdo, sugestões e críticas negativas; - Tanto os pais como os educadores tenderam a dar mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos; - Quanto mais novos são os pais ou os educadores melhor é a qualidade interativa com a criança.

Fernandes et al., 2018	Estudar o efeito do comportamento materno e paterno consoante o género das crianças, em idade pré-escolar, relativamente à qualidade da interação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Nas díades pai/filho(a) os produtos foram realizados pelo adulto enquanto na díade mãe/filho(a) a maioria dos produtos foi feita em parceria; - Relativamente à qualidade interativa não se verificaram diferenças significativas entre pais e mães; - Na comunicação verbal as mães realizaram mais perguntas de conteúdo enquanto os educadores sugeriram, dirigiram, elogiaram e deram mais ordens que as educadoras.
Farinha e Fuertes, 2018	Estudar a diferença na interação e comunicação, entre mães educadoras e mães não educadoras, com os seus filhos ou com outras crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Nas díades mãe/filho(a) a maioria dos produtos foi feito pelo adulto, enquanto nas díades educadora/criança a maioria dos produtos foi realizada pela criança ou pela criança e pelo adulto em partes iguais; - Na qualidade interativa verificou-se que as educadoras tendem a dar mais espaço à participação da criança, a trabalhar conjuntamente e a adotar as sugestões das crianças do que as mães; - Ainda na qualidade interativa, quando as educadoras realizavam a atividade com os seus filhos/filhas, a interação descrita anteriormente alterava-se; - Nos três grupos analisados verificou-se que as meninas tendem a obter respostas mais adequadas e sensíveis; - A idade da criança influencia a comunicação verbal dos adultos, sendo que os adultos tendem a dar feedback mais positivo e respeitador e a reagir às emoções da criança com prontidão, quando a criança é mais nova; - Adultos mais novos tendiam a seguir mais as sugestões da criança, colocavam mais perguntas que estimulavam a reflexão ou tematizavam a relação ou aspetos pessoais.
Veigas, B. 2020	Comparar a participação, interação e comunicação em díades com crianças com atraso de desenvolvimento e com desenvolvimento típico	<ul style="list-style-type: none"> - Os produtos da maioria das crianças com problemas de desenvolvimento foram realizados pelos adultos contrastando com a oportunidade dada à criança nas díades com crianças com desenvolvimento típico;

		<ul style="list-style-type: none"> - Relativamente ao comportamento interativo os comportamentos dos adultos variaram consoante o grupo de crianças. É realizada uma maior simbolização com crianças com desenvolvimento típico, bem como lhe é proposto com mais desafio pedagógico para experimentar e elaborar sobre novas ideias. As crianças com atraso global do desenvolvimento receberam mais atenção do adulto; - Foi dado um menor número de elogios às crianças com atraso global do desenvolvimento; - As crianças com desenvolvimento típico foram mais vezes desafiadas para experimentarem novos problemas.
Morais, I. 2023	Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e Criança e a pares em creche	<p>Na realização dos produtos, as crianças em creche realizaram a atividade em parceria com outra criança ou em colaboração com o adulto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relativamente ao comportamento interativo, o adulto assume com maior frequência um modelo participativo colaborativo; - Relação positiva com os adultos,

Os resultados destes estudos revelam sobretudo, uma diferença nos comportamentos dos diferentes adultos quanto à qualidade interativa e à comunicação, aquando da atividade livre de construção conjunta. O conjunto destes estudos indica que a forma como o adulto interage e comunica com a criança tem implicações diretas na sua participação, envolvimento e comunicação.

Mais recentemente, a investigação de Fuertes (2022) indica que a comunicação está correlacionada com o comportamento, os adultos que mais sugerem são os que esperam pelas decisões da criança, respeitam e seguem os seus interesses. O comportamento e a comunicação tendem a ser coerentes e a criar um espaço de participação e envolvimento da criança.

A investigação Tandem tem revelado que as crianças recebem diferentes modelos e influências nos seus vários contextos de vida e com os seus vários interlocutores. Cada um desses contextos tem uma cultura própria, onde várias pessoas desempenham diferentes papéis na vida das crianças e vão contribuir para o seu desenvolvimento,

reportando-nos para um quadro sistémico e bioecológico das interações da criança.

Pretendemos dar continuidade ao corpo de conhecimento construído nos estudos anteriores com a introdução de uma nova variável ainda não estudada em estudos Tandem, a condição de PEA.

Escolhemos esta problemática porque vários autores referem que a PEA consiste numa tríade de perturbações de desenvolvimento, a interação social, comunicação e imaginação. A realização das aprendizagens carece de mais tempo e dedicação por parte dos profissionais.

Deste modo, observar os comportamentos interativos e colaborativos de uma criança diagnosticada com PEA em interações com adultos e os pares, poderá contribuir com conhecimento baseado em evidências empíricas que tem por objetivo último melhorar as práticas educativas junto da criança com PEA. Poderemos assim, identificar formas de comportamento mais adequadas e consequentemente definir quais os modelos mais adequados na promoção de desenvolvimento da criança com PEA.

Perturbação do Espectro do Autismo

Definição

Perturbação de Espectro de Autismo (PEA) é uma perturbação global que afeta o desenvolvimento do indivíduo, colocando sérias restrições à sua educação e integração. O autismo é considerado uma perturbação mental e comportamental, assim define Ritvo, (1992) a perturbação do Espectro do Autismo.

As causas da PEA são multifatoriais, podendo ter origem em “factores genéticos, infecções por vírus, complicações pré ou péri-natais ou outras causas ainda não identificadas” (Marques, 2000, p.19) e “A qualidade da relação mãe/bebé, a educação ou a origem socioeconómica não têm nenhuma influência na origem do autismo” (Filipe, 2012, p.25).

Em 2011, Wing refere que a PEA consiste num grupo de perturbações de desenvolvimento com efeitos ao longo da vida, tendo em comum uma tríade de deficiências: interação social, comunicação (verbal e não verbal) e imaginação (comportamentos, interesses e atividades repetitivas e estereotipadas).

A tríade pode ocorrer por si só, mas muitas vezes é acompanhada por outras características, podendo ser encontrada com qualquer nível de capacidade, variando desde uma incapacidade de aprendizagem profunda para uma média ou mesmo competências cognitivas superiores em áreas não diretamente afetadas pelas deficiências básicas, podendo ocorrer com qualquer outra condição física, psicológica ou psiquiátrica (Filipe, 2012).

Esta tríade de limitações estabelece critérios de diagnóstico relativos à PEA, Jordan (2000, p. 12), define “... o que é comum a todas elas consistindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento, mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de autismo”.

Ao lembrar o conceito de espectro do autismo, Wing destaca a ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio. “O reconhecimento de que existe um núcleo central de perturbações e características comuns a um conjunto de patologias com uma intensidade e severidade variável” (Marques, 2000, p.31)

Todas estas dificuldades podem ser atenuadas ao longo do tempo com intervenção adequada, sendo que os benefícios da intervenção são influenciados pela idade da criança, existência e gravidade do défice cognitivo, presença ou ausência de linguagem oral e severidade dos indicadores (sintomas) da criança (Bosa, 2006).

Uma intervenção através do ensino estruturado é possível, fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais e, propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar (Pereira, 2008).

Pereira (2008) refere ainda de que a previsibilidade e a acessibilidade que o ensino estruturado oferece ao aluno com autismo, permite-lhe uma “maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens” (p.5), pois “a criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças” (p.18).

Relativamente à intervenção, pode afirmar-se: que: “quanto mais precoce, personalizada e intensiva se processar, melhor será o prognóstico no que se refere à aprendizagem linguística, social, adaptativa bem como na minimização de comportamentos disruptivos que decorrem de intervenções ausentes ou desajustadas” (Myers e Johnson, 2007, citados por Pereira, 2005, p. 284).

A este propósito Gómez (2008, p.108) afirma que “as condutas desajustadas nas pessoas com autismo devem ser entendidas como um desafio à nossa capacidade, para lhes serem ensinadas habilidades que lhes possibilitem uma adaptação de forma a que o mundo que os rodeia seja mais compreensivo para elas”.

O mundo percetivo das crianças com autismo está em constante transformação, o que pode explicar a sua constante procura de rotinas, que proporciona segurança e previsibilidade no seu ambiente.

Dificuldade na Interação Social

Crianças com PEA enfrentam uma ampla gama de dificuldades na interação social. Nos primeiros anos de vida, as dificuldades de interação podem não ser aparentes e menos fáceis de se detetar, mas, progressivamente, tornam-se mais evidentes.

Na interação social é evidente o isolamento por parte do indivíduo, o evitamento do contacto ocular, a ausência de expressões faciais, posturas corporais e gestos, a ausência de partilha social, ausência de percepção das emoções e sentimentos dos outros, a dificuldade em travar de amizades com pares. Wing e Gould (1979), propõem que os estilos de interação social de indivíduos com PEA podem ser agrupados em três tipos:

- Distantes: isolam-se do contato social, aborrecem-se quando perto de outras

pessoas e muitas vezes rejeitam propostas sociais;

- Passivos: não tomam iniciativas sociais, mas aceitam iniciativas por outros sem demonstrar aborrecimentos;

- Ativos: é o nível mais elevado de competência social, pois são indivíduos que se aproximam espontaneamente das pessoas, mas o fazem de maneira incomum e inapropriada.

O desenvolvimento social na PEA pode ser aperfeiçoado com estruturas de apoio e intervenções adequadas. A maioria das crianças com autismo não cria relações próximas com os pares.

As dificuldades de interação social podem afetar significativamente o cotidiano das crianças com PEA, influenciando suas experiências educacionais, a formação de amizades e a participação em atividades comunitárias. Essas dificuldades podem gerar a sentimentos de isolamento e frustração tanto para a criança quanto para seus familiares.

Dificuldades de comunicação e linguagem

Crianças com PEA podem apresentar uma variedade de problemas de comunicação e linguagem que afetam sua capacidade de se expressar e de compreender os outros. Esses problemas variam amplamente em termos de gravidade e tipos de manifestação, refletindo a natureza heterogênea do espectro do autismo.

A capacidade simbólica, sendo um pré-requisito para o uso e compreensão da linguagem, nasce, pelo seu lado, da interação social que se vai estabelecendo entre a criança e o meio físico e social envolvente. No autismo, a ausência de jogo simbólico, ou extrema pobreza (Wing, 1979), como a ausência de linguagem está relacionada com a inexistência de linguagem com função de comunicação (Ritvo, 1977). Muitas destas crianças não conseguem usar a linguagem para comunicar, pelo que recorrem a comunicações alternativas (Sim-Sim, 1993).

Na comunicação são verificadas dificuldades ao nível da comunicação verbal, podendo haver um atraso ou mesmo o não surgimento de todo desta, apresentando características próprias quando surge, designadamente perturbações a nível semântico e pragmático, recurso à ecolalia, alterações da entoação, do volume, do ritmo e da fluência do discurso (Filipe, 2012) e da comunicação não-verbal, tanto no uso como na interpretação, nomeadamente a nível de contacto visual, gestos, expressões faciais, linguagem corporal.

O indivíduo faz, assim, um uso inapropriado da linguagem e da comunicação, apresentando uma inaptidão para interpretar ou realizar discursos (Hewitt, 2006; Lima 2012; Siegel, 2008).

Para Sim-Sim (1998, p. 21), "... a comunicação é um processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes". Implica respeito, partilha e compreensão mútua. Exigindo uma combinação complexa de competências cognitivas, motoras, sensoriais sociais, a comunicação está relacionada a todas as áreas de desenvolvimento. Quanto às capacidades sensoriais, elas permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostram-lhe a existência de outras pessoas com quem se comunicar e que qualquer evento pode servir como assunto para conversar, além disso para facilitar a compreensão da relação entre o símbolo e seu referente.

Comunicando, a criança desenvolve as suas capacidades e competências através das trocas que assumem com a meio ambiente.

No que diz respeito a esta forma de comunicação, Kutscher (2011) refere que os indivíduos com PEA podem manifestar várias perturbações da fala, nomeadamente perturbações a nível semântico e pragmático, perturbações da entoação, do volume, do ritmo e da fluência verbal, recurso à ecolalia e estereotípias verbais ou mesmo a inexistência quase total de comunicação verbal.

Segundo Lima (2012) e Filipe (2012) as dificuldades na comunicação verbal em crianças com PEA aludem para sinais de ecolalia; jargão; alterações de timbre, velocidade, ritmo e entoação; linguagem rígida, formal e limitada; falta de expressão emocional; ausência de imaginação; uso excessivo de imperativos e utilização pouco frequente de declarativos; discurso pobre; dificuldade de iniciar e manter uma conversa, em adequar a sua comunicação ao interlocutor, em chamar a atenção para si, em dar explicações ou fazer perguntas e em compreendê-las.

A capacidade de se comunicar com outras pessoas é uma condição necessária para que a criança se desenvolva e participe plenamente da vida social. Nunes (2001), menciona que quanto maior for a sua capacidade para comunicar maior controlo e a poderá ter sobre o seu meio ambiente. Além disso, também condiciona o desenvolvimento intelectual e emocionalmente adequado. Quando uma criança é incapaz de se comunicar com seu ambiente, ela não só sofre consequências na sua condição geral,

especialmente no nível comportamental, mas também na sua função cognitiva. Segundo Pisula (2010), os distúrbios da capacidade de comunicação estão intimamente relacionados com a esfera das relações sociais e são muito extensos. As disfunções nesta área afetam os seguintes elementos:

- Compreensão das funções comunicativas;
- Criação de uma atenção compartilhada;
- Aspectos de comunicação não-verbal;
- Ausência de formas típicas de comunicação na fase pré-verbal (por exemplo, vocalização ou apontar com os dedos);
- Comunicação das necessidades;
- Compreensão da relação emissor-recetor (e a capacidade associada de participar em interações e diálogos de forma recíproca);
- Organização da informação de uma forma compreensível para o interlocutor;
- Perceção e correção de erros na comunicação;
- Comunicação com o objetivo de compartilhar interesses, transportar objetos e ensiná-los.

Devemos notar que os problemas de comunicação em pessoas autistas não vêm de uma falta de motivação. Essa concepção, que às vezes ouvimos, é totalmente errada. Esses problemas surgem de suas dificuldades em compreender para que serve a comunicação. Disfunções na área da comunicação podem ser observadas no desenvolvimento da linguagem ativa e na comunicação não verbal. É muito raro que crianças com PEA usem gestos ou vocalização para se comunicar. Além disso, eles têm muito pouco contato visual, não são capazes de expressar seus sentimentos e emoções com gestos faciais. Por exemplo, não acenam quando concordam com algo. Ao mesmo tempo, eles mostram grande dificuldade em decifrar a linguagem corporal dos outros e em reconhecer emoções expressas por seus rostos. Eles não estão interessados no que as pessoas estão a fazer no seu ambiente, eles não observam seu comportamento e não interagem - ou se o fazem, fazem com um longo atraso - aos estímulos que são especificamente destinados. As crianças com PEA, desenvolvem uma linguagem mais complexa, sua gramática é muito semelhante à de crianças típicas, mas apresentam uma variedade de anomalias como:

- sequências de palavras comuns;
- inversões de pronomes;

- problemas de produção e compreensão de perguntas.

Crianças com PEA, raramente, usam a linguagem para compartilhar ou obter informações de outros. Mesmo as crianças que apresentam alto funcionamento, não compreendem pontos de vistas diferentes dos seus. No desenvolvimento da aprendizagem para a aquisição da linguagem com crianças, é necessário o surgimento de intenções comunicativas com habilidades simbólicas. Crianças com PEA apresentam limitações nestas áreas, mas seus atos comunicativos e simbólicos podem ser adquiridos mesmo que apresentem dificuldades (Gernsbacher, Morson e Grace, 2015).

A ecolalia pode ser a única linguagem do autista. Consiste na repetição constante de uma sílaba, palavra ou frase ouvida anteriormente. Este comportamento deve-se ao fato da criança possuir uma fraca compreensão daquilo que ouve ou do que lhe é dito (Álvarez-Alcántara, 2007; Forde, Holloway, Healy e Brosnan, 2011).

Esta repetição pode produzir-se de imediato, ecolalia imediata, ou pode manifestar-se a partir de frases feitas, ou seja, frases que a criança memoriza e repete posteriormente fora de contexto e sem qualquer função comunicativa – ecolalia tardia. A este propósito, Flusberg (2003, citado por Rapin, 2007, p.221) comenta acerca de estudos realizados sobre a especificidade do discurso das crianças autistas:

“Their vocabularies are often remarkably large but atypical, and theirs speech is marked by such obviously deviant features as immediate echolalia: delayed: echolalia: or: formulaic language incessant repetitive questioning, and atypical prosody such as singsong or uninflected (robotic) voice or a rising tone in utterances that make assertions sound like questions.”

Dificuldades na imaginação.

Crianças com PEA frequentemente apresentam dificuldades relacionadas à imaginação. Essas dificuldades podem afetar várias áreas do desenvolvimento e da vida cotidiana, influenciando a forma como essas crianças se envolvem em atividades lúdicas, resolvem problemas e se comunicam. Aqui estão algumas das principais dificuldades de imaginação em crianças com PEA:

- **Atraso ou Ausência de Jogo Simbólico:** Crianças com PEA muitas vezes mostram pouco interesse ou habilidades reduzidas em jogos de faz de conta, onde objetos ou ações são usados para representar outras coisas (por exemplo, usar um bloco como um telefone).

- **Uso Rígido e Repetitivo dos Brinquedos:** Preferem brincar com brinquedos de maneira repetitiva e previsível, sem a criatividade e variabilidade típicas do jogo simbólico.

- **Criação de Histórias:** Podem ter dificuldade em criar histórias ou narrativas espontâneas. As histórias que criam podem ser repetitivas e baseadas em roteiros pré-estabelecidos (por exemplo, copiar cenas de programas de TV).

- **Compreensão de Histórias:** Podem ter dificuldade em entender histórias complexas ou com múltiplas camadas, especialmente aquelas que envolvem emoções e intenções dos personagens.

- **Foco Intenso em Temas Específicos:** Os interesses podem ser altamente específicos e limitados a determinados temas, com pouca variação. Isso pode restringir as oportunidades de explorar diferentes aspectos do jogo e da imaginação.

- **Rigidez na Brincadeira:** Preferem brincadeiras estruturadas e previsíveis, mostrando resistência a mudanças ou introdução de novas ideias na brincadeira.

- **Solução de Problemas:** Dificuldade em pensar de forma flexível ou em gerar múltiplas soluções para um problema. Podem ficar presos em um único modo de pensar ou abordagem.

- **Adaptação a Situações Novas:** Dificuldade em adaptar-se a situações novas ou inesperadas, o que pode afetar a capacidade de envolver-se em jogos de faz de conta que exigem mudanças rápidas e improvisação.

Kanner (1943, citado por Gómez, 2008) referiu que estes indivíduos apresentavam padrões de interesses, comportamentos e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, defendendo que o comportamento destas crianças se caracterizava por um desejo obsessivo em manter a ordem habitual das coisas. A nível da expressão espontânea, estes indivíduos tendem a ter dificuldades em demonstrar suas habilidades em situações sociais e interações pessoais (Chiang e Carter, 2008).

Muhle, Trentacoste e Rapin (2004, citados por Aneja e Tierney, 2008) esclarecem que os indivíduos com PEA: “are characterized by disturbances of brain function and defined by core areas of specific abnormalities in reciprocal social interaction, communication, and restrictive or repetitive interests and behaviors”. Assim sendo: “These characteristics form a unique syndrome not heretofore reported which seems to be rare enough yet is probably more frequent than is indicated by the paucity of observed cases”. (Kanner, 1943, p. 242, citado por Blacher et al., 2011, p. 172).

No comportamento do indivíduo com autismo, este demonstra uma forma de brincar diferente dos demais indivíduos, manifestando persistência ou repetição ao manipular um brinquedo ou objeto, inquietação com partes dos objetos e forte interesse por usos incomuns dos objetos, demonstrando ainda persistência e inflexibilidade em rotinas e/ou rituais, resistindo fortemente a alterações nas mesmas; para além disso, o indivíduo autista demonstra, ainda, um certo desajuste dos seus sentidos aos estímulos provenientes do meio, manifestando, por exemplo, uma hipersensibilidade ou hipossensibilidade auditiva, um olhar persistente ou uma reação exagerada ao movimento; demonstra igualmente determinados rituais (sentindo o indivíduo uma ansiedade extrema quando, por alguma razão, estes não são realizados), maneirismos, tiques e movimentos corporais repetitivos, estereotípias, tal como balançar o corpo, bater com a cabeça na parede, abanar, girar ou morder as mãos ou outros comportamentos que podem causar ferimentos ou ser auto-estimuladores do indivíduo, fixação por um objeto ou parte dele, a preferência por um certo objeto, ansiedade despertada por alterações na rotina diária e interesses limitados e estereotipados (Lima, 2012; Siegel, 2008).

Potencialidades

As pessoas com autismo também são destacadas pelas suas potencialidades, mostrando como as suas características específicas são capazes de torná-las pessoas valiosas em diferentes áreas.

Grandin (2006) destaca as capacidades visuais e perceptivas do indivíduo autista, bem como sua capacidade para pensar de forma lógica e detalhista. Os indivíduos com autismo também desenvolvem as suas competências musicais e artísticas, bem como sua capacidade para se concentrar em tarefas desafiadoras por longos períodos de tempo (Shore, 2012).

Siegel (2008) destaca as potencialidades que indivíduos com autismo podem apresentar, tais como:

- Capacidade de prestar atenção aos detalhes de forma minuciosa;
- Capacidade de raciocinar sobre informações e detalhes sensoriais;
- Capacidade de memorizar sequências complexas;
- Aptidão para áreas específicas, como música, matemática, arte, e tecnologia.

Siegel (2008) também enfatiza que a intensa concentração e a percepção detalhada de indivíduos com autismo podem ser direcionadas para diferentes áreas de interesse,

permitindo que essas habilidades possam ser ferramentas valiosas na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal desses indivíduos.

As pessoas com autismo tal como as outras apresentam gostos e preferências, e em alguns casos dedicam muito tempo e energia ao estudo de uma ou várias preferências contribuindo para o desenvolvimento dessas áreas. Na história da humanidade, existem várias pessoas com autismo que se destacaram na ciência, no ativismo ambiental, no mundo empresarial e nas artes. É muito importante que o profissional de educação não considere, apenas, as dificuldades ou alterações de desenvolvimento, mas também as potencialidades e as especificidades de cada pessoa. Todos temos necessidades específicas e a diversidade no âmbito do autismo é tão elevada que mais do que quadro de sintomas, cada pessoa é única e a intervenção educativa deve ser individualizada e centrada nas forças.

3. Objetivos do estudo

Na continuidade do estudo Tandem (Brandes et al., 2015) que se dedica ao estudo da comunicação e interação do adulto e da criança, apresenta-se uma investigação qualitativa e quantitativa sob a forma de estudo de caso (*single study*).

Este estudo tem como propósito, estudar a forma de interagir, participar e brincar de uma criança diagnosticada com PEA, com os adultos e os seus pares bem como analisar os comportamentos e modelos de atuação dos adultos com esta criança o seu impacto ao longo do tempo.

Era nosso propósito inicial avaliar o comportamento comunicativo e interativo da mãe, mas surgiu a suspeita de alterações do desenvolvimento por parte da mãe, o que não nos permitiu realizar estas avaliações, deste modo o estudo centrou-se na criança.

Face à especificidade da problemática exposta, os objetivos específicos desta investigação são:

- i) Identificar as áreas fortes e as dificuldades de desenvolvimento de uma criança com PEA;
- ii) Identificar as forças dos seus contextos de vida e os obstáculos à interação e colaboração;
- iii) Descrever e identificar os modelos de comportamento da criança em interação com os adultos;
- iv) Descrever e identificar os modelos de comportamento da criança em interação com um dos seus pares com DT;
- v) Analisar a dimensão, a intencionalidade e a capacidade do comportamento de brincar da criança alvo;
- vi) Averiguar se existe transferência do modelo de comportamento (interação, envolvimento e participação) do adulto para a criança e na díade criança PEA - criança DT;
- vii) Estudar o impacto do gradiente de exposição (número de vezes que a criança com PEA participa na tarefa) nos modelos de interação.

Este estudo é original por não existir até à data nenhuma investigação Tandem com crianças diagnosticadas com PEA. Espera-se que esta investigação contribua para o

campo de conhecimento da Educação Especial, na medida em que retrata um estudo de caso de uma criança com PEA. Esta pesquisa pode ser benéfica na compreensão individualizada, podendo fornecer informações sobre as necessidades, capacidades, desafios e preferências específicas da criança alvo. Este estudo pode contribuir para a base de conhecimento acadêmico na área da educação especial, agregando evidências que podem ser utilizadas para futuras pesquisas.

4. Natureza do estudo

A natureza deste estudo é um *single case* enquadrado numa abordagem bioecológica na medida em que engloba quatro elementos inter-relacionados: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (modelo PPCT). Estes são os elementos centrais da teoria dos sistemas Bioecológicos de Bronfenbrenner (2011). Bronfenbrenner (1999) desenvolveu a perspetiva de modelo bioecológico com o objetivo de investigar o desenvolvimento do indivíduo mediante a relação entre este e o ambiente. Bronfenbrenner (1995) refere ainda, que o desenvolvimento humano ocorre mediante de processos mais complexos de interação recíproca de um sujeito ativo. Este processo de reciprocidade é chamado de processo proximal, que, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular num período de tempo.

Assim sendo, este estudo está relacionado com a teoria ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (1995), que destaca a importância de considerar os diferentes contextos em que a criança está inserida para entender e analisar sua trajetória de desenvolvimento.

Ao caracterizar a criança alvo, o estudo está a analisar o seu lado individual, suas características e potencialidades. Ao estudar a interação e comunicação nas várias diádes filmadas, está a analisar como a criança interage com as pessoas e com as coisas ao seu redor, ou seja, está ao nível microsistêmico - o ambiente imediato. Já a descrição de contextos, como escola e família, revela a importância de entender como outros sistemas influenciam o desenvolvimento da criança - o nível exossistêmico. Por fim, ao observar a mesma criança com a mesma metodologia ao longo do tempo, o estudo está a ter em conta mudanças e consistências ao longo do tempo, ou seja, está a ser analisado para o nível cronossistêmico.

Dessa forma, a abordagem ecológica de Bronfenbrenner é relevante para esta investigação, uma vez que salienta a importância de considerar os diferentes níveis ecológicos que influenciam o desenvolvimento da criança para compreender sua trajetória de vida e seus processos de desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1995) considerou o desenvolvimento humano como um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente.

Para esta investigação recorreu-se a uma metodologia híbrida. Esta metodologia híbrida focaliza-se em duas análises, uma qualitativa e uma quantitativa.

Na análise qualitativa, referente ao estudo do comportamento interativo da criança, os discursos das interações foram recolhidos, transcritos e analisados

categorialmente levando a uma reflexão mais profunda e mais complexa do tema abordado. Quantitativa quanto à análise de frequência de comportamentos nas escalas.

Quanto à modalidade, este é um estudo de caso único observacional, uma vez que tem na observação participante a principal técnica de recolha de dados. Yin (2010, p. 32) afirma, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Num estudo de caso o investigador deve garantir uma recolha de dados e técnicas diversificadas, de forma a obter dados em número suficiente, pertinentes e convergentes em diferentes linhas de investigação, como num processo de triangulação (Meirinhos & Osório, 2010).

5. Desenho da investigação

Para concretizar os objetivos específicos e intencionalidades do estudo, desenvolveu-se o seguinte plano de investigação:

Desenho da investigação					
Tema de Estudo	Transferência de Modelos, Interações e participação da Criança com Perturbação do Espectro do Autismo				
Natureza da Investigação	Estudo de Caso Unico segundo a abordagem Bioecológica				
Metodologia	Híbrida (com articulação de dados quantitativos e qualitativos)				
Objetivo geral	Objetivos específicos	Técnicas e Instrumentos de Recolha	Métodos de Análise	Participantes	Componentes bioecológicos de investigação
Investigar se existe transferência do modelo na interação, participação e brincar da criança diagnosticada com PEA, com os adultos e os seus pares bem como analisar o seu impacto ao	- Caracterizar a criança alvo em termos de: áreas fortes e dificuldades no desenvolvimento, saúde, interações com adultos e os pares.	- Anamnese; - Processo individual: Plano de transição da ELI; Relatórios médicos/ terapêuticos; RTP; PIPSI; Avaliações escolares.	- Análise Documental.	- Mãe, criança alvo.	Pessoa
	- Identificar as forças dos seus contextos de vida e os obstáculos à interação e participação.	- Mapa de Forças, Necessidades e Recursos (tabela 2); - Mapa de Rotinas.	- Análise de Categorias	- Criança alvo.	Processos
	- Avaliar a qualidade do comportamento interativo e participativo da criança alvo e verificar se existe transferência do modelo na	Observação: - Situação Semi-Experimental Tandem em 3 sessões de filmagens das díades.	- Cotação da escala 2, de avaliação da qualidade do comportamento da criança, estudo Tandem português	- Díade 1 Educadora/ Criança PEA; - Díade 2 Mãe/ Criança PEA; - Díade 3 Criança PEA/ Criança DT	Interações

longo do tempo.	relação com o par.		(La deiras e Fuertes. 2018), em acordo de cotadores.		
	- Estudar o impacto do gradiente de exposição (número de vezes que a criança com PEA participa, interage e participa na tarefa) nos modelos de interação.	Observação: - Situação Semi-Experimental Tandem em 3 sessões de filmagens das díades;	- Cotação da escala de observação do comportamento da criança, estudo TANDEM português (La deiras, & Fuertes, 2015), em acordo de cotadores.	- Díade 1 Educadora/ Criança PEA; - Díade 2 Mãe/ Criança PEA; - Díade 3 Criança PEA/ Criança DT	Interações
	Avaliar a dimensão, a intencionalidade e a capacidade do comportamento de brincar da criança alvo;	TEST OF PLAYFULNESS (ToP) (Version 4.0–5/05) (tabela 3)	Aplicou-se um teste -Test of Playfulness a três momentos da rotina diária	- Criança alvo	Interações
	- Analisar o estudo ao longo do tempo e verificar se houve transferência do modelo na interação, participação e brincar da criança diagnosticada com PEA, com os adultos e os seus pares.	- Observações sistemáticas. Observação: - Situação Semi-Experimental Tandem em 3 sessões de filmagens das díades;	- Observação da mesma metodologia ao longo do tempo.	- Criança alvo	Tempo

6. Métodos

Participantes

Participaram neste estudo os seguintes participantes: criança diagnosticada com PEA; criança com DT; mãe da criança diagnosticada com PEA; educadora da criança PEA e da criança DT (tabela 2).

Tabela 2

Características dos participantes no estudo

Participantes	Idade	Género	Nacionalidade
Criança PEA	5	F	Portuguesa
Criança DT	5	F	Portuguesa
Mãe	39	F	Portuguesa
Educadora	50	F	Portuguesa

O critério para a seleção da criança DT participar foi, a proximidade que esta tem com a criança alvo. A educadora possui uma licenciatura em Educação de Infância, uma pós-graduação em Educação Especial e leciona há 23 anos.

Para a caracterização da criança diagnosticada com PEA aqui designada por Gaby, foram consultados e analisados vários documentos que constam do processo individual, nomeadamente: o plano de transição/relatório síntese do sistema nacional de Intervenção Precoce na Infância (ELI) (anexo A); relatório de avaliação da consulta de desenvolvimento (anexo B); declaração médica da necessidade e tipo de apoio da segurança social (anexo C); relatório técnico pedagógico (RTP) (anexo D); plano individual de promoção do sucesso e inclusão – Pré-escolar (PIPSI) (anexo E); relatório da especialidade de oftalmologia (anexo F); ficha de anamnese (anexo G); relatório da terapeuta da fala (anexo H).

História Clínica da Criança em Estudo

No início de setembro de 2021, a Gaby. foi referenciada à ELI, por apresentar um atraso significativo na linguagem, na socialização e na autonomia. Tem diagnosticado PEA, conforme descrito no relatório da consulta de desenvolvimento (anexo B).

Relativamente à história clínica, a Gaby nasceu a 2018, tendo à data deste artigo, 5 anos de idade. Foi um parto eutócito com ventosa, o índice de Apgar foi de 9 ao primeiro minuto e 10 ao quinto minuto, não havendo qualquer complicação.

Dados do Desenvolvimento da Criança Em Estudo

No que se refere aos marcos de desenvolvimento na linguagem, a Gaby pronunciou as primeiras palavras com cerca de um ano e as primeiras frases aos 3 anos, embora à data da avaliação se tenha verificado uma estagnação no seu desenvolvimento linguístico. É referido no relatório da consulta de desenvolvimento de que a Gaby tem um vocabulário reduzido, tem ausência de estruturação frásica, afetando os processos linguísticos. É também referido pela mãe na Anamnese, que a Gaby adquiriu a marcha autónoma aos 12 meses, colocava-se de pé, ficando em bicos de pés e abanava os braços.

Relativamente à interação social a Gaby, apresenta lacunas no estabelecer e manter o contacto visual. Nas relações com os pares, não mostra interesse pelas outras crianças e realiza algumas tentativas de partilhar o seu contentamento com os outros, mas rapidamente se desvia. “As crianças com PEA manifestam um comportamento de isolamento social, preferindo sobretudo afastar-se dos outros para se centrarem em objectos” (Hewitt, 2006, p.13).

Apoios Educativos

Desde fevereiro de 2022, que a Gaby tem apoio em terapia da fala em contexto escolar com frequência semanal. No relatório da terapeuta da fala, é referido que o desempenho ao nível da linguagem é inferior ao esperado para a sua idade. Embora tenha feito uma evolução positiva desde o início do ano letivo até à data, sendo visível um aumento significativo de vocabulário e tendo um discurso mais perceptível. Esta evolução de vocabulário deve-se ao constante estímulo.

Esta criança continua a ser acompanhada clinicamente pelo Centro de Saúde de Barcarena – USF Quinta das Lindas (Dº A. S.), pelo Hospital S. Francisco de Xavier na especialidade de Desenvolvimento (Dº A. M.) e no Hospital Egas Moniz na especialidade de Oftalmologia e ORI, apresenta um diagnóstico de estrabismo convergente no olho direito.

O seu percurso escolar iniciou-se em setembro de 2021 numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), neste momento está inserida numa escola pública desde setembro de 2023, abrangida pelo DL 54-2018, beneficiando das medidas universais (art.º 8.º) - a), b) e d). É acompanhada por uma professora de educação especial desde outubro de 2023.

Embora a Gaby revele boa integração na escola, no seu grupo, continua a preocupar a família e equipa educativa. Por este motivo foi elaborado um plano individual

de promoção do sucesso e inclusão - Pré-escolar, de forma a acompanhar a evolução da Gaby. Neste momento verificaram-se resultados significativos nas áreas da comunicação, interação social e comportamentos.

Um serviço centrado na família é um indicador de qualidade, na medida em que, uma intervenção com base na família é aquela que produz melhores resultados e, conseqüentemente, mais benefícios para as crianças e família (Dunst & Trivette, 2007). Assim sendo, a mãe foi convidada a uma conversa, em que a primazia da escuta possibilitou conhecer melhor a família da Gaby. Foram então conhecidas as suas forças, as suas principais dificuldades e as suas principais vitórias. A maioria das necessidades acontecem devido a ocorrências ou circunstâncias no interior e fora do contexto familiar.

Na tabela 3 estão caracterizadas as forças, recursos e necessidades da Gaby, indicados pela mãe e pela educadora.

Tabela 3

Tabela das forças, necessidades e recursos alusivos à criança com PEA

Fatores	Mãe	Educadora
Forças	<ul style="list-style-type: none"> - A Gaby é Carinhosa; - Sorri quando está a fazer algo que gosta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sorri sempre quando algo a está a satisfazer, mesmo por períodos pequenos; - Grande interesse por letras e números; - Conhece algumas regras da sala; - Tem dificuldades no arrumar os materiais/ brinquedos, recorrendo a birras e a mutilar-se (morde-se e bate com a cabeça); - Aceita a presença dos pares de proximidade.
Necessidades	<ul style="list-style-type: none"> - A Gaby precisa de ajuda dos adultos, para se controlar nas birras e saber partilhar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Precisa do adulto quando existe alterações de rotinas; - Precisa ter alguém como referência para ultrapassar as suas dificuldades e consolidar as regras estabelecidas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Que a Gaby seja mais autónoma; 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir o ensino regular com percursos curriculares diferenciados e com

Recursos	- Que consiga frequentar a escola como todas as outras crianças.	adaptações curriculares não significativas (medidas seletivas).
-----------------	--	---

Procedimentos éticos

Os objetivos e procedimentos do estudo foram apresentados e foram esclarecidas todas as dúvidas aos participantes (adultos e crianças). Os pais (mãe da criança com PEA/ pai e mãe da criança DT) aceitaram em participar no estudo e assinaram o consentimento informado. Nesse consentimento estava explícito: O direito a desistir em qualquer momento da investigação; os dados são confidenciais e a equipa pugnará pelo armazenamento seguro de toda a informação.

De igual modo, os adultos (participantes e pais) autorizaram recolha de imagens (anexo A). Igualmente, foi pedido o assentimento às crianças através um momento de explicação dos objetivos do estudo e da sua participação (anexo B). No qual as crianças deram o seu consentimento, pintaram de verde um desenho com uma carinha sorridente (smile) e assinaram, respeitando a convenção europeia de ética na investigação científica em educação de infância da EECERA (European Early Childhood Education Research Association).

Neste estudo, foram realizadas três gravações de vídeo: díade mãe/ criança PEA; díade educadora/ criança PEA; díade criança DT/ criança PEA.

Paradigma Experimental Tandem

O procedimento utilizado para observar o comportamento das díades na recolha de dados, foi a gravação vídeo de uma atividade de construção livre conjunta procurando estudar a possível transferência dos modelos de comunicação, interação e participação. As gravações tiveram a duração de 30 minutos. O tempo definido para a atividade não foi exatamente replicado do projeto Tandem original (Brandes et al., 2012), a equipa considerou pertinente adaptar a duração ao facto de o estudo envolver uma criança diagnosticada com PEA, com o objetivo de dar mais tempo à criança alvo para concretizar a mesma tarefa que as crianças com desenvolvimento típico.

A atividade foi realizada em contexto de jardim-de-infância (espaço conhecido das crianças), com materiais adaptados do estudo Tandem original. Foi

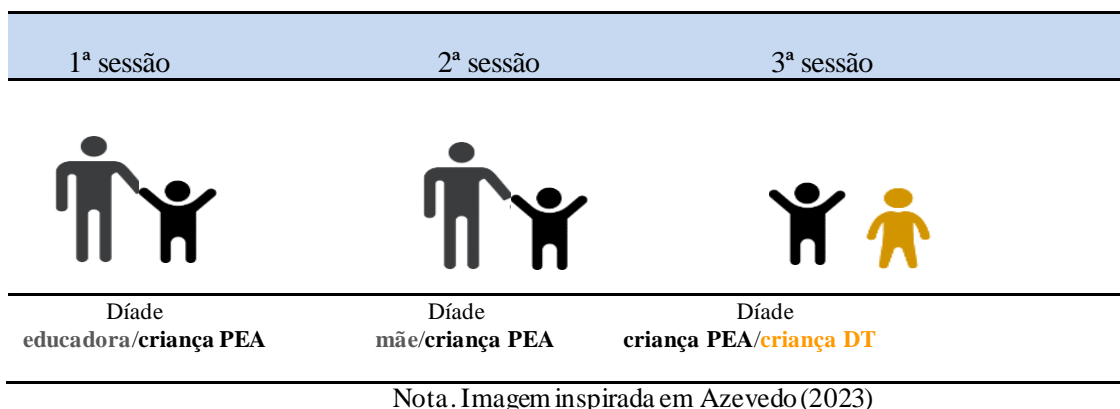


Figura 2

Organização dos participantes

Cotação e aferição dos dados

No presente estudo, foram efetuados três tipos de cotação, com vista a analisar e classificar: i) qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança; ii) comportamento da criança; iii) comportamento de brincar da criança (Teste of playfulness).

Avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança

Assim sendo, foi utilizada para cotação a escala 2 do estudo Tandem português de Ladeiras e Fuertes (2018), de forma a analisar as dimensões para avaliação do comportamento interativo e colaborativo da criança. Esta escala está organizada em 4 dimensões: empatia/comunicação; pensamento crítico; resiliência/resolução de problemas e autorregulação/adaptabilidade de 1 a 5, correspondendo 1 a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente” (tabela 4).

As análises dos dados quantitativos foram recolhidas, transcritas e analisadas com recurso a estatísticas descritivas e por frequência, utilizou-se uma estratégia de alterar as cotações de quantitativo para qualitativo, seguindo a escala de frequência:

- 1 ponto - “nunca”;
- 2 pontos - “raramente”;
- 3 pontos - “frequentemente”;
- 4 pontos - “moderadamente com muita qualidade”;
- 5 pontos - “totalmente com qualidade”.

Numa abordagem final, recorreremos à síntese analítica dos dados recolhidos seguindo o guião de análise que a escala Tandem proporciona.

Tabela 4*Escala de Avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança*

Dimensão	Itens
Empatia/Comunicação	1.1 A criança demonstra satisfação face aos comportamentos positivos e aos elogios do adulto. 1.2 A comunicação da criança indica interesse, abertura e cooperação com o adulto. 1.3 A criança demonstra prazer e satisfação com o trabalho realizado.
Pensamento crítico	2.1 A criança faz sugestões e apresenta iniciativas próprias. 2.2 A criança reage com interesse e adesão aos desafios do adulto (uso de novos materiais/ferramentas e conceitos e a bordagem de novos problemas). 2.3 A criança reflete sobre os tópicos propostos pelo adulto. 2.4 A criança faz perguntas e mostra interesse em compreender os processos.
Resiliência/Resolução de problemas	3.1 A criança persiste perante uma diversidade. 3.2 A criança apresenta sugestões/soluções para resolver/ultrapassar obstáculos ou impasses na atividade.
Autorregulação/Adaptabilidade	4.1 A criança reage com frustração quando é contrariado. 4.2 a criança oferece propostas de conciliação entre o seu interesse e o do adulto. 4.3 A criança aceita e integra a perspectiva do adulto (sem abandonar a sua).

Comportamento da criança

Com base em bibliografia e após análise prévia de alguns vídeos, criou-se uma escala de observação do comportamento da criança, no âmbito do estudo Tandem português (Ladeiras, & Fuertes, 2015), esta cotação não foi usada no estudo Tandem original (Brandes et al., 2012). Para a análise e cotação do comportamento da criança, foram criados vários itens (Ladeiras, & Fuertes, 2015), divididos pelas seguintes categorias: participação, interação e cooperação (Tabela 5).

Tabela 5*Escala de Observação de Comportamentos Interativos da Criança*

Dimensão	Itens
Participação	1.1. A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais. 1.2. A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”) 1.3. A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz?”) 1.4. A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer) 1.5. A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto. 1.6. A criança persiste na realização da sua ideia.

Interação	1.7. A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas) 1.8. A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado. 1.9. A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto. 1.10. A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar) 1.11. A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.
Cooperação	1.12. A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”) 1.13. A criança rejeita as sugestões do adulto. 1.14. A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria) 1.15. A criança solicita ajuda ao adulto. 1.16. A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente

A cotação final foi obtida através da contagem total do número de vezes em que cada comportamento foi observado pelo cotador. As observações realizadas foram analisadas de modo independente (cada cotador, após visualizar os vídeos, pontuou individualmente os participantes) e posteriormente todas as cotações foram discutidas por pelo 4 cotadoras (3mestrandas, a orientadora da tese), sendo necessário atingir acordo consensual entre os cotadores nas cotações finais.

Avaliação do Comportamento de Brincar

Para a análise e cotação do comportamento de brincar da criança, foi utilizado o Test of Playfulness (ToP) (Version 4.0–5/05) (tabela 6), de forma a verificar três aspeto do brincar: dimensão (importância que a criança dá à brincadeira) (0 a 3, correspondendo 0 a “raramente ou nunca” e 3 a “quase sempre”); intencionalidade (brincar de forma consciente/ com intenção) (0 a 3, correspondendo 0 a “não” e 3 a “altamente”); capacidade (aptidão para produzir/fazer) (0 a 3, correspondendo 0 a “não qualificado” e 3 a “altamente qualificado”). A cotação final foi obtida através da contagem total do número de vezes em que cada comportamento foi observado pelo cotador.

Tabela 6

Teste de Brincadeira (Test of Playfulness)

Itens
Está ativamente envolvida.
Decide o que deve fazer.
Mantém o nível de segurança suficiente para jogar.
Tenta superar as barreiras ou obstáculos para persistir em uma atividade.

Modifica a atividade para manter o desafio ou torná-la mais divertida.
Envolve-se em traquinices ou provocações lúdicas.
Envolve-se em atividades pelo puro prazer (processo) e não com o objeto “principalmente” pelo produto final.
Finge (ser outra pessoa; fazer outra coisa; que um objeto é outra coisa; que alguma outra coisa está acontecendo).
Incorpora objetos ou outras pessoas na brincadeira de maneiras não convencionais ou variáveis e criativas.
Negocia com outras pessoas para satisfazer necessidades/desejos.
Envolve-se em jogos sociais.
Suporta o jogo de outras pessoas.
Entra em um grupo já envolvido em uma atividade.
Inicia a brincadeira com outras pessoas.
Faz palhaçadas ou piadas.
Compartilha/envolve (brinquedos, equipamentos, amigos, ideias).
Fornecer dicas facilmente compreensíveis (faciais, verbais, corporais) que dizem: “É assim que você deve agir comigo”.
Responde às sugestões dos outros.
Demonstra afeto positivo durante o jogo.
Interage com objetos.
Transita de uma atividade lúdica para outra com facilidade.

Realizaram-se observações sistemáticas durante 10 momentos (duas semanas com o intervalo de uma) este método consistiu em observar e registrar de forma sistemática e organizada o comportamento da criança alvo na participação em atividades. De forma a verificar o comportamento da criança sozinha, sozinha com apoio do adulto, a pares e em grupo. Estas observações sistemáticas tiveram um papel fundamental para o estudo, pois permitiu recolher dados de forma direta e obter informações que podem ser utilizadas para a formulação de teorias e hipóteses.

Estas observações sistemáticas tiveram um papel fundamental para o estudo, contribuíram para o processo cuidadoso e organizado que garante resultados na análise de dados, sendo essenciais para o sucesso e validade da pesquisa. Elas permitem o acesso direto a informações, que são fundamentais para a formulação de teorias e hipóteses fundamentadas em evidências.

Elaborou-se uma escala “Mapa de Rotinas”, para a mãe da criança alvo recolher informação do dia a dia em casa, no que participa e não participa e qual o seu comportamento em contexto familiar com a duração de uma semana.

7. Resultados

O objetivo deste estudo consiste em investigar se existe transferência do modelo de comportamento (interação e participação) do adulto para a criança PEA em idade pré-escolar, e verificar se esses modelos poderão ser orientadores e reproduzidos para uma interação entre criança PEA/criança DT, uma vez que sabemos que existe nas crianças sem alterações de desenvolvimento (Azevedo, 2023).

Nesta pesquisa participaram 1 educadora, a mãe da criança PEA, 1 criança DT e a criança PEA na situação Tandem. Durante a observação das gravações dos vídeos, foi possível registrar o comportamento da criança alvo e apresentar os comportamentos mais significativos que caracterizam cada item.

Desenvolvimento, socialização, autonomia e relações familiar da criança

A criança alvo, tem 5 anos e um diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, apresenta um desenvolvimento caracterizado por avanços significativos em áreas específicas. Ela demonstra um grande interesse por letras, números e tem uma compreensão básica das regras do ambiente escolar. No entanto, enfrenta desafios na comunicação, o que é refletido em dificuldades para se expressar verbalmente e compreender pormenores da interação social.

Socialmente, a criança alvo é carinhosa e expressa satisfação através de sorrisos, especialmente durante atividades que lhe interessam. Ela aceita a presença de alguns pares, com quem tem mais proximidade, mas pode precisar de apoio adicional para interagir de maneira mais ampla e consistente com outros. As mudanças de rotina podem causar dificuldades, exigindo apoio extra para ajudar na adaptação e no comportamento social adequado. Em termos de autonomia, tanto a família quanto a escola têm como objetivo que a criança desenvolva maior autonomia.

Atualmente, ela necessita de ajuda dos adultos para lidar com birras e aprender a partilhar, além de precisar de orientações específicas para consolidar regras e procedimentos. O objetivo é que ela possa frequentar a escola e participar das atividades de forma mais semelhante aos seus pares.

As relações familiares da criança alvo são complexas, pois diferentes membros da família desempenham papéis variados em seu cuidado, o que, ao invés de concentrar a responsabilidade em uma ou duas pessoas, envolve vários, cada uma com abordagens e responsabilidades distintas, gerando possíveis confusões, conflitos e dificuldades de

progresso. A mãe acaba por passar pouco tempo com a filha, o que cria um contraste entre as suas expectativas. São outros membros da família, avô e avó, quem cuida das rotinas diárias da criança alvo, participando das tarefas e organizando as atividades essenciais para o desenvolvimento da Gaby.

Qualidade dos comportamentos interativos, colaborativos e participativos da criança

De acordo com a tabela 7, verificamos que Gaby tem total satisfação pelo trabalho realizado, reconhecendo o produto como seu e, por outro lado, relevando que tinha objetivos para a tarefa que considerou atingidos. Com efeito, é possível observar que, nas sessões, quando questionada do que desejava fazer, a Gaby responde à educadora "um boneco", à mãe "a Gabriela", e à criança DT "um barco", resultando a criação desses três produtos no final da atividade Tandem.

Os aspetos onde a criança apresentou maior qualidade interativa com a educadora foi quando esta expressava as suas preferências e escolhas, tanto de forma verbal quanto não verbal, sobre o que desejava usar na construção de seu produto (tabela 8). Ela tomava a iniciativa de selecionar os materiais necessários para realizar a tarefa, enquanto a educadora oferecia apoio e encorajamento, influenciando assim a participação da criança durante a atividade. No contexto com a mãe, embora Gaby tenha sugerido algumas ideias, nem todas foram consideradas, a mãe dava muito poucos elogios e ocasionalmente aceitava as suas sugestões, e em muitos momentos, desconsiderava-as. Quando a Gaby interagia com o par, as suas sugestões eram aceites e implementadas de acordo com suas intenções, sem objeção.

Assim, a Gaby revela alguma flexibilidade comportamental de acordo com o interlocutor diferenciado as suas áreas de comportamento com cada um.

Adicionalmente, verificamos que nas relações com os adultos o seu comportamento de empatia e comunicação parece ter maior qualidade do que o par. Contudo, importa sublinhar que o par nos surpreendeu por ser pouco responsiva.

Tabela 7

Síntese da análise da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança na dimensão Empatia/Comunicação

	Díade E - C1	Díade M - C1	Díade C1 - C2
Empatia /Comunicação			
1.1 A criança demonstra satisfação face aos comportamentos positivos e aos elogios do adulto	Moderadamente com muita qualidade	Frequentemente	Frequentemente
1.2 A comunicação da criança indica interesse, abertura e cooperação com o adulto.	Frequentemente	Frequentemente	Moderadamente com muita qualidade
1.3 A criança demonstra prazer e satisfação com o trabalho realizado.	Totalmente com qualidade	Moderadamente com muita qualidade	Moderadamente com muita qualidade

Tabela 8

Síntese da análise do comportamento interativos da criança na Dimensão Participação

1.1. A criança dá sugestões Verbais ou não verbais. várias		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da criança
Educadora-Criança PEA (E-C1)	8	<ul style="list-style-type: none"> Dá algumas sugestões do que quer usar na construção do produto. Tira o material que necessita para a realização da tarefa.
Mãe-Criança PEA (M-C1)	10	<ul style="list-style-type: none"> Dá algumas sugestões do que quer usar na construção do produto. Tira materiais da caixa Tandem, mesmo aqueles que não deu sugestões.
1.2. A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”)		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
E-C1	9	<ul style="list-style-type: none"> Escolhe o rolo grande a pedido do adulto. Troca a sua escolha pela do adulto, a caneta pelos olhinhos.
M-C1	12	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta como quer os olhinhos, dando duas hipóteses e a criança escolhe uma. A criança faz as bolinhas a pedido do adulto A mãe dá várias sugestões para a construção do produto final.
1.3. A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”)		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
E-C1	9	<ul style="list-style-type: none"> Corta dez pedaços de lã a pedido da educadora. Cola a lã no rolo a fazer de cabelo de acordo com as indicações da educadora.
M-C1	5	<ul style="list-style-type: none"> Coloca os pauzinhos a pedido do adulto. A pedido da mãe cola o nariz na cara.
1.4. A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo)		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
E-C1	6	<ul style="list-style-type: none"> Retira um pau de madeira a martelo para fazer o nariz. Considera que a palhinha deverá ser mais pequena e corta-a.

M-C1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Pega na plasticina e decide fazer bolinhas para os olhos. • Escolhe as letras para fazer o seu nome.
1.5. A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto.		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
E-C1	0	• A criança não retomou uma ideia porque o adulto nunca ignorou as suas ideias
M-C1	0	
1.6. A criança persiste na realização da sua ideia		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
E-C1	2	• Coloca cola na palhinha.
M-C1	0	

Observamos a Gaby na tabela 9, onde apresenta uma interação moderada, mas de alta qualidade, especialmente com a educadora e o par. Nesses momentos, faz sugestões espontâneas, resolve problemas e reage de forma ativa aos estímulos, evidenciando maior autonomia e iniciativa. Em contrapartida, sua participação com a mãe é menor, com pouca ou nenhuma sugestão oferecida. Ainda assim, destaca-se a capacidade crítica e a iniciativa da Gaby, que se envolve mais ativamente nas atividades quando está com a educadora e o par.

São identificados momentos em que a Gaby demonstra satisfação durante as interações, revelando reações positivas em um contexto mais emocional (tabela 10). Com a educadora, por exemplo, a Gaby manifesta alegria ao retirar uma bola de esferovite da caixa Tandem ou quando a educadora lhe toca no nariz, provocando um sorriso.

Com a mãe, embora a participação na criação de uma bolinha de plasticina tenha sido mínima, a Gaby demonstra satisfação ao observar o produto final, sorrindo diante do resultado. A atenção recai sobre a expressão de satisfação, independentemente do nível de participação, mostrando que a Gaby se sente feliz ao observar os resultados finais, mesmo quando o seu envolvimento na execução é mínimo, especialmente nas interações com a mãe.

As respostas emocionais de Gaby são influenciadas pelo contexto em que se encontra e pela maneira como interage, moldando as suas interações nas atividades.

Tabela 9*Síntese da análise da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança na dimensão**Pensamento Crítico*

Pensamento Crítico	Díade E – C1	Díade M – C1	Díade C1 – C2
2.1 A criança faz sugestões e apresenta iniciativas próprias.	Moderadamente com muita qualidade	Raramente	Moderadamente com muita qualidade
2.2 A criança reage com interesse e a desão aos desafios do adulto (uso de novos materiais / ferramentas e conceitos e a abordagem de novos problemas).	Moderadamente com muita qualidade	Frequentemente	Frequentemente
2.3 A criança reflete sobre os tópicos propostos pelo adulto.	Frequentemente	Frequentemente	Moderadamente com muita qualidade
2.4 A criança faz perguntas e mostra interesse em compreender os processos.	Raramente	Nunca	NA

Tabela 10*Síntese da análise do comportamento interativos da criança na Dimensão Interação*

1.8 A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas)		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
E-C1	2	<ul style="list-style-type: none"> • Quando tira uma bola de esferovite da caixa. • A educadora toca no nariz da criança e esta sorri.
M-C1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a mãe lhe faz uma bolinha na sua mão, a criança manifesta um sorriso. • Sorri quando vê o produto concluído.

Na dimensão da resiliência/resolução de problemas, verificamos que a criança PEA é mais resiliente com a criança DT, podemos constar na tabela 11 de que a Gaby persiste perante uma adversidade, frequentemente com a educadora e com a mãe (a mãe dá pouca oportunidade), moderadamente, mas com muita qualidade ao interagir com o par.

A Gaby sentiu-se acolhida e segura com a atenção, elogios e encorajamento que a criança DT lhe ia dando durante toda a sessão. O par seguiu sempre os interesses da Gaby, dá sempre feedback positivo aproveitando sempre as ideias da Gaby.

Na tabela 12, verificamos que Gaby aceita as sugestões dos adultos. Enquanto a educadora oferece orientações de maneira construtiva, é a Gaby quem as executa. Por outro lado, na interação com a mãe, a mãe faz sugestões e executa-as, o que gera insatisfação por parte de Gaby durante essa interação.

Verificamos assim, que a Gaby demonstra maior resiliência e qualidade na resolução de problemas ao interagir com um par que a encorajada e valoriza suas ideias, enquanto na interação com a educadora ela aceita propostas construtivas, mas com a mãe, existe falta de autonomia.

Tabela 11

Síntese da análise da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança na dimensão Resiliência/Resolução de problemas

Resiliência / Resolução de problemas	Díade E – C1	Díade M – C1	Díade C1 – C2
3.1 A criança persiste perante uma adversidade.	Frequentemente	Frequentemente	Moderadamente com muita qualidade
3.2 A criança apresenta sugestões/soluções para resolver/ultrapassar obstáculos ou impasses na atividade.	Frequentemente	Raramente	Moderadamente com muita qualidade

Tabela 12

Síntese da análise do comportamento interativos da criança na Dimensão Cooperação

1.14. A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”)		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
E-C1	8	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora sugere que cole olhinhos em vez de fazer os olhos com caneta. • Aceita a sugestão da orientação de cortar pedaços de lã (conta até dez pedaços). • Aceita cortar a palhinha de acordo com o sugerido pela educadora.
M-C1	9	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe faz sugestões e executa enquanto a criança vai dizendo que sim e escolhendo as opções dadas pela mãe.

Na dimensão autorregulação/adaptabilidade (tabela 13), verificamos que a Gaby demonstra uma maior capacidade de se adaptar a novas situações na interação e participação com a educadora, aceitando e integrando a perspectiva do adulto de forma moderada, mas com muita qualidade.

Por outro lado, na interação com a mãe, Gaby tende a desistir e, portanto, não apresenta frustração. Ela faz tudo o que a mãe deseja, sem a oportunidade de expressar a sua própria perspectiva. Embora tente oferecer propostas de conciliação entre seus interesses e os da mãe, essa capacidade de adaptabilidade não se verifica nas interações com ela e com seu par.

Tabela 13

Síntese da análise da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança na dimensão Autorregulação/Adaptabilidade

Autorregulação/Adaptabilidade	Díade E – C1	Díade M – C1	Díade C1 -C2
4.1 A criança reage com frustração quando é contrariado.	Frequentemente	NA	Frequentemente
4.2 A criança oferece propostas de conciliação entre o seu interesse e o do adulto.	Frequentemente	Moderadamente com muita qualidade	Frequentemente
4.3 A criança aceita e integra a perspectiva do adulto (sem abandonar a sua).	Moderadamente com muita qualidade	Raramente	Raramente

Qualidade do comportamento de brincar da criança alvo

A Gaby foi observada em três momentos diferentes ao longo de um dia, revelando conquistas significativas no seu desenvolvimento durante as brincadeiras (tabela 14). As suas interações lúdicas demonstram um progresso claro nas relações com o ambiente, com um envolvimento ativo e um interesse genuíno nas atividades.

Uma das conquistas notáveis é sua capacidade de tomar decisões de forma autónoma, escolhendo o que deseja fazer e manifestando as suas preferências, o que reforça a autonomia e autoestima. Verificamos que a Gaby também revela facilidade em transitar entre diferentes atividades, mostrando um crescente conforto e adaptabilidade

É notório que ainda existem áreas a desenvolver, como a segurança durante as brincadeiras, respeitando os seus limites físicos.

As observações sistemáticas (tabela 15) permitem verificar se Gaby completa atividades sozinhas, mas também se afasta para procurar novas atividades, o que sugere autonomia, mas também possíveis sinais de falta de motivação. O apoio do adulto foi eficaz para mantê-la envolvida, enquanto as interações com os colegas mostraram-se positivas, embora Gaby tenha encontrado dificuldades em contextos de grupo, onde se afastou e desistiu da realização das atividades.

Essas variações nas interações destacam a importância de ambientes que estimulam o interesse e a motivação da Gaby, sendo a colaboração com os pares e o suporte das adultas estratégias eficazes para promover seu envolvimento e fazê-la sentir-se mais segura durante as atividades e brincadeiras.

Tabela 14

Síntese do Test of Playfulness

Brincadeira	Freq.	Dimensão	Freq.	Intensidade	Freq.	Habilidade
Brincadeira livre (área da garagem)	3	-Quase sempre	2	-Quase sempre	1	-Quase sempre
	1	-Maior parte do tempo	2	-Maior parte do tempo	2	-Maior parte do tempo
	5	-Algumas vezes	4	-Algumas vezes	4	-Algumas vezes
	6	-Raramente ou nunca	7	-Raramente ou nunca	8	-Raramente ou nunca
	6	-Não aplicável	6	-Não aplicável	6	-Não aplicável
Pintura com pincel	2	-Quase sempre	3	-Quase sempre	0	-Quase sempre
	2	-Maior parte do tempo	2	-Maior parte do tempo	2	-Maior parte do tempo
	3	-Algumas vezes	6	-Algumas vezes	4	-Algumas vezes
	9	-Raramente ou nunca	6	-Raramente ou nunca	7	-Raramente ou nunca
	5	-Não aplicável		-Não aplicável	6	-Não aplicável
Recreio	3	-Quase sempre	1	-Quase sempre	0	-Quase sempre
	2	-Maior parte do tempo	4	-Maior parte do tempo	1	-Maior parte do tempo
	3	-Algumas vezes	2	-Algumas vezes	5	-Algumas vezes
	7	-Raramente ou nunca	7	-Raramente ou nunca	8	-Raramente ou nunca
	7	-Não aplicável	7	-Não aplicável	7	-Não aplicável

Tabela 15

Síntese do registo das observações sistemáticas (lista de verificação)



Organização	Freq.	Comportamento
Sozinho	2	- Completou a atividade.
		- Afastou-se procurando outra atividade.
Sozinho, com apoio do adulto	1	- Demonstrou interesse a o longo de toda a atividade.
A pares	2	- Demonstrou interesse a o longo de toda a atividade e completou a atividade.
		- Completou a atividade
Grupo	5	- Afastou-se procurando outra atividade em 3 atividades.
		- Desistiu sem terminar 2 atividades.

Conclusão da tarefa

Ao analisarmos os vídeos, observamos que a criança PEA conseguiu participar nas tarefas e conseguiu realizar um produto em cada díade. Na fig.3 apresentamos os produtos realizados em cada díade. Na díade 1 a educadora permitiu a criança explorar demasiados materiais sem orientação para concretização de um produto. Apesar de a criança se mostrar interessada em mexer em todos os materiais “perdia-se” e não conseguia realizar as tarefas para concluir o produto final, a educadora ia perguntando e orientando, mas sempre dando continuidade ao produto que a criança PEA queria construir. Na díade 2 foi praticamente a mãe que manipulou e fez a escolha dos materiais para a construção do produto final, ou seja, o produto foi realizado pela mãe contrastando com a oportunidade dada à criança alvo nas outras duas díades. Na díade 3, a criança DT apresentou o mesmo modelo da educadora, deixou a criança PEA explorar os materiais e orientou para a realização e conclusão do produto final.

Figura 3

Descrição dos produtos realizados

Díade	Produto	Descrição
1 Educadora-Criança PEA		Produto animado: Boneco com ca beça e tronco construído com canudo de rolo de papel de cozinha, lã, olhos, pau de madeira e uma palhinha de cartão.
2 Mãe-Criança PEA		Produto animado: Boneco construído com uma placa de cartão, penas, limpa cachimbos, plasticina, argolas de madeira, marcador grosso, missangas em forma de letras, paus de madeira, palhinha de cartão e pompons.

3 Criança PEA-Criança DT



Produto animado: Barco construído com caixa de cartão para ovos, paus de madeira, palhinha argolas de madeira, pompons e tampinhas de plástico.

8. Discussão de Resultados

O presente estudo teve como objetivo, estudar a forma de interagir, participar e brincar de uma criança diagnosticada com PEA, tanto com os adultos como com os seus pares, bem como analisar os comportamentos e modelos de atuação dos adultos com esta criança e o seu impacto ao longo do tempo, numa atividade lúdica de construção conjunta.

Neste estudo participaram 2 crianças, uma diagnosticada com PEA e outra com desenvolvimento típico (DT), a mãe e a educadora da criança alvo. Organizaram-se 3 díades distribuídas da seguinte forma: educadora-criança PEA; mãe-criança PEA; criança PEA-criança DT. Cada díade foi observada independentemente, numa situação semi-experimental, sendo pedido aos participantes, que realizassem em 30 minutos, um produto à sua escolha, com materiais pré-definidos que se encontravam ao seu dispor na caixa Tandem.

Pretendia-se, com este estudo, analisar o comportamento da criança ao longo do tempo e verificar se houve transferência do modelo de interação, participação e brincadeira da criança com PEA, tanto com os adultos como com os seus pares. Pretendia-se também avaliar a dimensão, a intencionalidade e a capacidade do comportamento de brincar da criança alvo.

Através da análise dos vídeos das díades, foram identificados aspetos importantes no comportamento da criança, evidenciando as suas interações, participações e respostas emocionais em diferentes contextos.

Os resultados apresentados revelaram que houve transferência do modelo nas interações, na participação e nas brincadeiras da criança com PEA, tanto com adultos como com os seus pares. As evidências dessa transferência, demonstram de que a criança alvo aplicou o modelo em diferentes contextos, interagindo e participando de forma mais ativa e lúdica.

Na análise dos resultados, a criança alvo demonstrou plena satisfação com o trabalho realizado, reconhecendo os produtos como seus e percebendo que alcançou os objetivos inicialmente propostos, contribuindo para as suas conquistas e preferências.

As pessoas com autismo, tal como as outras apresentam gostos e preferências, bem como têm capacidade para se concentrar em tarefas desafiadoras por períodos de tempo (Shore, 2012). De uma forma geral, isso reflete-se no desenvolvimento saudável da sua autoestima e autoconfiança. Prizant (2006) destacou a importância da autonomia e do apoio na tomada de decisões como fatores essenciais para o desenvolvimento

saudável da autoestima e confiança em crianças com PEA.

Em cada sessão, a criança PEA foi questionada sobre o que gostaria de criar, respondendo consistentemente: com a educadora, escolheu fazer "um boneco", com a mãe, "a Gabriela", e com o par, "um barco", concluindo com sucesso esses três produtos.

A análise dos produtos concluídos, proporcionou uma compreensão aprofundada do desempenho da criança com PEA nas atividades propostas, evidenciando a sua capacidade de participação e a produção de produtos criativos. Esta observação é consistente, existem estudos que indicam que crianças com PEA tendem a demonstrar dificuldades em contextos de jogo social, preferindo brincadeiras paralelas ou individuais. No entanto, quando envolvida em atividades estruturadas, o seu nível de envolvimento pode aumentar, reforçando a importância de um ambiente adequado e da mediação eficaz para fomentar a participação ativa (Jordan, 2003).

Os resultados dos produtos finais, sugerem que o sucesso da criança com PEA em atividades de construção e criação depende de um equilíbrio cuidadoso entre a exploração independente e a orientação estruturada, e que, quando questionada, a criança demonstra uma visão clara do que quer realizar, revelando uma boa compreensão das tarefas e um sentimento de propriedade sobre o que vai produzir.

A participação da criança pode ser entendida não apenas pela capacidade de construir coisas sozinha, mas também pela sua influência no decorrer da tarefa, ou seja, em que medida as suas sugestões são aceites. Neste estudo, a criança alvo deu sugestões tanto verbais como não verbais.

Os momentos de maior qualidade interativa foram observados quando a criança expressava as suas preferências, de forma verbal e não verbal. Durante as interações com a educadora, a criança tomou a iniciativa de escolher os materiais necessários para a realização do produto, recebendo incentivo e apoio, o que facilitou a execução das atividades. A criança procurava ser valorizada pelos seus comportamentos positivos, especialmente quando recebia apoio e elogios do adulto.

Quando o adulto oferece oportunidades de escolha livre, ao mesmo tempo que apoia e responde às suas observações, isso reflete-se no comportamento da criança, aumentando a sua autoestima e capacidade de sugerir ideias e tomar iniciativas. Estudos anteriores (Barroso, 2015; Fernandes, 2015; Ferreira, 2015; Veloso, 2016) já indicaram estes resultados. No entanto, os nossos dados acrescentam aspetos relevantes, como o facto de uma criança com PEA demonstrar interesse em enfrentar novos desafios, aprender novos conceitos, explorar novos materiais e tentar resolver problemas desconhecidos.

Assim, além do reforço positivo, é importante fornecer estímulo cognitivo e criar oportunidades de realização para estas crianças. Gómez (2008, p. 108) afirma que “as condutas desajustadas nas pessoas com autismo devem ser entendidas como um desafio à nossa capacidade, para lhes serem ensinadas habilidades que lhes possibilitem uma adaptação de forma a que o mundo que os rodeia seja mais compreensivo para elas”.

Outro ponto relevante é que os resultados sugerem que o modelo de comportamento do adulto pode influenciar o nível de envolvimento da criança. Um ambiente positivo, caracterizado por empatia, elogios, escuta ativa, boa disposição e responsividade por parte do adulto, reflete-se nas interações entre pares, criando um clima afetivo e muito positivo. No contexto da díade criança PEA-criança DT, a criança com PEA manifestou interesse na atividade, e o par proporcionou um ambiente acolhedor, oferecendo elogios e encorajamento, dizendo: “Onde queres pôr?”, “Tu consegues!”, “Faz tu!”, “Boa!”. Nestas interações, as sugestões da criança PEA, foram prontamente aceites e revelaram-se inovadoras, de acordo com os seus interesses, sem oposição.

Esse padrão de comportamento sugere que a criança PEA adapte a sua comunicação e iniciativas de acordo com o interlocutor, demonstrando flexibilidade comportamental. A comunicação não verbal também desempenhou um papel importante. Farinha e Fuertes (2018, p.52) reforçam esta ideia, indicando que "em boas relações existe espaço para o desafio e o estímulo à criança". Assim, o comportamento do adulto e o ambiente de interação influenciam diretamente a interação, a motivação e o desenvolvimento das crianças. Isto proporciona a que a interação com pares ofereça oportunidades para a transferência de aptidões sociais.

Crianças portadoras de PEA enfrentam uma ampla gama de dificuldades na interação social, mas a criança alvo deste estudo, segundo Wing e Gould (1979) encontra-se no estilo de interação social passivo, ou seja, não toma iniciativas sociais, mas aceita iniciativas do par sem demonstrar aborrecimentos.

Apesar das interações bem-sucedidas com a educadora e o par, a dinâmica entre a criança PEA e mãe apresentou desafios. Neste contexto, a criança sentiu-se menos à vontade para expressar as suas ideias, e as suas sugestões foram, muitas vezes, desconsideradas. Podemos refletir que a mãe pode estar a agir como modelo para a criança (Meltzoff, 1999), desempenhando um papel onde o adulto realiza o produto e a criança imita e aprende a fazer. Mesmo em contextos onde a sua participação foi limitada, como na criação de uma bolinha de plasticina com a mãe, a criança ainda demonstrou satisfação com o produto final, apesar de pouco envolvimento.

Estes resultados indicam que nem todas as transferências de interações são igualmente eficazes em diferentes contextos. Contudo, a interação com a mãe apresenta desafios, como a falta de espaço para a expressão das suas próprias ideias, o que pode limitar a sua capacidade de resolver problemas de forma autónoma.

A qualidade das suas interações com o par, embora positivas, também evidencia a necessidade de desenvolver competências de colaboração em grupo, salientando a importância de um ambiente estruturado que estimule a sua motivação e o envolvimento da criança. Pereira (2008, p. 5), refere que um ambiente estruturado para alunos com autismo, permite-lhes uma “maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens”.

Além disso, a criança alvo mostra alguma resiliência em contextos onde recebeu apoio emocional, como nas interações com a criança DT, o que sugere que ambientes acolhedores e incentivadores são cruciais para o seu desenvolvimento. A dinâmica com a mãe, por outro lado, poderia ser melhorada para promover mais autonomia e validação de suas opiniões. Bronfenbrenner (1979) salienta a importância de ambientes incentivadores e de relações familiares que promovam a autonomia.

Relativamente aos resultados coletados durante as brincadeiras da criança PEA ao longo do tempo, foram feitas aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento. As suas interações lúdicas revelaram um envolvimento ativo e um interesse genuíno nas atividades propostas, estabelecendo um vínculo positivo com o ambiente em que está inserida.

Na brincadeira livre, a interação da criança pode ser notada na sua capacidade de escolher atividades que realmente lhe interessam. Embora demonstre um envolvimento ativo, pode haver momentos em que essa intensidade é rara ou não aplicável, especialmente em situações que envolvem interação social complexa. Estas crianças preferem brincadeiras estruturadas e previsíveis, mostrando resistência a mudanças ou introdução de novas ideias na brincadeira. A dificuldade em mostrar habilidades em contextos sociais, mencionada por Chiang e Carter (2008), pode resultar numa participação hesitante, onde uma criança se sente mais confortável a explorar sozinha ou com objetos do que com seus pares. No entanto, a autonomia adquirida ao decidir como e com o que brincar é uma conquista significativa, promovendo o seu interesse e aumento da autoestima.

Na pintura, a criança tem um maior envolvimento, pois esta atividade oferece frequentemente um espaço para a expressão individual, sem a pressão das interações

sociais. Neste contexto, a capacidade de expressar as suas preferências torna-se mais evidente, permitindo um canal de comunicação não verbal, menos intimidante. A pintura pode transformar-se numa atividade onde a criança se sente mais confiante. No entanto, a resistência em compartilhar ou discutir a sua obra pode indicar dificuldades no transporte dessas capacidades para contextos sociais, como nas interações de grupo. Saldanha (2014) refere que as crianças com a PEA tendem a brincar de forma confortável e repetitiva, preferindo o jogo paralelo, ou seja, brincar sozinhas. A intensidade da expressão artística na pintura manifesta-se na forma como as crianças exploram as suas emoções. As atividades artísticas oferecem um espaço seguro, onde a criança pode demonstrar sua criatividade, sem a pressão das interações sociais complexas. O interesse genuíno que a criança pode demonstrar nestas atividades reflete-se na liberdade de usar sua criatividade.

Durante o recreio, a intensidade e a capacidade da criança com a PEA manifestam-se de forma mais complexa. Embora possa ocorrer momentos de interação positiva com os pares, a observação de afastamento e resistência à participação em atividades coletivas demonstra que, muitas vezes, a criança pode ter dificuldades em aplicar essas competências. Torna-se evidente a dificuldade em adaptar-se a situações novas ou inesperadas, o que pode afetar a capacidade de envolver-se em jogos de faz de conta, onde exigem mudanças rápidas e improvisação.

O apoio de adultos e a promoção de atividades que incentivam a colaboração, conforme sugerido por Lopes e Silva (2020), são essenciais para ajudar a criança a superar esses desafios.

Ao analisar as diferenças entre a brincadeira livre, a pintura e o recreio, percebemos que a intensidade e a capacidade da criança autista se manifestam de maneiras distintas. Na brincadeira livre, a criança pode explorar de forma mais individual, enquanto a pintura oferece uma via de expressão pessoal, e o recreio expõe suas dificuldades nas interações sociais. Esta dualidade entre o envolvimento em atividades individuais e os desafios em contextos sociais destaca a importância de criar ambientes que valorizem as escolhas da criança e promovam a sua autonomia.

É essencial desenvolver ambientes que estimulem o interesse e a motivação da criança, favorecendo o seu desenvolvimento e oportunidades de interação social e fortalecimento da resiliência emocional. A colaboração com os pares e o apoio de adultos desempenham um papel fundamental nesse processo. Embora o brincar permita à criança expressar-se e ser compreendido, nas crianças autistas, esse comportamento pode ser

atípico, com movimentos e manipulações de brinquedos que podem ser estereotipados, conforme referido por Lima et al. (2021).

Uma conquista notável foi a capacidade da criança de tomar decisões de forma autônoma. A criança PEA, não apenas escolhe as atividades que gostaria de realizar, mas também expressou as suas preferências, refletindo um aumento na sua independência e autoestima. Este desenvolvimento é fundamental, pois a autonomia é um componente essencial para a formação de uma identidade forte e confiante em crianças diagnosticadas com PEA.

As interações com os pares foram positivas, mas as dificuldades em contextos de grupo foram observadas, como o afastamento e a resistência de atividades, destacando a necessidade de desenvolver as suas capacidades de interação social em grupo. Lopes e Silva (2020) reforçam a ideia de que a aprendizagem cooperativa veicula os processos de observação e modelagem nas interações a pares ou em grupos. Conclui-se assim que a possibilidade da criança PEA participar em pequenos grupos, num modelo colaborativo, permite-lhe a transferência de modelos de participação, desafio pedagógico e relação entre elas.

Estas variações nas interações da criança PEA, sublinham a importância de ambientes que estimulam o seu interesse e motivação. A colaboração com os pares e o suporte oferecido pelos adultos parecem estratégias essenciais para promover o seu envolvimento contínuo. Práticas que incentivam a participação em grupo, valorizando as suas opiniões e decisões, têm o potencial de fortalecer as suas competências sociais e resiliência emocional, preparando-a para futuros desafios.

Este estudo evidencia a relevância de estratégias que promovem a interação e a participação, bem como a expressão individual, seja no contexto escolar ou familiar. Estas abordagens são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades da criança, como autorregulação, resolução de problemas e adaptação a diferentes situações. Intervenções que encorajem a participação ativa e valorizem as suas contribuições podem ser decisivas para o seu progresso e desenvolvimento.

Os resultados mostram que a criança alvo consegue adaptar as suas interações conforme o contexto em que está inserido. No entanto, essa flexibilidade comportamental parece estar mais presente quando as tarefas são do seu interesse e não envolvem grandes desafios. Isso reforça a importância de ajustar as atividades às suas preferências, maximizando o seu envolvimento e potencial de desenvolvimento. Kasari et al. (2011), defendem que a promoção de interações sociais e a participação ativa de crianças autistas

em contextos educacionais e familiares são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, autorregulação e resolução de problemas.

9. Considerações finais

Com base nos resultados deste estudo e na minha experiência como educadora, considero importante promover a participação de uma criança com PEA em atividades Tandem. Estas atividades oferecem uma oportunidade inovadora de colaboração, interação, partilha e desafio mútuo entre o adulto e a criança, comportamentos esses que não apenas facilitam o desenvolvimento das relações com os adultos, mas também com os pares. O papel do adulto, centrado nas ações e interesses da criança, é fundamental para fomentar interações positivas e recíprocas, além de estimular sua participação ativa (Fuertes et al., 2022).

Facilitar as relações com os pares revela-se uma parte vital do processo de inclusão. O uso de pares como apoio pode promover um maior sentimento de integração e facilidade para a criança. No presente estudo, demonstrou-se que a criança alvo, após participar em duas sessões Tandem com adultos diferentes, tornou-se mais participativa e integrada na atividade com o par. Isto reforça a importância de criar ambientes estruturados e previsíveis, uma vez que a previsibilidade oferece segurança à criança com PEA, permitindo-lhe entender melhor o que esperar. Segundo Pereira (2008), a estruturação do ensino oferece às crianças autistas uma “maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens” (p.5).

Outro ponto crucial é o envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento das crianças com PEA. Manter uma comunicação aberta e colaborativa com os pais, realizar reuniões regulares e fornecer feedback contínuo são práticas essenciais para ajustar estratégias e garantir o progresso da criança. Além disso, a sugestão de atividades que podem ser realizadas em casa e a oferta de recursos e formações sobre autismo capacitam os pais para lidar com desafios específicos. O envolvimento dos pais em projetos escolares também é uma forma de garantir que eles acompanhem o progresso dos filhos e participem ativamente no seu desenvolvimento

Enquanto educadora, considero ser importante criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, que respeite as necessidades individuais de cada criança. Para promover a participação de uma criança com PEA, é necessário implementar práticas pedagógicas adaptadas e manter uma colaboração entre os pais e a equipe multidisciplinar. Devemos estimular relações positivas entre a criança e seus pares sendo essencial para o seu bem-estar e desenvolvimento social. Uma abordagem centrada na empatia, compreensão e flexibilidade é fundamental para garantir que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente e se sentir valorizada. Shore (2012) refere,

a empatia e a compreensão são essenciais para criar um ambiente onde as crianças autistas se possam desenvolver e sentir valorizadas.

Dessa forma, os resultados deste estudo sublinham a importância de práticas inclusivas e colaborativas para promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de crianças com PEA, salientando o papel crucial dos educadores, pares e famílias nesse processo contínuo de inclusão.

10. Limitações e Potencialidades do Estudo

O presente estudo analisou os comportamentos da interação e colaboração de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) com sua educadora, mãe e seus pares no pré-escolar durante uma atividade lúdica de construção conjunta.

Este estudo, está centrado em um único caso, apresenta algumas limitações que podem afetar a validade e a aplicabilidade dos resultados.

O uso de um único caso dificulta a aplicação dos resultados a outras situações, pois não é possível garantir que sejam representativos de casos semelhantes ou de contextos diferentes. Contudo, interessa-nos, as especificidades do caso escolhido.

O objetivo inicial era avaliar o comportamento comunicativo e interativo da mãe com a criança PEA. No entanto, suspeitas de alterações no desenvolvimento da mãe impediram essa avaliação, fazendo com que o estudo se concentrasse exclusivamente na criança com PEA. Esta situação limitou de compreensão da transferência dos modelos das figuras familiares. Queríamos distinguir a transferência resultante da interação com a educadora e com a mãe, e este objetivo ficou por atingir.

O período disponível para a recolha de dados foi limitado, o que pode ter afetado a profundidade e a abrangência das informações obtidas. Além disso, a dissertação está organizada no formato de artigo, o que facilita uma apresentação clara e concisa, mas pode restringir a análise mais detalhada de algumas questões.

Apesar destas limitações, o estudo é original, pois não há pesquisas anteriores sobre o uso de atividades Tandem com crianças diagnosticadas com PEA. Espera-se que ele contribua para o campo da Educação Especial ao fornecer um estudo de caso que ajude a entender melhor as necessidades, capacidades, desafios, comportamentos e preferências da criança com PEA. As evidências obtidas abrir questões para futuros estudos, sobre o impacto modelos comportamentais do adulto na atuação com crianças com necessidades específicas.

10. Referências bibliográfica

- Azevedo, A.R. (2023). Projeto Tandem: Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto/criança e a pares, em crianças em idade pré-escolar. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade Intervenção Precoce. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Almada, M. (2021). Estudo exploratório sobre os comportamentos interativos e a comunicação das educadoras com crianças em idade pré-escolar. Tese de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Álvarez-Alcântara, E. (2007). Transtornos del espectro autista. *Revista Mexicana de Pediatría*, 74 (6), 269-276.
- Aneja, A. & Tierney, E. (2008). Cholesterol Deficit in Autism: Insights from Smith-Lemli-Opitz Syndrome. In A. Zimmerman (Ed.), *Autism: Current Theories and Evidence* (pp. 69-79). USA: Humana Press.
- Barroso, I. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Blacher, J. & Christensen, L. (2011). Sowing the Seeds of the Autism Field: Leo Kanner (1943). *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49 (3), 172-191.
- Bosa, C. (2006). “Revista Autismo: Intervenções Psicoeducacionais”. Instituto de Psicologia- UFRGS Ramiro Barcelos. Brasil.
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich P. (2012). Does gender make a difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German ‘tandem study’ on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 315-332.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by*

Nature and Design.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G.H. Elder e K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: APA Books.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1999). The ecology of developmental processes. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Departamento de Educação Médica e Clínica Universitária de Pediatria da Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano*. A. Carvalho-Barreto (Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Publicado originalmente em 2005).
- Chiang, H. & Carter, M. (2008). Spontaneity of Communication in Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 693-705.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered help giving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370-378.
- Farinha, S. & Fuertes, M. (2018). Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 8(2), 47-74. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i2.151>
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2018). Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(3), 295-310. <https://doi.org/10.14417/ap.1240>
- Ferreira, A. S., Barroso, I., Branco, M., Fernandes, I., Ladeiras, A., Osório, T., Pinto, F. B., Relvas, M., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 6(2), 79-100. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i2.102>
- Forde, I., Holloway, J., Healy, O. & Brosnan, J. (2011). A dyadic analysis of the effects of setting and communication partner on elicited and spontaneous communication

- of children with Autism Spectrum Disorder and typically developing children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1471-1478.
- Fuertes, M., Almada, M., Braz, M. & Lopes, J. (2022). Interacting and communicating with children: an exploratory study about educators' behavior during a collaborative activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30, 912-929. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081344>
- Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Edição BABEL.
- Grandin, T. (2006). *The Way I See It: A Personal Look at Autism and Asperger's*. Future Horizons.
- Gernsbacher, M.; Morson, E.M, & Grace, J.E. (2015). Language development in autism. University of Wisconsin- Madison, Indiana University. National Louis University, Chicago. http://www.gernsbacherlab.org/wp.content/uploads/2012/06/Gernsbacher_HickokChapter_2015_AuthorCopy.pdf. Consultado 02/11/2021.
- Gómez, A. (2008). *Espectro autista: definición e intervención educativa*. Junta de Extremadura: Cosejería de Educación.
- Hewitt, S. (2006). *Comprender o Autismo – Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jordan, R. (2003). Brincadeira social e transtornos do espectro autista: uma perspectiva sobre teoria, implicações e abordagens educacionais. *Autismo*, <https://doi.org/10.1177/136236130300700>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2011). Fazendo a conexão: Ensaio controlado randomizado de habilidades sociais na escola para crianças com transtornos do espectro autista. *Revista de Psicologia Infantil e Psiquiatria*.
- Kutscher, M. L. (2011). *Crianças com Síndromes Simultâneas: DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e outras – Um guia essencial para pais, professores e outros profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ladeiras, A., & Fuertes, M. (2015). *Tandem Criança: Escala Portuguesa para avaliação do comportamento interativo infantil na Situação Tandem*. Não Publicada.
- Ladeiras, A. & Fuertes, M. (2018). *Comportamento interativo e comunicativo de crianças*

- em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce*, pp. 356-389. Lisboa: CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/10500>
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção*. (2ªed). Lisboa: Livraria Idel.
- Lima M. da S., Carvalho V. S., Lima N. D. P., Silva M. V. da R. S. da Rocha G. S. S., Medeiros T. C., Medeiros T. C., Silva M. C. da, & Oliveira M. M. S. de. (2021). Transtorno do espectro autista e habilidades envolvidas no brincar: concepção de uma equipe multidisciplinar. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(7), e6989. <https://doi.org/10.25248/reas.e6989.2021>
- Lopes, J., Silva, H. (2020). *Aprendizagens Cooperativas na Sala de Aula*. Editora: Pactor.
- Marques, C. (2000). *Perturbação do Espectro do Autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A., (2010). O estudo caso como método de investigação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2),49-65.
- Meltzoff, A. (1999). Born to learn: What Infants Learn from Watching Us. IN Fox, N., & Warhol, J.G. (Eds.). *The Role of Early Experience in Infant Development*, Skillman, NJ: *Pediatric Institute Publications*.
- Morais, I. (2023). *Projeto Tandem: Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e Criança e a pares em creche*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade Intervenção Precoce. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa na criança com multideficiência – guia para educadores*. Coleção Apoios Educativos, n. °5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Pereira, M. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Pereira, F. (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC – Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.

- Piaget, J. (1999). *Linguagem e o Pensamento da criança*. Martins Fontes.
- Pisula, E. (2010). The autistic mind in the light of neuropsychological studies. *Acta Neurobiology e Experimentalist*, Poland.
- Prizant, BM, Wetherby, AM, Rubin, E., & Laurent, A. (2006). O modelo SCERTS: uma abordagem educacional abrangente para crianças com transtornos do espectro autista.
- Rapin, I. (2007). Language and Its Development in Autistic Spectrum Disorders. In J. Pérez, P. González, M. Comí & C. Nieto (Eds.), *New Developments in Autism* (pp. 214-236). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ritvo, E. (1977). Anotação: Estudos bioquímicos de crianças com síndromes de autismo, esquizofrenia infantil e deficiências de desenvolvimento relacionadas: Uma revisão. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.197.tb.x>
- Ritvo, E. (1992). *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Editora: Plenum Press.
- Riviere, A. (2001). *Autismo: Orientações para a intervenção educativa*. Editorial Trotta
- Saldanha, A. (2014). *O jogo em crianças autistas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Siegel, B. (2008). *Criando Crianças Especiais*. Artmed.
- Sim-Sim, I. (1993). Desenvolvimento Conceptual e Lexical: que relação, *Revista Portuguesa de Educação*, I.E. Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Editor: Universidade Aberta.
- Shore, S. (2012). *Understanding Autism for Dummies*. Wiley Publishing.
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., Nunes, C., & Fuertes, M. (2020). Estudo comparativo da participação, interação e comunicação em díades com crianças com atraso de desenvolvimento e com crianças com desenvolvimento típico durante uma tarefa construção. *Sensos-E*, 7(1), 99-110. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3512>
- Veloso, C., Ladeiras, A., Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Pinto, F., Branco, M., Sousa, O., Fuertes, M., (2018). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar, *Da*

Investigação às Práticas, 8(1), 94-116.

Wing, L. &. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. Londres: Oxford University Press.

Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Transtornos do espectro autista no DSM-V: Melhor ou pior que o DSM-IV? *Pesquisa em deficiências do desenvolvimento*, 32 <https://doi.org/10.101/j.lidar.2010.11>

Yin, R. (2010). Estudo de Caso: Planejamento e Métodos (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada

Decreto-lei n.º. 54/2018. (6 de julho de 2018). Diário da República n.º. 129/18 – 1.^a Série.

Decreto-lei n.º. 55/2018. (6 de julho de 2018). Diário da República n.º. 129/18 – 1.^a Série.

Anexo A

Plano transição/relatório síntese do
Sistema Nacional de Intervenção Precoce
na Infância

| ' ' | | ' ' |



PLANO DE TRANSIÇÃO/RELATÓRIO SÍNTESE

(Decreto-lei 281/2009)

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

NOME	io	SEXO	F	DATA NASC.	16/12/2018
------	----	------	---	------------	------------

INFORMAÇÃO GERAL

A foi referenciada pelo HSFX, consulta de Desenvolvimento. Apresenta como diagnóstico PEA.

Deu entrada na ELI de Oeiras em setembro de 2021, com o mediador de processo a assistente social da ELI. Durante o acompanhamento o apoio foi ajustado às necessidades/ dificuldades da criança/família, com a periodicidade mensal.

A frequentou a Casa Nossa desde janeiro/22, tendo iniciado terapia de fala pelo SEE em fevereiro.

É acompanhada clinicamente pelos seguintes serviços:

- HSFX – consulta de desenvolvimento
- HEM – consulta de ORL e Oftalmologia

É acompanhada pelo Centro de Saúde USF Quinta das Lindas.

A ELI de Oeiras acompanha esta criança/família a nível socio familiar devido à vulnerabilidade que apresenta, estabelecendo a articulação com as outras entidades envolvidas que acompanham a criança (CPCJ, NCJR e Junta de Freguesia de Barcarena).

SÍNTESE DESCRITIVA DA FUNCIONALIDADE DA CRIANÇA:

A é uma criança simpática. Apresenta atraso de desenvolvimento, principalmente na área da linguagem e comunicação. É autónoma nas atividades da vida diária, sendo que na refeição é necessário alguma supervisão por parte do adulto,



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

bem como, no vestir e despir (partes de cima). Não usa fraida, adquiriu recentemente o controlo de esfíncteres (xixi), é autónoma na utilização do WC, mas necessita de supervisão. Ainda não utiliza a sanita para fazer as fezes.

Frustra-se com facilidade quando não consegue fazer alguma coisa, tem baixo período de atenção/concentração, contudo manifesta uma boa capacidade de compreensão e raciocínio, identifica e nomeia números e letras e efetua contagens simples. Tem alguma dificuldade na motricidade fina: pega do lápis.

A nível familiar a /ive com a mãe, uma irmã mais velha e os avós maternos.

CONCLUSÃO/SUGESTÕES:

A tem RTP. Sugere-se o apoio DEE.

RELATÓRIO EFEQUADO POR:

Data: 11/09/2023

Anexo B

Relatório de avaliação da consulta de desenvolvimento

| | ' ' | | ' ' |



CENTRO HOSPITALAR LISBOA OCCIDENTAL, EPE
HOSPITAL SAO FRANCISCO XAVIER
ESTRADA DO PORTEALTO DO DUQUE
1400-008 LISBOA
Tel. : 210431000 Email: hsfxavier@chlo.min-saude.pt

Nº Processo:	
Nº ENS (código de barras):	+ ξ 3+
Feminino	Data Nasc: 2018-12-16 (4 anos)
	1 encena
Sku h	Tel: 1,1

Médico de Família: Alexandre Santos
C. Saúde: Urf Quinta Das Lindas

Data de Criação : 27/10/2023	Local : CENTRO HOSPITALAR DE LISBOA OCCIDENTAL - HSFX COM EXTERNA
Data de Bloqueio :	Criado por : Dr(a). Versão : 0

RELATÓRIO

Proveniência: Consulta
Especialidade: HSFX-DESENVOLVIMENTO

Histórico

A menina, agora com 4 anos e 10 meses, é seguida em consulta de Desenvolvimento do HSFX desde julho de 2021, na altura com 2,5 anos.

A menina tem uma Perturbação do Espectro Autista, com uma evolução muito boa a nível da interação e socialização, mas mantendo uma importante perturbação da comunicação verbal e não verbal revelando dificuldades acentuado na aquisição e uso da linguagem:

- 1) Vocabulário muito reduzido,
- 2) Ausência de estruturação frásica

Este atraso de linguagem interfere de forma significativa na evolução do seu desenvolvimento.

A menina tem necessidade de apoio individualizado, bissemanal, por técnico especializado em Terapia da Fala, de modo a desenvolver a linguagem ao nível da compreensão e expressão verbal e deve manter o apoio da Equipa Local de Intervenção de Oeiras.

Por ter um estrabismo convergente do OD, é acompanhada também em consulta de oftalmologia.

LISBOA, 27 de Outubro de 2023

O(A) Médico
CENTRO HOSPITALAR LISBOA OCCIDENTAL
H.S.F.X.
CONSULTA PEDIÁTRIA

Anexo C

Declaração médica da necessidade e tipo
de apoio da segurança social

| | ' ' | | ' ' |

Anexo D

Relatório técnico pedagógico

| | ' ' | | ' ' |

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO ¹
(Artigo 21º do Decreto-Lei 54/2018, de 8 de julho)

ANO LETIVO 2023/2024

1ª Vez	
Reformulação	x

Escola			
Nome			
Data de Nascimento	16/ 12/ 2018	Idade	5 anos
Nível de Educação	Pré-escolar	Turma	Sala B
Ano de Escolaridade	Jardim de Infância	Nº de Processo	23282
Diretor(a) de Turma/ Professor(a) Titular			
Encarregado(a) de Educação			

1- CONDIÇÕES INDIVIDUAIS

Breve descrição pessoal (agregado familiar, contexto socioeconómico...)

O agregado familiar é composto pela mãe, a irmã de 15 anos e com os avós maternos. Os contactos com o pai são muito raros.

Percurso académico e comportamental (desde que iniciou o pré-escolar até ao momento atual, retenções, assiduidade, apoios, outros fatores relevantes)

Ano Letivo	Estabelecimento de Ensino	Ano Escolar
2021/2022		Pré-escolar
2022/2023		Pré-escolar
2023/2024		Pré-escolar

É acompanhada clinicamente pelo Centro de Saúde de Barcarena – USF Quinta das Lindas (Drº Alexandre Santos), pelo Hospital São Francisco Xavier na especialidade de Desenvolvimento (Drº António Macedo) e no Hospital Egas Moniz na especialidade de Oftalmologia e ORI.

Em abril de 2021 referenciada à CPCJ de Oeiras pelo médico de família por incumprimento com as consultas e por atraso no desenvolvimento.

A 15 de setembro de 2021 foi sinalizada pelo Hospital de São Francisco de Xavier à equipa Local de Intervenção Precoca, de Oeiras – ELI de Oeiras, por apresentar atraso no desenvolvimento, principalmente na área da linguagem e comunicação, sendo acompanhada desde essa data pela profissional de intervenção precoce.

Desde fevereiro de 2022 que tem apoio em terapia da fala, em contexto escolar com frequência semanal.

Sendo transcrita a última avaliação feita pela terapeuta da fala

**Tendo em conta a avaliação é possível verificar que a linguagem está muito abaixo para o esperado para sua faixa etária. n feito uma evolução muito positiva. Houve um aumento significativo de vocabulário expressivo comparativamente ao ano letivo anterior. O seu discurso já é perceptível para o outro, já junta duas palavras para se expressar. endeu a ler sozinha e consegue fazer leitura de palavras de duas e três sílabas. Faz contas de somar, e realiza contagens de dois em dois com muita facilidade. É necessário melhorar a construção de frases, aumentar o vocabulário expressivo e compreensivo, melhorar a compreensão de frases complexas, fazer a identificação de nomeação de apostos, explicar a função dos objetos, conseguir*

Nome do aluno:

Ano: Pré-Escolar Turma: B

1/9

Documento reformulado e aprovado em Conselho Pedagógico de 19-10-2022.
O documento não deve ser alterado

explicar de situações do dia a dia, conseguir ter uma conversa sabendo tomar a vez.

É uma menina que gosta muito de ter atenção para ela. Gosta de realizar tarefas, é muito colaborante durante as sessões. Quando não lhe permitem fazer o que quer, começa a chorar e a gritar não conseguindo lidar com a frustração.

Apresenta uma Perturbação da Linguagem e Perturbação dos Sons da Fala. É importante que beneficie as sessões em Terapia da Fala, de forma a desenvolver competências linguísticas e articulatórias que já deveriam estar adquiridas para a sua faixa etária e que podem comprometer a sua aprendizagem escolar.

É uma criança autónoma nas refeições, contudo, necessita de supervisão por parte do adulto. Aprecia a ajuda e na orientação em momentos de higiene. Veste-se/despe-se, calça/descalça, sapatos de velcro, ainda com a ajuda e supervisão do adulto e frustra com facilidade quando não consegue executar estas tarefas à primeira. Apresenta um tempo de atenção/concentração reduzido, quando se solicita a sua atenção nas atividades propostas. Não revela problemas na compreensão das características dos objetos e a sua relação

Reconhece algarismos e efetua contagens simples. Reconhece letras, consegue identificar e "nomear" letras do alfabeto e identifica algumas palavras escritas, que aprendeu sozinha. Consegue juntar sílabas e realiza a sua leitura, mas sem ter noção do seu significado, nomeia vogais e diferencia-as de algarismos. Reconhece cores e nomeia-as. Demonstra compreender e cumprir ordens simples. Indica ter uma boa capacidade de compreensão e raciocínio, contudo deve consolidar as suas competências e desenvolver uma maior capacidade de destreza manual e de coordenação em tarefas grafo-motoras, para desenvolver e aumentar as suas competências do pré-grafismo. Revela algumas dificuldades na pega correta do lápis (pega em pinça), tem dificuldades na representação da figura humana e na pintura dentro de contornos. Realiza jogos de encaixes. No que se refere à motricidade grossa, apresenta alguma descoordenação motora. É uma menina que demonstra muito interesse nas atividades propostas e gosta de aprender. Tem noções básicas como cores, preposições, números e ações. Realiza atividades sem dificuldades de emparelhamento, causa-efeito e de sequenciação. Em relação à interação com os pares, é uma criança que não interage com pares de forma espontânea, não revela interesse nem necessidade de fazê-lo. Tem a capacidade de partilhar o mesmo espaço com os outros e o mesmo jogo, mas fá-lo sempre a título individual numa atitude ainda egocêntrica. Desenvolve pouco jogo simbólico, e revela resistência à aceitação de regras de jogos em grupo, quer ser sempre a primeira e fazer as coisas à sua maneira quando isso não acontece frustra com facilidade. É necessária a vigilância do adulto para mediar e ajudar a gerir e compreender situações. Ainda necessita trabalhar tolerância à frustração, e a capacidade de solucionar um problema, sem a interação direta do adulto.

De acordo com o Decreto – Lei 54/2018 de 6 de julho, artigo 8.º, e com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, o aluno beneficiou da aplicação das seguintes medidas universais:

Diferenciação Pedagógica:

- Fornecimento de suporte individual nas rotinas diárias e na execução das atividades propostas, sempre que justificado;
- Desenvolvimento das atividades de forma mais individualizada ou em grupo reduzido de crianças para estimular as competências em défice;
- Planeamento de tarefas e promoção de atividades desafiantes, mas adaptadas aos seus interesses, perfil de competências e ritmo de progressão;
- Verificação da compreensão de instruções;
- Adequação do tempo de realização das tarefas;
- Apresentação dos conceitos recorrendo a múltiplas representações;
- Diferenciação das tarefas focalizadas nos objetivos e conceitos essenciais da aprendizagem.

Nome do aluno:

Ano: Pré-Escolar Turma: B

2/9

Documento reformulado e aprovado em Conselho Pedagógico de 18-10-2022
O documento não deve ser alterado

Acomodações curriculares:

- Planificação da gestão do ambiente, com vista a estimular o interesse, a curiosidade e participação da criança;
- Uso de espaços alternativos para trabalhar tarefas específicas;
- Criação de atividades específicas e planificação e organização dos conteúdos para estimular áreas de Desenvolvimento mais deficitárias;
- Maximização do diálogo com a criança para estimular o aumento de vocabulário e a generalização do uso de verbalizações no quotidiano escolar;
- Avaliação contínua das aprendizagens e reforço positivo do esforço e progresso.

Promoção do comportamento pró-social:

- Recurso a regras simples e claras, semelhantes às do grupo, com as adaptações necessárias;
- Planeamento de momentos de convívio e jogo em grupo para estimular a socialização, a interação e a partilha com os pares, bem como para maximizar a comunicação.

2- POTENCIALIDADES, EXPECTATIVAS E NECESSIDADES NA PERSPETIVA DO ALUNO E DA FAMÍLIA
(Portafólio de questões para a exploração das potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno - anexo 15 e 16 do Manual de Apoio à Prática)

Após entrevista ao aluno, proceder ao registo dos aspetos considerados pertinentes

A aluna gosta da escola e dos colegas. A encarregada de educação tem consciência das potencialidades e dificuldades da sua educanda e espera que esta consiga aprender e crescer de forma a ser capaz de se transformar numa adulta ativa, autónoma e independente.

2.1. APÓS ANÁLISE DAS CONDIÇÕES INDIVIDUAIS, IDENTIFIQUE OS FATORES QUE FACILITAM E QUE DIFICULTAM O PROGRESSO E O DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS (artigo 21º, do Decreto-Lei 54/2018)

2.1.1. Fatores individuais do aluno	
Fatores facilitadores	Fatores que dificultam
<ul style="list-style-type: none">- Está bem integrado no contexto escolar e é bem aceite pelos pares;- Procura atenção dos adultos de referência;- Dentro da sua rotina, já se adapta às atividades de transição;- Compreende ordens simples;- Prefere tarefas rotineiras.	<ul style="list-style-type: none">- Falta de persistência na realização das tarefas sem ajuda;- Défice de atenção e concentração;- Muitas dificuldades em manter interação com pares;- Apresenta dificuldades em comunicar;- Dificuldade em aceitar o não.

Nome do aluno:

Ano: Pré-Escolar Tema: B

3/9

Documento reformulado e aprovado em Conselho Pedagógico de 15-10-2022
O documento não deve ser alterado

2.1.2. Fatores da escola	
Fatores facilitadores	Fatores que dificultam
<ul style="list-style-type: none"> - Clima favorável às aprendizagens; - Diferenciação e adequação de tarefas e atividades; - Utilização de estratégias diversificadas; - Utilização de materiais de apoio adaptados, quando os habituais não respondem às necessidades específicas; - Disponibilidade de recursos adequados; - Elogio do comportamento e progressos; - Acompanhamento e orientação na realização das tarefas; - Estabelecimento e consistência nas regras da sala; - Manutenção das rotinas; - Comunicação regular entre a escola e a mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos de "um para um" para trabalhar e estimular a comunicação; - Gestão eficaz do tempo entre tarefas; - Atividades para o grupo/faixa etária que podem não ser suficientes para o nível de compreensão e competência da criança.
2.1.3. Fatores do contexto familiar	
Fatores facilitadores	Fatores que dificultam
<ul style="list-style-type: none"> - O envolvimento familiar; - Participação em reuniões da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de estabelecer regras consistentes em casa; - Dificuldade em gerir factores de stress no quotidiano.

3. MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO
(para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados.)

3.1. Medidas seletivas (Art.º 9.º) (Em complemento das medidas universais.)

a) Os percursos curriculares diferenciados;
 b) As adaptações curriculares não significativas;

- Adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação;
- Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.

 c) O apoio psicopedagógico;
 d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
 e) O apoio tutorial.

Operacionalização:

3.2. Medidas adicionais (Art.º 10.º) (A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.)

a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;

Nome do aluno:

Ano: Pré-Escolar Turma: B

4/9

Documento reformulado e aprovado em Conselho Pedagógico de 19-10-2022
 O documento não deve ser alterado.

- b) As adaptações curriculares significativas;
 - Introdução de outras aprendizagens substitutivas;
 - Estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver para potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Operacionalização

3.2.1. Critérios de progressão do aluno (Art.º 29.º)

- A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.
- A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos neste documento (RTP) e no programa educativo individual (PEI).

Critérios de progressão do aluno com medidas adicionais:

3.2.2. Caso sejam mobilizadas as medidas previstas nas alíneas b), d) e e) (n.º4 do Art.º 10.º), deve ser garantida, no Centro de Apoio à Aprendizagem, uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (n.º5 do Art.º 13.º)

(Especificar: frequência, intensidade e tipo de apoio, recursos materiais e humanos, outros aspetos considerados relevantes.)

a) Frequência do Centro de Apoio à Aprendizagem:
Anexa-se horário do aluno.

b) Tipo de apoio

c) Recursos materiais e humanos

Observações:

4. Áreas curriculares específicas (Alínea d) do Art.º 2.º)

Áreas curriculares específicas a desenvolver:

- O treino de visão;
- O sistema braille;
- A orientação e a mobilidade;
- As tecnologias específicas de informação e comunicação;
- As atividades da vida diária

5. Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal

SIM X Não ___

(Em caso afirmativo fundamentar)

Os critérios de cariz pedagógico que justificam a redução do número de alunos por grupo/ turma são:

- Verifica-se o acompanhamento e permanência na turma de XX % do tempo letivo curricular, com a aplicação de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Nome do aluno:

Ano: Pré-Escolar Turma: B

5/9

Documento reformulado e aprovado em Conselho Pedagógico de 19-10-2022
O documento não deve ser alterado

- As barreiras à aprendizagem e participação são de tal forma significativas que exigem da parte do professor um acompanhamento continuado, sistemático e de maior impacto em termos de sua duração, frequência e intensidade, no âmbito da concretização das adaptações curriculares não significativas.
- São utilizados produtos de apoio de acesso ao currículo que exigem da parte dos professores um acompanhamento e supervisão sistemáticos.

6. Implementação plurianual de medidas (n.º5 do Art.º 21.º)

SIM ___ Não

(Em caso afirmativo, definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia – Ex As medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão serão avaliadas em documento próprio no final de cada período)

7. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 11.º)

7.1. Recursos humanos a mobilizar:

- a) Os docentes de educação especial;
- b) Os técnicos especializados; terapia da fala (particular)
- c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação especializada.

7.2. Recursos organizacionais a mobilizar:

- a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- b) O centro de apoio à inclusão;
- c) As escolas de referência no domínio da visão;
- d) As escolas de referência para a educação bilingue;
- e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para educação especial.

7.3. Recursos da comunidade a mobilizar:

- a) A equipa local de intervenção precoce;
- b) A equipa de saúde escolar dos ACES/ULS;
- c) A comissão de proteção de crianças e jovens;
- d) O centro de recursos para a inclusão;
- e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;
- f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

8. Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º)

SIM ___ Não

(Em caso afirmativo explicitar, de forma clara, quais as adaptações ao processo de avaliação a aplicar, em que contextos, por quem, quando e de que modo.)

Adaptações ao processo de avaliação a aplicar:

- A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;

Nome do aluno:

Ano: Pré-Escolar Turma: B

6/9

Documento reformulado e aprovado em Conselho Pedagógico de 19-10-2022
O documento não deve ser alterado

- Enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital;
- Interpretação em Língua Gestual Portuguesa;
- Utilização de produtos de apoio;
- O tempo suplementar para realização da prova;
- Transcrição das respostas;
- Leitura de enunciados;
- Realização de provas em sala à parte;
- Pausas vigiadas;
- O código de identificação de cores nos enunciados.
- Prova com alterações ao nível da estrutura e na tipologia e formulação dos itens;
- Despenalização dos erros ortográficos característicos de dislexia;

No ensino básico, as adaptações ao processo de avaliação externa são da competência da escola, devendo ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames.

No ensino secundário, é da competência da escola decidir fundamentadamente e comunicar ao JNE as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:

- a) A utilização de produtos de apoio;
- b) A saída da sala durante a realização da prova/exame;
- c) A adaptação do espaço ou do material;
- d) A transcrição das respostas;
- f) A presença de intérprete de língua gestual portuguesa;
- g) A consulta de dicionário de língua portuguesa;
- h) A realização de provas adaptadas.

No ensino secundário, a escola pode requerer autorização ao JNE para realizar as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:

- a) A realização de exame de português língua segunda (PL2);
- b) O acompanhamento por um docente;
- c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa;
- d) A utilização de tempo suplementar.

9. Procedimentos de avaliação

Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Indicar de que forma vai a equipa multidisciplinar proceder à monitorização da implementação dessas medidas: instrumentos a utilizar para medir essa eficácia, intervenientes no processo e momentos de avaliação.)

As medidas universais de apoio à aprendizagem e à inclusão serão avaliadas no Plano Individual de Promoção do Sucesso e Inclusão (PIPSI) e as medidas seletivas serão avaliadas em ata no final de cada período letivo.

Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual

10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas

- O acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa;
- A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno;
- A oportunidade de conhecer os espaços e ambientes de aprendizagem e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho, entre outros.
- A manutenção da informação sobre as políticas e práticas da escola;
- O esclarecimento sobre as prioridades do projeto educativo da escola;
- O acesso à participação nas decisões tomadas sobre a escola;
- O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores;

Nome do aluno:

Ano: Pré-Escolar Turma: B

7/9

Documento reformulado e aprovado em Conselho Pedagógico de 19-10-2022.
O documento não deve ser alterado.

O acesso a oportunidades diversificadas para que possam discutir os progressos e as preocupações a respeito dos seus filhos;
 A valorização das diferentes contribuições oferecidas à escola;
 A valorização do conhecimento sobre o seu educando;
 O encorajamento no seu envolvimento na aprendizagem do seu educando.

Observações

O Encarregado de Educação^{II}

Nome: _____ ampaio

Data: 12/01/2024 Assinatura: [assinatura]

O aluno

Nome: _____ eição

Data: _____ Assinatura: [assinatura]

O Coordenador da implementação das medidas propostas (n.º18 do Art.º 21.º) (PTT-ou DT)

Nome: _____

Data: 12/1/2024 Assinatura: [assinatura]

Responsáveis pela implementação das medidas	
Nome	Função
	Coordenadora de escola
	Professora de Educação Especial
	Terapeuta da fala
	Educadora de Infância

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)

Nome: _____

Data: 24/01/2024 Assinatura: [assinatura]

O Presidente do Conselho Pedagógico (n.º4 do art.º 22.º)

Nome: _____


Data: 25/01/2024 Assinatura: [assinatura]

Nome do aluno: _____

Ano: Pré-Escolar Turma: B

8/9

Documento elaborado e aprovado em Conselho Pedagógico de 19-10-2022.
O documento não deve ser alterado.

Homologação pelo Diretor (n.º 4 do art.º 22.º)			
Nome:			
Data:	25/09/2024	Assinatura:	

O Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) define as medidas seletivas e/ou adicionais.

O RTP deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O RTP é submetido à aprovação dos pais ou encarregado de educação do aluno no prazo de 5 dias úteis após a sua conclusão.

Após concordância dos pais ou encarregado de educação, o RTP é submetido a apreciação do Conselho Pedagógico.

Depois de ouvido o Conselho Pedagógico, o RTP é homologado pelo Diretor no prazo de 10 dias úteis.

O RTP deve ser revisto atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

¶ No caso de o RTP não merecer a concordância dos pais ou encarregado de educação, devem estes fazer constar, em anexo, os fundamentos da sua discordância.

Nome do aluno:

Ano: Pré-Escolar Turma: B

9/9

Documento reformulado e aprovado em Conselho Pedagógico de 19-10-2022.
O documento não deve ser alterado.

Anexo E

Plano individual de promoção do sucesso
e inclusão – Pré-escolar

| | ' ' | | | ' ' |

Capacidade de expressão e comunicação musical e dramática		x	
Capacidade de expressão e comunicação motora		x	
Face às competências gerais			
Falta de interesse			
Falta de atenção/concentração		x	
Falta de pré-requisitos		x	
Falta de confiança e baixa auto-estima face às suas capacidades			
Face ao comportamento global			
Falta de assiduidade e/ou pontualidade			
Não realiza as tarefas propostas	x	x	x
Problemas no relacionamento com os outros	x	x	x
Falta de reatividade às atividades		x	x
Falta de empenho nas tarefas			
Falta de organização nas suas produções			
Reduzida ou nula participação		x	
Falta de iniciativa e criatividade			
Interesses divergentes dos escolares			

3. MEDIDAS UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho)

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos;

3.1 Indicar a(s) alínea(s) a aplicar na concretização do Plano Individual de Promoção do Sucesso e Inclusão, segundo a tabela que se segue:

Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação	Área do Conhecimento do Mundo
a); b); e)	a); b); e)	a); b); e)

4. ACOMODAÇÕES CURRICULARES:

	Medidas a Implementar nas várias áreas de competências	Assinale com uma X a opção		
		1.ª P	2.ª P	3.ª P
Localização da criança na sala	Em grande grupo colocar a criança junto a um adulto			
	Apolar a criança em atividades individuais	x	x	x
	Sentar a criança junto de um colega modelo positivo			
Apresentação do Conteúdo	Facultar pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores			
	Assegurar que as orientações são compreendidas, dando instruções à criança individualmente	x	x	x
	Facultar exemplo do produto final			
	Facultar esboços escritos ou gráficos			
	Segmentar as ordens (uma a uma)	x	x	x
	Ensinar através de abordagens multissensoriais/manipulativas	x	x	x
	Verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave			
	Facultar tempo para responder às perguntas			
	Ensinar o vocabulário previamente	x	x	x
	Modelar/demonstrar/simular conceitos			
Uso do computador para apolar o ensino				
Tarefas	Facultar pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores			
	Assegurar que as orientações são compreendidas	x	x	x
	Facultar o exemplo do produto final			
	Facultar esboços escritos e gráficos			
	Segmentar ordens (uma a uma)	x	x	x
	Explorar através de abordagens multissensoriais/manipulativas			
	Verificar compreensão dos pontos-chave			
	Facultar tempo para responder às perguntas			
	Explorar o vocabulário previamente	x	x	x
	Modelar/demonstrar/simular conceitos			
Uso do computador para apolar o ensino				
Competências Organizativas	Treinar competências organizativas			
	Utilizar suportes gráficos para organização de tarefas/rotinas diárias	x	x	x
	Intercalar tarefas longas com momentos livres			
Comportamento	Desenvolver e explorar estratégias de auto controle			
	Utilizar regras curtas, simples e claras	x	x	x
	Utilizar o reforço positivo			
	Elaborar com a criança um sistema de gestão de comportamentos			
	Intercalar tarefas mais orientadas com outras mais livres			

Outras Medidas de Apoio Pedagógico a implementar nas várias áreas de competências	Assinale com uma X a opção		
	1.ºP	2.ºP	3.ºP
Diversificar estratégias para os conteúdos em défice			
Atividades de pesquisa de informação que estimulem o gosto pela área			
Atividades para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita			
Implicar a criança na elaboração de regras e no cumprimento das mesmas	x	x	x
Outra(s)			

Medidas de apoio a realizar pelo encarregado de educação com o seu educando	Assinale com uma X a opção		
	1.ºP	2.ºP	3.ºP
Acompanhar aprendizagens/competências a suplantar			
Controlar a assiduidade/pontualidade	x	x	x
Dialogar sobre os progressos obtidos e dificuldades sentidas	x	x	x
Estabelecer um contato regular com o Educador/a	x	x	x
Outra(s)			

Data: 12/01/2024

O Educador(a) _____

5. Planeamento e realização do Plano Individual de Promoção do Sucesso e Inclusão:

Tomada de conhecimento pelo Encarregado de Educação

Eu, _____, encarregado(a) de educação, tomei conhecimento do Plano Individual de Promoção do Sucesso a cumprir pelo meu educando.

Data: 04/02/2024

O(A) Encarregado(a) de Educação _____

6. Avaliação do Plano

(As anotações devem ser registadas, datadas e assinadas pelo Educador/a, com uma referência global ou por Áreas de Conteúdo, ao ponto da situação em cada momento de avaliação)

*Avaliação final do 1ºP:

eixa facilmente a mãe/ familiares quando chega à escola. Reconhece os seus pertences. Consegue estar sentada por períodos curtos. Interage com adultos, mas tem muita dificuldade em interagir com os pares. Identifica os colegas pelo nome, participa em jogos simples. Ainda necessita que o adulto a acompanhe e ajude para a realização da sua higiene. Tem algumas dificuldades/limitações em cumprir as regras da sala, o adulto tem de estar sempre presente. Reconhece e sabe ler o próprio nome. Participa com outros no processo de aprendizagem, mas sempre com a ajuda de um adulto. _____
z uma boa adaptação com os adultos e meio escolar.

Data: 4/10/2024

Data: 4/10/2024 Enc.Ed:

Avaliação final do 2ºP:

Na área da formação pessoal e social continua em aquisição na construção da sua identidade e da sua autoestima, na independência e autonomia (tomar consciência de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar), na consciência de si como aprendiz (cooperar com outros no processo de aprendizagem) e na convivência democrática e cidadania (desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade).

Na área de expressão e comunicação continua a estar em aprendizagem no domínio da educação física (cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar). Também está em aquisição no domínio das expressões artísticas/ artes visuais, precisa de adquirir o apreço e apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias obras de expressivas (pintura, desenho, fotografia, vídeo, etc.), expressando a sua opinião. Na música precisa de trabalhar o identificar os sons que ouve (fenómenos sonoros/música), o interpretar a expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras) e canções. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é uma criança que precisa compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Precisa tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras, embora saiba ler e escrever, tem noção do que está a ler (Consciência Fonológica), já copia o seu nome perceptível. No domínio da matemática, ainda está em aquisição no identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagem, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).

Na área do conhecimento do mundo, continua a ser uma criança que ainda está em aquisição na abordagem às ciências e conhecimento do mundo social, ou seja, tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança). No reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida. Ainda está em aquisição o compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.

OBSERVAÇÃO: Há que ter em conta que cada criança é um ser individual, uma personalidade única em desenvolvimento, com características e necessidades próprias. O ritmo de desenvolvimento de cada uma varia atendendo à sua herança genética, ao meio familiar e social, bem como os estímulos e vivências proporcionados.

Data: 10/10/2024 Prof: _____

Data: 10/10/2024 Enc.Ed: _____

Avaliação final do 3ºP:

Na área da formação pessoal e social continua na construção da sua identidade e da sua autoestima, na consciência de si na cooperar com outros no processo de aprendizagem.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é uma criança que continua a necessitar compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Precisa tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras, embora saiba ler e escrever, continua a não ter noção do que está a ler (Consciência Fonológica), já copia o seu nome perceptível.

Continua a distrair-se com facilidade, já vai realizando algumas das suas tarefas mas sempre com a intervenção

A sua lateralidade ainda não está definida. Já representa a figura humana de forma perceptível, faz com a orientação do adulto. Ainda não consegue pintar dentro dos limites. Gosta de cantar e de tocar instrumento. A sua lateralidade revela um bom raciocínio lógico para a sua faixa etária.

Continua a revelar curiosidade por aquilo que a rodeia. A criança simpática e bem-disposta. Estabelece ainda a brincadeira como prioridade e vai aprendendo e brincando ao seu ritmo. Mostrou capacidades de aprendizagem.

OBSERVAÇÃO: O que está registado neste documento foi observado no final do ano letivo, sendo a criança um

Anexo F

Relatório da especialidade de oftalmologia

| | ' ' | | ' ' |

Anexo G

Ficha e síntese de Anamnese

| " " | | " "

ANAMNESE

ANAMNESE

NOME: (

DATA DE NASCIMENTO: 16 dezembro 2014

LOCAL: Escola

DATA: 3 janeiro 2024

DADOS RECOLHIDOS POR:

DADOS FORNECIDOS POR:

Educadora titular da sala

Mãe

COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

NOME	PARENTESCO	DATA NASC.	CONTACTO	ESCOLARIDADE	Ocupação
	pai Mãe	13/12/1985	962537721	12º ano	Ajudante fincagem
	filha	16/12/2018	//	Pré-escolar	-
	irmã	05/03/2008	//	8º ano	Estudante
	avô	21/11/1963	967182421	4º ano	Reformada
	avô	03/09/1957	//	4º ano	Reformado
OBSERVAÇÕES:					

COMPOSIÇÃO DA FAMÍLIA ALARGADA
E/OU PESSOAS SIGNIFICATIVAS

NOME	PARENTESCO	DATA NASC.	CONTACTO	ESCOLARIDADE	Ocupação
OBSERVAÇÕES:					

INTERVENÇÕES ANTERIORES

ENTIDADE ENVOLVIDAS	MORADA	TELEFONE	EMAIL	TÉCNICO RESPONSÁVEL	DATA E INÍCIO E DE FIM
ELI	Oeiras				09/2021
H. Francisco Xavier					2021
H. EGm Morit					09/2023
OBSERVAÇÕES:					

GESTACÃO

Planeada Não planeada, mas aceite

Com vigilância Sem vigilância

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

Parto normal, ventosa

Duração: 39 semanas Gemelar Simple Peso: 3,405

Parto Eutócio Parto Distócio

Local de Nascimento: Maternidade H. Francisco Xavier Índice de Apgar: 9/10 min

Complicações (internamentos, outras)

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

Não Sim

Visão - Estrabismo no olho direito

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

Não Sim

oftalmológicos

Já esteve hospitalizado(a)? Não Sim

Qual o motivo? infecção respiratória

Com que idade? 8 meses Durante quanto tempo? 1 semana

Já fez alguma cirurgia? Não Sim

Com que idade? _____ Como reagiu? _____

Como foi a recuperação? _____

Doenças ao longo do desenvolvimento? Não Sim

Quais? Perturbação do espectro do Autismo

Tem alguma(s) alergia(s)? Não Sim

Quais? _____

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

Não Sim

tia materna tem hipertensão, avó tem diabetes tipo 1

Tipo de leite: Materno Duração da amamentação: Até aos 8 meses.
Artificial Uso do biberão dos 8 meses aos 16 meses.

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

Não Sim

Com que idade começou a usar a colher? 2/3 anos

Alimentação pastosa: Com que idade foi introduzida? 8/9 meses

Alimentação sólida: Com que idade foi introduzida? 2 anos

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

Não Sim

rejeição de alguns alimentos (carrot)

Comportamento atual:

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

Com que idade começou a beber pelo copo? 3 anos

Usa palhinha? Não Sim

Outras dificuldades: _____

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Controlo da cabeça (0;3): 5 Rolar (3;6): 6

Sentar s/apoio (6;8): 8 Gatinhar (6;12): 12 Andar (12;17): 14

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

Não Sim

colocava-se de pé e ficava em bicos de pé,
abarcava os braços.

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

Não Sim

fazia filas de cores com as rodas

DESENVOLVIMENTO LINGUAGEM

Balbuciar (0;5): 5 Meses

M; Vocalizações (0;9): 10 Meses

Primeiras palavras (1) 2 Ano

Frases (1,6): 3 e 4 Ano

Dificuldades (Intenção comunicativa, articulação, construção frásica, vocabulário, compreensão ordens)

Não Sim

Dificuldade em construir frases

HÁBITOS ORAIS

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? 6 meses Até quando? 5 anos

CONTROLO ESFÍNCTERES

Controla os esfíncteres? Não Sim

Idade de aquisição (diurno): 4 anos

Idade de aquisição (noturno): 4 anos

Dificuldades (enurese, encoprese, outras): Não Sim

Ela pede ajuda para limpar as partes íntimas

SONO

Tranquilo Agitado Habitualmente dorme: 8 horas

Rotinas ao adormecer:

tem dificuldade em adormecer

Dificuldades (dorme de boca aberta, ressona, sonambulismo)

Ressonância

Dorme de dia? Não Sim Quantas horas? às vezes ao fim-de-semana

Dorme em quarto próprio? Não Sim Desde quando _____

Partilha o quarto? Não Sim Com quem? Mãe e irmã

AUTONOMIA

Vestir Não Sim meias e cuecas

Despir Não Sim calcinha e sapatos

Higiene pessoal Não Sim lava os dentes

Alimentação: Não Sim Come Sozinha, com pequena

Outros ajuda do adulto

Tarefas em casa Não Sim às vezes arruma os brinquedos

BRINCAR/SOCIALIZAÇÃO

Como brinca

Sozinho Com outras crianças Com adultos

A quê? (brinquedos preferidos e locais preferidos)

legos, bonecas, vê televisão

Participa nas atividades do grupo? Não Sim

tem muita dificuldade

Interação/relacionamento

Com adultos Não Sim Com pares Não Sim

mãe, irmã e avós

Atividades de tempos livres

Brinca em casa (cunivana da barbie, faz pendur na cama com os cabesteres)

Perfil Comportamental:

às vezes ri Sozinha, grita, chora e morde-se

Frequência

- Ama Com que idade? _____
- Creche Com que idade? 2 anos
- Jardim Infantil Com que idade? 4 anos
- Outro Qual? _____ Observações: _____

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

Não Sim

na socialização, na compreensão e na
linguagem.

forças => É carinhosa; Sorri quando faz algo
que gosta.

necessidades => Procura de ajuda dos adultos,
para controlar-se nas birras e saber
partilhar

aspirações => Ser mais autónoma; que
consiga frequentar a escola como
todas as outras crianças.

Síntese da Anamnese

Anamnese	
Composição do Agregado familiar	Mãe; irmã; avó; avô
Gestação	<ul style="list-style-type: none"> - Não planeada, mas aceite; - Parto eutócito, com ventosa; - Índice de Apgar foi de 9 ao primeiro minuto e 10 ao quinto minuto; - 39 semanas; - 3,405 Kg;
Estado de saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Estrabismo no olho direito; - Perturbação do Espetro do Autismo;
Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Leite materno até 8 meses; - Biberão até aos 16 meses; - Colher a partir dos 2 anos; - Alimentação pastosa: 8/9 meses; - Alimentação sólida: 2 anos; - Rejeitava alguns alimentos; - Atualmente sem dificuldades; - Beber pelo copo aos 3 anos; - Usa palhinha;
Desenvolvimento Psicomotor	<ul style="list-style-type: none"> - Controlo da cabeça: 5 meses; - Rolar: 6 meses; - Sentar sem apoio: 8 meses; - Gatinhar: 12 meses; - Andar: 14 meses; - Motricidade global: colocava-se em bicos de pé e abanava os braços; - Motricidade fina: brincava com molas, fazia filas de cores;
Desenvolvimento Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Balbuciar: 5 meses; - Vocalizações: 10 meses; - Primeiras palavras: 2 anos; - Frases: 3 anos e meio;

	- Dificuldade em construir frases;
Hábitos Orais	- Onicofagia (roer unhas);
Controlo Esfíncteres	- Idade de aquisição (diurno): 4 anos; - Idade de aquisição (noturno): 4 anos; - Dificuldade em limpar as partes íntimas;
Sono	- Agitado; - Dorme 8 horas; - Dificuldade em adormecer; - Ao fim de semana dorme sesta; - Partilha quarto com mãe e irmã;
Autonomia	- Veste meias e cuecas; - Tira calças e sapatos; - Lava dentes com ajuda do adulto; - Come sozinha; - Algumas vezes arruma os brinquedos;
Brincar/Socialização	- Brinca sozinha ou com adultos; - Brinca com legos, bonecas e construções; - Muita dificuldade; - Interação com adultos; - Não tem interação com os pares; - Em casa brinca com a caravana da Barbie e faz tendas com cobertores; - Perfil comportamental: ri sozinha, grita, chora e morde-se.
Percurso Educativo	- Creche: 2 anos; - Jardim de Infância: 3 anos; - Dificuldade na aquisição de competências: socialização, compreensão, escrita;

Anexo H

Relatório da terapeuta da fala

| | ' ' | | ' ' |

Relatório de Terapia Da Fala

Nome:

Data de Nascimento: 16-12-20218

Idade: 4 anos e 10 meses

Estabelecimento de Ensino

A é acompanhada em Terapia da Fala na escola que frequenta, é uma menina simpática e colaborante nas sessões.

Para avaliação da articulação verbal foi utilizado o Teste de Articulação Verbal (TAV); (Guimarães & Grilo, 1996). tem revelado uma evolução positiva ao nível da articulação, apresentando ainda as seguintes alterações articulatórias:

- Substituição do fonema /ch/ pelo o fonema /s/ em posição medial de palavra;
- Substituição do fonema /j/ pelo o fonema /z/ em todas as posições da palavra;
- Semivocalização do fonema /l/ em todas as posições das palavras;
- Omissão do fonema /r/ em posição medial e final de palavra;
- Omissão do fonema /r/ em grupo e encontro consonântico;
- Omissão do fonema /lh/;

Em discurso espontâneo é ainda possível verificar-se que realiza omissão e reduplicação de sílabas.

Ao nível da linguagem foi utilizado para avaliação o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC); (Sua-Kay & Tavares, 2008). O teste está dividido em duas partes, na primeira parte avalia a compreensão e na segunda a expressão.

Relativamente à compreensão obteve o valor máximo na identificação de objetos, no que respeita à identificação de imagens apresentou dificuldade nas que se referem à função e aos opostos. Nas relações semânticas de duas palavras não conseguiu cumprir corretamente todas as tarefas tendo errado nas agente/acção e objeto/atributo. Nas três palavras de conteúdo não conseguiu identificar ou o objeto, ou a acção, ou o agente, ou a proposição, ou o local. Nas frases complexas não identificou corretamente expressões relativas, passivas e correlativas. Obteve um total de 47 pontos em 69, estando abaixo do Percentil 5.

Relativamente à compreensão : não conseguiu identificar apenas dois objetos, no que respeita à nomeação de imagens apresentou dificuldade nas que se referem à função e aos opostos. Na justificação das frases absurdas não compreendeu o que lhe foi pedido. Nos constituintes morfosintáticos respondeu corretamente ao plural regular, às preposições e ao objeto indireto, não conseguiu utilizar os plurais irregulares, algumas preposições, objeto direto e conjugar verbos corretamente. Não respondeu corretamente a nenhuma das funções comunicativas. Obteve um total de 26 pontos em 54, estando abaixo do Percentil 5.

Tendo em conta a avaliação é possível verificar que a linguagem está muito abaixo para o esperado para sua faixa etária.

A em feito uma evolução muito positiva. Houve um aumento significativo de vocabulário expressivo comparativamente ao ano letivo anterior. O seu discurso já é perceptível para o outro, já junta duas palavras para se expressar. aprendeu a ler sozinha e consegue fazer leitura de palavras de duas e três sílabas. Faz contas de somar, e realiza contagens de dois em dois com muita facilidade.

É necessário melhorar a construção de frases, aumentar o vocabulário expressivo e compreensivo, melhorar a compreensão de frases complexas, fazer a identificação de nomeação de opostos, explicar a função dos objetos, conseguir explicar de situações do dia a dia, conseguir ter uma conversa sabendo tomar a vez.

É uma menina que gosta muita de ter atenção para ela. Gosta de realizar tarefas, é muito colaborante durante as sessões. Quando não lhe permitem fazer o que quer, começa a chorar e a gritar não conseguindo lidar com a frustração.

A apresenta uma Perturbação da Linguagem e Perturbação dos Sons da Fala. É importante que beneficie de sessões em Terapia da Fala, de forma a desenvolver competências linguísticas e articulatórias que já deveriam estar adquiridas para a sua faixa etária e que podem comprometer a sua aprendizagem escolar.

Oeiras, 14 de Outubro de 2023

Terapeuta da Fala

(Carimbo e Assinatura do Terapeuta da Fala)

Anexo I

checklist de materiais Tandem

|' '' | | ''

Listagem de Materiais - Check List

Nome:	Diade Educadora – Criança PEA
Data:	23 fevereiro 2024
Nº da sequência de vídeo:	1/2024



Nota: assinala na tabela, com uma cruz, os materiais utilizados durante a atividade filmada.

Materiais	Utilizados
Marcadores grossos	
Cola branca com pincel / Cola líquida UHU / Báton	X
2 Novelos de lã	X
6 Argolas madeira (várias cores)	
6 Limpa cachimbos	
1 Fita cola	
2 Tesouras	X
6 Rolhas de cortiça	
8 Tampinhas de plástico	
8 Palhinhas de cartão (várias cores)	X
6 Quadrados de papel colorido ou cartolina	
6 Pares olhos de colar	X
6 Feltro (várias cores)	
2 Canudos de rolos de papel higiénico	X
2 Canudos de rolos de papel de cozinha	X
2 Bolas de esferovite	
2 Cones de esferovite	
1 Caixa de cartão para ovos	
2 Copos de iogurtes	
6 pompons de várias cores	
Missangas em forma de letras	
2 Plasticinas (2 cores)	
4 Paus de madeira	X
6 penas	
2 placas de cartão 14cm x 25cm	
Cronómetro	X

Listagem de Materiais - Check list

Nome:	Díade Mãe – Criança PEA
Data:	8 março 2024
Nº da sequência de vídeo:	2/2024



Nota: assinale na tabela, com uma cruz, os materiais utilizados durante a atividade filmada.

Materiais	Utilizados
Marcadores grossos	
Cola branca com pincel / Cola líquida UHU / Báton	X
2 Novelos de lã	X
6 Argolas madeira (várias cores)	X
6 Limpa cachimbos	X
1 Fita cola	
2 Tesouras	X
6 Rolhas de cortiça	
8 Tampinhas de plástico	
8 Palhinhas de cartão (várias cores)	
6 Quadrados de papel colorido ou cartolina	
6 Pares olhos de colar	
6 Feltro (várias cores)	
2 Canudos de rolos de papel higiênico	
2 Canudos de rolos de papel de cozinha	
2 Bolas de esferovite	
2 Cones de esferovite	
1 Caixa de cartão para ovos	
2 Copos de iogurtes	
6 pompons de várias cores	
Missangas em forma de letras	X
2 Plasticinas (2 cores)	X
4 Paus de madeira	X
6 penas	X
2 placas de cartão 14cm x 25cm	X
Cronómetro	X

Listagem de Materiais - Check list

Nome:	Díade Criança PEA – Criança DT
Data:	15 março 2024
Nº da sequência de vídeo:	3/2024



Nota: assinale na tabela, com uma cruz, os materiais utilizados durante a atividade filmada.

Materiais	Utilizados
Marcadores grossos	
Cola branca com pincel / Cola líquida UHU / Báton	X
2 Novelos de lã	
6 Argolas madeira (várias cores)	X
6 Limpa cachimbos	
1 Fita cola	
2 Tesouras	X
6 Rolhas de cortiça	
8 Tampinhas de plástico	X
8 Palhinhas de cartão (várias cores)	X
6 Quadrados de papel colorido ou cartolina	
6 Pares olhos de colar	
6 Feltro (várias cores)	
2 Canudos de rolos de papel higiénico	
2 Canudos de rolos de papel de cozinha	
2 Bolas de esferovite	
2 Cones de esferovite	
1 Caixa de cartão para ovos	X
2 Copos de iogurtes	
6 pompons de várias cores	X
Missangas em forma de letras	
2 Plasticinas (2 cores)	
4 Paus de madeira	X
6 penas	
2 placas de cartão 14cm x 25cm	
Cronómetro	X

Anexo J

Declaração de consentimento informado dos participantes

| | ' ' | | ' ' |

**PROJETO ESPAÇO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA: INTERVENÇÃO TANDEM COM CRIANÇAS,
EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA**

CONSENTIMENTO INFORMADO

ENQUADRAMENTO DO PROJETO

O presente projeto é uma iniciativa da Escola Superior de Educação de Lisboa na figura da **Equipa Tandem**, financiado pelo Instituto Politécnico de Lisboa. Será desenvolvido no Jardim de Infância da Escola [REDACTED], pela educadora/investigadora Fátima Marina Neto Santos Silva Santana e enquadrado no Mestrado em Educação Especial.

Este projeto pretende estudar:

- **os comportamentos de estímulo, desafio, envolvimento, liberdade de escolha, e sensibilidade às necessidades e emoções da criança, dos adultos para com a criança, e como é que os comportamentos são reproduzidos pela criança;**
- **a adaptabilidade, comunicação, autorregulação, pensamento crítico, resolução de problemas e resiliência na criança que potenciem a participação ativa, nos seus contextos de vida e junto dos seus pares.**

METODOLOGIA DO PROJETO

Recolha de dados: Os participantes - uma criança e um adulto - constroem um produto em conjunto durante 30 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada. Posterior a criança deverá realizar a mesma tarefa com outra criança da sua sala.

A CRIANÇA PARTICIPARÁ

Em duas sessões TANDEM de 30 minutos com o seu educador e com uma criança portadora de Perturbação do Espectro do Autismo, de construção livre (pode construir à sua vontade o que quiser). As sessões serão filmadas entre fevereiro/2024 e março/2024. Os materiais incluem: tesoura, marcadores, lã, papel colorido, tampas, palhinhas, canudos de papel, bolas de esferovite, caixas de ovos, entre outros. O adulto e a criança são livres de escolher os materiais que entenderem. As crianças nunca ficam sem supervisão junto dos materiais.



PROJETO ESPAÇO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA: INTERVENÇÃO TANDEM COM CRIANÇAS,
EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, El _____ (nome completo), com a identificação _____ II/CC), com a data de 24-01-2024 declaro que tive conhecimento dos objetivos do estudo, metodologia e cronologia e que consinto livremente/autorizo ~~o meu~~/minha educando/(riscar a opção que não se aplique) em participar neste estudo e ser filmado/a. Declaro que tomei conhecimento do meu direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, que os dados são confidenciais (só podendo ser usados pela equipa de investigação e exclusivamente para os fins descritos neste documento) e que a equipa pugnarà pelo armazenamento seguro da informação. A minha participação não acarreta nenhum custo ou se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa participação. Mais, todos os materiais fornecidos serão previamente higienizados ou colocados em quarentena.

Assinatura

Data 24-01-2024

materiais.

PROJETO ESPAÇO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA: INTERVENÇÃO TANDEM COM CRIANÇAS,
EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, _____ (nome completo), com a identificação _____ (BI/CC), com a data de 19.02.2030 declaro que tive conhecimento dos objetivos do estudo, metodologia e cronologia e que consinto livremente/autorizo ~~o meu~~/minha educando/(riscar a opção que não se aplique) em participar neste estudo e ser filmado/a. Declaro que tomei conhecimento do meu direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, que os dados são confidenciais (só podendo ser usados pela equipa de investigação e exclusivamente para os fins descritos neste documento) e que a equipa pugnará pelo armazenamento seguro da informação. A minha participação não acarreta nenhum custo ou se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa participação. Mais, todos os materiais fornecidos serão previamente higienizados ou colocados em quarentena.

Assinatura : _____

Data 24/01/2024

CONSENTIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Nome: _____



Pinta o emoji de VERMELHO se não queres participar na investigação TANDEM	Pinta o emoji de VERDE se não queres participar na investigação TANDEM

ASSINATURA

DATA 18-1-2024

Anexo L

Grelha escala de Avaliação da qualidade
do comportamento interativo e
colaborativo da criança

| | ' ' | | ' ' |



Nome:	Educatória / criança PEA
Data:	23 fevereiro de 2024
Nº da sequência de vídeo:	1



- Escala 2-

Dimensões para avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança

Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Empatia/Comunicação</u>					
1.1 A criança demonstra satisfação face aos comportamentos positivos e aos elogios do adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 A comunicação da criança indica interesse, abertura e cooperação com o adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 A criança demonstra prazer e satisfação com o trabalho realizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Pensamento Crítico</u>					
2.1 A criança faz sugestões e apresenta iniciativas próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 A criança reage com interesse e adesão aos desafios do adulto (uso de novos materiais/ferramentas e conceitos e abordagem de novos problemas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 A criança reflete sobre os tópicos propostos pelo adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 A criança faz perguntas e mostra interesse em compreender os processos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Resiliência/Resolução de problemas</u>					
3.1 A criança persiste perante uma adversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 A criança apresenta sugestões/soluções para resolver/ultrapassar obstáculos ou impasses na atividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Autorregulação/Adaptabilidade</u>					
4.1 A criança reage com frustração quando é contrariado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 A criança oferece propostas de conciliação entre o seu interesse e o do adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 A criança aceita e integra a perspetiva do adulto (sem abandonar a sua).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome:	Mãe/criança PEA
Data:	8 março 2024
Nº da sequência de vídeo:	2

- Escala 2 -

Dimensões para avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança

Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Empatia/Comunicação</u>					
1.1 A criança demonstra satisfação face aos comportamentos positivos e aos elogios do adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 A comunicação da criança indica interesse, abertura e cooperação com o adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 A criança demonstra prazer e satisfação com o trabalho realizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Pensamento Crítico</u>					
2.1 A criança faz sugestões e apresenta iniciativas próprias.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 A criança reage com interesse e adesão aos desafios do adulto (uso de novos materiais/ferramentas e conceitos e abordagem de novos problemas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 A criança reflete sobre os tópicos propostos pelo adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 A criança faz perguntas e mostra interesse em compreender os processos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Resiliência/Resolução de problemas</u>					
3.1 A criança persiste perante uma adversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 A criança apresenta sugestões/soluções para resolver/ultrapassar obstáculos ou impasses na atividade.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Autorregulação/Adaptabilidade</u>					
4.1 A criança reage com frustração quando é contrariado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não aplicável					
4.2 A criança oferece propostas de conciliação entre o seu interesse e o do adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 A criança aceita e integra a perspetiva do adulto (sem abandonar a sua).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome:	Criança PEA / Criança DT
Data:	15 de março de 2024
Nº da sequência de vídeo:	3

- Escala 2 -

Dimensões para avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança

Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Empatia/Comunicação</u>					
1.1 A criança demonstra satisfação face aos comportamentos positivos e aos elogios do adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 A comunicação da criança indica interesse, abertura e cooperação com o adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 A criança demonstra prazer e satisfação com o trabalho realizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
<u>Pensamento Crítico</u>					
2.1 A criança faz sugestões e apresenta iniciativas próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 A criança reage com interesse e adesão aos desafios do adulto (uso de novos materiais/ferramentas e conceitos e abordagem de novos problemas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 A criança reflete sobre os tópicos propostos pelo adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 A criança faz perguntas e mostra interesse em compreender os processos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não aplicável				
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
Resiliência/Resolução de problemas					
3.1 A criança persiste perante uma adversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 A criança apresenta sugestões/soluções para resolver/ultrapassar obstáculos ou impasses na atividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
Autorregulação/Adaptabilidade					
4.1 A criança reage com frustração quando é contrariado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 A criança oferece propostas de conciliação entre o seu interesse e o do adulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 A criança aceita e integra a perspetiva do adulto (sem abandonar a sua).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Síntese quantitativa da escala 2

Dimensões para a valiação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da Criança

	Díade M - C1	Díade E - C1	Díade C1 - C2
Empatia / Comunicação			
1.1 A criança demonstra satisfação face aos comportamentos positivos e aos elogios do adulto	3	4	3
1.2 A comunicação da criança indica interesse, abertura e cooperação com o adulto.	3	3	4
1.3 A criança demonstra prazer e satisfação com o trabalho realizado.	4	5	4
Pensamento Crítico			
2.1 A criança faz sugestões e apresenta iniciativas próprias.	2	4	4
2.2 A criança reage com interesse e adesão aos desafios do adulto (uso de novos materiais / ferramentas e conceitos e abordagem de novos problemas).	3	4	3
2.3 A criança reflete sobre os tópicos propostos pelo adulto.	3	3	4
2.4 A criança faz perguntas e mostra interesse em compreender os processos.	1	2	NA
Resiliência / Resolução de problemas			
3.1 A criança persiste perante uma diversidade.	3	3	4
3.2 A criança apresenta sugestões/soluções para resolver/ultrapassar obstáculos ou impasses na atividade.	2	3	4
Autorregulação/Adaptabilidade			
4.1 A criança reage com frustração quando é contrariado.	NA	3	3
4.2 A criança oferece propostas de conciliação entre o seu interesse e o do adulto.	4	3	3
4.3 A criança aceita e integra a perspectiva do adulto (sem abandonar a sua).	2	4	2

Mãe = M

Educadora = E

Criança Perturbação Espectro do Autismo = C1

Criança desenvolvimento típico = C2

Não aplicável = NA

Síntese qualitativa da Escala 2

Dimensões para a valiação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo da criança

Dimensões	Díade E - C1	Díade M - C1	Díade C1 - C2
Empatia / Comunicação			
1.1 A criança demonstra satisfação face aos comportamentos positivos e aos elogios do adulto	Moderadamente com muita qualidade	Frequentemente	Frequentemente
1.2 A comunicação da criança indica interesse, abertura e cooperação com o adulto.	Frequentemente	Frequentemente	Moderadamente com muita qualidade
1.3 A criança demonstra prazer e satisfação com o trabalho realizado.	Totalmente com qualidade	Moderadamente com muita qualidade	Moderadamente com muita qualidade
Pensamento Crítico			
	Díade E - C1	Díade M - C1	Díade C1 - C2
2.1 A criança faz sugestões e apresenta iniciativas próprias.	Moderadamente com muita qualidade	Raramente	Moderadamente com muita qualidade
2.2 A criança reage com interesse e adesão aos desafios do adulto (uso de novos materiais / ferramentas e conceitos e abordagem de novos problemas).	Moderadamente com muita qualidade	Frequentemente	Frequentemente
2.3 A criança reflete sobre os tópicos propostos pelo adulto.	Frequentemente	Frequentemente	Moderadamente com muita qualidade
2.4 A criança faz perguntas e mostra interesse em compreender os processos.	Raramente	Nunca	NA
Resiliência / Resolução de problemas			
	Díade E - C1	Díade M - C1	Díade C1 - C2
3.1 A criança persiste perante uma adversidade.	Frequentemente	Frequentemente	Moderadamente com muita qualidade
3.2 A criança apresenta sugestões/soluções para resolver/ultrapassar obstáculos ou impasses na atividade.	Frequentemente	Raramente	Moderadamente com muita qualidade
Autorregulação / Adaptabilidade			
	Díade E - C1	Díade M - C1	Díade C1 - C2
4.1 A criança reage com frustração quando é contrariado.	Frequentemente	NA	Frequentemente
4.2 A criança oferece propostas de conciliação entre o seu interesse e o do adulto.	Frequentemente	Moderadamente com muita qualidade	Frequentemente
4.3 A criança aceita e integra a perspetiva do adulto (sem abandonar a sua).	Moderadamente com muita qualidade	Raramente	Raramente

Mãe = **M**/ Educadora = **E**/ Criança Perturbação Espectro do Autismo = **C1** / Criança desenvolvimento típico = **C2**
 Não aplicável = **NA**

Anexo M

Grelhas da escala de observação de comportamentos interativos da criança

| | ' ' | | ' ' |

Grelha de observação do comportamento da criança numa situação pedagógica quasi-experimental no âmbito do estudo TANDEM português

OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA NUMA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA QUASI-EXPERIMENTAL NO ÂMBITO DO ESTUDO TANDEM PORTUGUÊS

Nome:	Educadora + Criança PEA
Data:	23/02/2024
Número da sequência de vídeo:	1/2024

PARTICIPAÇÃO	Número de vezes que o comportamento é observado (total)	EXEMPLOS
1.1. A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais.	8	<p>E – Educadora C – Criança</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Fazer um boneco.” • “Preciso preto... fazer os olhos.” • “Preciso de cola.” • “Quero amarelo o nariz.” • “Falta a boca, uma palhinha.” • “Preciso a tesoura.” • “Não tenho cola, preciso de cola.” • “Quero azul escuro no cabelo.”
1.2. A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”)	9	<ul style="list-style-type: none"> • E- O que queres fazer? C- Um boneco. • E- Onde queres por a bola? Neste (rolo). • E- Queres os olhinhos ou vais fazer com a caneta? C- Colar olhinhos. • E- Vamos pôr neste rolo, para ficar grande? C- Sim. • E- Queres pôr esta cola? C- Cola. • E- Já tem cola, onde vais colar? C- Na boca. • E- Queres pôr cabelo com o quê? C- Amarelo. • E- Queres pôr lã no cabelo? C- No cabelo. • E- Agora o que falta aqui? C- Por cola na lã.

<p>1.3. A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”)</p>	<p>9</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procura materiais da caixa e retira uma bola de esferovite. • Continua a retirar material da caixa a pedido da educadora. • Continua a explorar os materiais da caixa e tira um rolo do papel higiénico. • Cola olhinhos no rolo. • Cola um pau de madeira amarelo a fazer de nariz. • Cola o rolo pequeno ao rolo grande. • Corta uma palhinha para a boca. • Corta dez pedaços de lã. • Cola a lã no rolo a fazer de cabelo.
<p>1.4. A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer)</p>	<p>6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A criança decide pôr a bola de esferovite em cima do rolo. • Procura e tira uma caneta preta: “Preciso de Preto.” • Escolhe dois olhos. • Tira dos materiais um pau de madeira amarelo: “Amarelo do cola nariz.” • Corta uma palhinha para fazer a boca. • Corta lã para o cabelo.
<p>1.5. A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto.</p>	<p>0</p>	
<p>1.6. A criança persiste na realização da sua ideia.</p>	<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar cola na palhinha. • Colocar cola na lã.
<p>1.7. A participação da criança é fundamental. (escolha múltipla)</p>	<p>a) OPINATIVA (verbal-manda, sugere, explica)</p> <p>b) ELABORATIVA (motora-faz)</p> <p>c) POUCO FREQUENTE (parece ser uma espetadora ou age por solicitação)</p> <p>d) AMBAS (criança motivada em participar combinando formas verbais e motoras)</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input checked="" type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>

INTERAÇÃO	Número de vezes que o comportamento é observado (total)	EXEMPLOS
1.8. A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas)	2	<ul style="list-style-type: none"> • Quando tira a bola de esferovite: “uma bola...uauuu.” • Quando a educadora toca no nariz, a criança sorri.
1.9. A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado.	0	
1.10. A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto.	0	
1.11. A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar)	0	
1.12. A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.	0	
1.13. Qual das hipóteses descreve melhor o comportamento da criança (escolha múltipla)	<p>a) Está virada para o adulto com contato ocular e orientada para a tarefa.</p> <p>b) Está virada para o adulto com contato ocular e orientada para a interação com o adulto.</p> <p>c) Mantém pouco contato ocular com o adulto e orientação para a tarefa.</p> <p>d) Mantém pouco contato ocular e baixa participação na tarefa.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input checked="" type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>

COOPERAÇÃO	Número de vezes que o comportamento é observado (total)	EXEMPLOS
1.14. A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”)	8	<p>E – Educadora C – Criança</p> <ul style="list-style-type: none"> • E – O que queres fazer? C – Um boneco. • E- Vamos pôr onde a bola? C- Preciso de preto. • A educadora sugere que cole olhinhos em vez de fazer com a caneta preta: a criança escolhe os olhinhos. • A educadora ajuda a colocar cola e a criança aceita. • A educadora sugere colar o rolo pequeno ao grande a criança aceita e diz” tão grande.” • O adulto dá indicações de como untar a cola, a criança segue as suas indicações. • E- Vamos contar? C- Sim. • A educadora indica para pôr cola à volta do rolo e cola um fio de lã, a criança segue as indicações e conclui a tarefa.
1.15. A criança rejeita as sugestões do adulto	0	
1.16. A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria)	0	
1.17. A criança solicita ajuda ao adulto	0	
1.18. A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente	0	

Observações/Notas:

Ladeiras, A., & Fuertes, M. (2015). Tandem Criança: *Escala Portuguesa para avaliação do comportamento interativo infantil na Situação Tandem*. Não Publicada

Grelha de observação do comportamento da criança numa situação pedagógica quasi-experimental no âmbito do estudo TANDEM português
OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA NUMA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA QUASI-EXPERIMENTAL NO ÂMBITO DO ESTUDO TANDEM PORTUGUÊS

Nome:	Mãe + Criança PEA
Data:	08/03/2024
Número da sequência de vídeo:	2/2024

PARTICIPAÇÃO	Número de vezes que o comportamento é observado (total)	EXEMPLOS
1.19.A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais.	10	<p>M – Mãe C – Criança</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Fazer bolinha.” • “Amarelo.” • “A palhinha azul.” • “Vermelho o nariz.” • “Falta os braços as pernas.” • “Dá uma rolha à mãe para a boca. • “Eu preciso (e mexe na plasticina).” • “Estas letras.” • “Mais olhos.” • “Pôr pompons nos patos.”
1.20.A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”)	12	<ul style="list-style-type: none"> • M- O que vamos fazer primeiro? C- A Gabriela. • M- Queres pegar nisto? C- Papelão. • M- Queres que a mãe faça olhinhos? Com tampa ou bolinhas? C- Bolinhas. • M- Agora vamos fazer aqui as bolinhas azuis. C- A criança faz. • M- “O nariz, como queres fazer? C- A palhinha azul. • M- “O nariz vermelho ou azul? C- Vermelho. • M- E agora a boca, azul, rosa ou amarelo? C- Azul. • M- “O cabelo queres lã, estas penas? C- Rolha 2019. • M- “vamos escolher outra coisa para o cabelo? C- Sim. • M- Falta os braços, as pernas, queres fazer com os pauzinhos? Toma. C- Pode.

		<ul style="list-style-type: none"> • M- O que falta mais, letras? C- As letras. • M- “Queres pôr estas argolas onde? C- “Os olhos.
1.21.A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”)	5	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe manda fazer uma bolinha. • Põe cola aqui. • Cola o nariz na cara. • Põe os pauzinhos. • Faz um tracinho para aqui.
1.22.A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer).	3	<ul style="list-style-type: none"> • A criança decide fazer as bolinhas para os olhos com plasticina amarela. • A criança escolhe o nariz vermelho. • A criança escolhe as letras.
1.23.A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto.	0	
1.24.A criança persiste na realização da sua ideia.	0	
1.25.A participação da criança é fundamental. (escolha múltipla)	<p>e) OPINATIVA (verbal-manda, sugere, explica)</p> <p>f) ELABORATIVA (motora-faz)</p> <p>g) POUCO FREQUENTE (parece ser uma espetadora ou age por solicitação)</p> <p>h) AMBAS (criança motivada em participar combinando formas verbais e motoras)</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input checked="" type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
INTERAÇÃO	Número de vezes que o comportamento é observado (total)	EXEMPLOS
1.26.A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas)	3	<ul style="list-style-type: none"> • Faz um sorriso e procura a professora. • Quando a mãe faz uma bolinha na sua mão. • Sorri quando segura no seu produto construído e coloca-o em frente à sua

		cara.
1.27.A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado.	0	
1.28.A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto.	0	
1.29.A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar).	0	
1.30.A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.	0	
1.31. Qual das hipóteses descreve melhor o comportamento da criança (escolha múltipla)	<p>a) Está virada para o adulto com contato ocular e orientada para a tarefa. <input type="checkbox"/></p> <p>b) Está virada para o adulto com contato ocular e orientada para a interação com o adulto. <input type="checkbox"/></p> <p>c) Mantém pouco contato ocular com o adulto e orientação para a tarefa. <input type="checkbox"/></p> <p>d) Mantém pouco contato ocular e baixa participação na tarefa. <input checked="" type="checkbox"/></p>	
COOPERAÇÃO	Número de vezes que o comportamento é observado (total)	EXEMPLOS
1.32.A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g.,	9	M - Mãe C - Criança • M- Cola aqui! • M- Queres tampas ou bolinhas? C- Bolinhas amarelo • M- Vamos fazer as bolinhas a zuis pequeninas? C- não

<p>“podes pintar de amarelo...”)</p>		<p>consigo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • M- O nariz é vermelho ou azul? C- Azul • M- A boca queres azul, rosa ou amarelo? C- Azul. • A mãe ajuda a colar e a criança aceita. • M- Vamos por pauzinhos. • M- Vamos pôr mais penas.... • A mãe escolhe as cores dos pompons.
<p>1.33.A criança rejeita as sugestões do adulto</p>	<p>0</p>	
<p>1.34.A criança revela iniciativa para ajudar o adulto.(e.g., por vontade própria).</p>	<p>0</p>	
<p>1.35.A criança solicita ajuda ao adulto.</p>	<p>0</p>	
<p>1.36.A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente.</p>	<p>0</p>	

Observações/Notas:

Ladeiras, A., & Fuertes, M. (2015). Tandem Criança: *Escala Portuguesa para avaliação do comportamento interativo infantil na Situação Tandem*. Não Publicada

Síntese observação do comportamento da criança

Síntese da análise do comportamento da criança

1.1. A criança dá sugestões verbais ou não verbais. várias		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
Educadora-Criança PEA (E-C1)	8	<ul style="list-style-type: none"> • Dá algumas sugestões do que quer usar na construção do produto. • Tira o material que necessita para a realização da tarefa.
Mãe-Criança PEA (M-C1)	10	<ul style="list-style-type: none"> • Dá algumas sugestões do que quer usar na construção do produto. • Tira materiais da caixa Tandem, mesmo aqueles que não deu sugestões.
1.2. A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”)		
Díade	Frequência	Descrição do Comportamento da Criança
E-C1	9	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhe o rolo grande a pedido do adulto. • Troca a sua escolha pela do adulto, a caneta pelos olhinhos.
M-C1	12	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta como quer os olhinhos, dando duas hipóteses e a criança escolhe uma. • A criança faz as bolinhas a pedido do adulto • A mãe dá várias sugestões para a construção do produto final.
1.3. A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”)		
E-C1	9	<ul style="list-style-type: none"> • Corta dez pedaços de lã a pedido da educadora. • Cola a lã no rolo a fazer de cabelo de acordo com as indicações da educadora.
M-C1	5	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca os pauzinhos a pedido do adulto. • A pedido da mãe cola o nariz na cara.
1.4. A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo)		
E-C1	6	<ul style="list-style-type: none"> • Retira um pau de madeira amarelo para fazer o nariz. • Considera que a palhinha deverá ser mais pequena e corta-a.
M-C1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Pega na plasticina e decide fazer bolinhas para os olhos. • Escolhe as letras para fazer o seu nome.
1.5. A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto.		
E-C1	0	<ul style="list-style-type: none"> • A criança não retomou uma ideia porque o adulto nunca ignorou as suas ideias
M-C1	0	
1.6. A criança persiste na realização da sua ideia		

E-C1	2	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar cola na palhinha.
M-C1	0	
1.8 A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas)		
E-C1	2	<ul style="list-style-type: none"> • Quando tira uma bola de esferovite da caixa. • A educadora toca no nariz da criança e esta sorri.
M-C1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a mãe lhe faz uma bolinha na sua mão, a criança manifesta um sorriso. • Sorri quando vê o produto concluído.
1.9. A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado.		
E-C1	0	
M-C1	0	
1.10. A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto.		
E-C1	0	
M-C1	0	
1.11 A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar)		
E-C1	0	
M-C1	0	
1.12 A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.		
E-C1	0	
M-C1	0	
1.14. A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”)		
E-C1	8	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora sugere que cole olhinhos em vez de fazer os olhos com caneta. • Aceita a sugestão da orientação de cortar pedaços de lã (conta até dez pedaços). • Aceita cortar a palhinha de acordo com o sugerido pela educadora. •
M-C1	9	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe faz sugestões e executa enquanto a criança vai dizendo que sim e escolhendo as opções dadas pela mãe.
1.15. A criança rejeita as sugestões do adulto.		
E-C1	0	
M-C1	0	

1.16. A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria)

E-C1 0

M-C1 0

1.17. A criança solicita ajuda ao adulto.

E-C1 0

M-C1 0

1.18. A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente

E-C1 0

M-C1 0

Anexo N

Test of Playfulness

| | ' ' | | ' ' |

 TEST OF PLAYFULNESS (ToP) (Version 4.0-5/05)

Child (#): <u>crianca</u> PEA Age: <u>5</u> Rater: <u>educadora</u> In Out Video Live (Circle)	EXTENT 3 = Almost always 2 = Much of the time 1 = Some of the time 0 = Rarely or never NA = Not Applicable	INTENSITY 3 = Highly 2 = Moderately 1 = Mildly 0 = Not NA = Not Applicable	SKILLFULNESS 3 = Highly skilled 2 = Moderately skilled 1 = Slightly skilled 0 = Unskilled NA = Not Applicable	
ITEM	EXT	INT	SKILL	COMMENTS
Is actively <u>engaged</u> .				
<u>Decides</u> what to do.				
Maintains level of <u>safety</u> sufficient to play.				
Tries to overcome barriers or obstacles to <u>persist</u> with an activity.				
<u>Modifies</u> activity to maintain challenge or make it more fun.				
Engages in playful <u>mischief</u> or <u>teasing</u> .				
Engages in activity for the sheer pleasure of it (<u>process</u>) rather than primarily for the end product.				
<u>Pretends</u> (to be someone else; to do something else; that an object is something else; that something else is happening).				
Incorporates objects or other people into play in unconventional or variable <u>and creative</u> ways.				
<u>Negotiates</u> with others to have needs/ desires met.				
Engages in <u>social play</u> .				
<u>Supports</u> play of others.				
<u>Enters</u> a group already engaged in an activity.				
<u>Initiates</u> play with others.				
<u>Clowns</u> or <u>jokes</u> .				
<u>Shares</u> (toys, equipment, friends, ideas).				
<u>Gives</u> readily understandable <u>cues</u> (facial, verbal, body) that say, "This is how you should act toward me."				
Responds to others' cues.				
Demonstrates positive <u>affect</u> during play.				
Interacts <u>with objects</u> .				
<u>Transitions</u> from one play activity to another with ease.				

Figure 9
ToP protocol sheet.



Kimura com pincel

TESTE DE BRINCADEIRA (ToP) (Version 4.0-5/05)

ITEM	DIMENSÃO			INTENSIDADE	HABILIDADE
	EXT	INT	SKILL	COMENTARIOS	
Criança (#): <u>PEA</u> Idade: <u>5</u> Avaliador: <u>Edson</u> (Dentro) Fora Video (ao vivo) 2 (Circulo) <u>9630</u> 3 = quase sempre 2 = Maior parte do tempo 1 = Algumas vezes 0 = Raramente ou nunca NA = Não aplicável 3 = Altamente 2 = Moderadamente 1 = Levemente 0 = Não NA = Não aplicável 3 = Altamente qualificado 2 = Moderadamente qualificado 1 = Pouco qualificado 0 = Não qualificado NA = Não aplicável					
Está ativamente envolvido	2	3	1		
Decide o que deve fazer.	1	1	1		
Mantém o nível de segurança suficiente para jogar.	1	1	0		
Tenta superar as barreiras ou obstáculos para persistir em uma atividade.	0	1	0		
Modifica a atividade para manter o desafio ou torná-la mais divertida.	0	0	0		
Envolve-se em traquinices ou provocações lúdicas.	NA	NA	NA	<i>NA tem uma criança</i>	
Envolve-se em atividades pelo puro prazer (processo) e não com o objetivo "principalmente" pelo produto final.	1	2	1		
Finge (ser outra pessoa; fazer outra coisa; que um objeto é outra coisa; que alguma outra coisa está acontecendo).	NA	NA	NA		
Incorpora objetos ou outras pessoas na brincadeira de maneiras não convencionais ou variáveis e criativas.	NA	NA	NA		
Negocia com outras pessoas para satisfazer necessidades/desejos.	0	0	0		
Envolve-se em jogos sociais.	0	0	0		
Suporta o jogo de outras pessoas.	0	0	0		
Entra em um grupo já envolvido em uma atividade.	0	0	0		
Inicia a brincadeira com outras pessoas.	0	NA	NA		
Faz palhaçadas ou piadas	NA	NA	NA		
Compartilha/envolve (brinquedos, equipamentos, amigos, ideias).	0	0	0	<i>faz birra quando</i>	
Fornecer dicas facilmente compreensíveis (faciais, verbais, corporais) que dizem: "É assim que você deve agir comigo".	NA	NA	NA	<i>parece 5 + de p as tm</i>	
Responde às sugestões dos outros.	0	0	0		
Demonstra afeto positivo durante o jogo.	2	2	2		
Interage com objetos.	3	3	1		
Transita de uma atividade lúdica para outra com facilidade.	3	3	2		

Figure 9
ToP protocol sheet.

TESTE DE BRINCADEIRA (ToP) (Version 4.0-5/05)

Criança (#): <u>PEA</u> Idade: <u>5</u> Avaliador: <u>Educadora</u> (Circulo) <u>Dentro</u> <u>Fora</u> <u>Video</u> <u>ao vivo</u> <u>11h</u>		DIMENSÃO 3 = quase sempre 2 = Maior parte do tempo 1 = Algumas vezes 0 = Raramente ou nunca NA = Não aplicável		INTENSIDADE 3 = Altamente 2 = Moderadamente 1 = Levemente 0 = Não NA = Não aplicável		HABILIDADE 3 = Altamente qualificado 2 = Moderadamente qualificado 1 = Pouco qualificado 0 = Não qualificado NA = Não aplicável	
ITEM	EXT	INT	SKILL	COMENTARIOS			
Está ativamente envolvido	3	3	2	Comete-se a brincar se não quiser			
Decide o que deve fazer.	3	3	3				
Mantém o nível de segurança suficiente para jogar.	1	2	1				
Tenta superar as barreiras ou obstáculos para persistir em uma atividade.	0	0	0				
Modifica a atividade para manter o desafio ou torná-la mais divertida.	1	1	1				
Envolve-se em traquinices ou provocações lúdicas.	NA	NA	NA	Não se aproxima dos pares			
Envolve-se em atividades pelo puro prazer (processo) e não com o objetivo "principalmente" pelo produto final.	3	0	1				
Finge (ser outra pessoa; fazer outra coisa; que um objeto é outra coisa; que alguma outra coisa está acontecendo).	NA	NA	NA	Não deu uma capacidade neste momento			
Incorpora objetos ou outras pessoas na brincadeira de maneiras não convencionais ou variáveis e criativas.	1	1	1				
Negocia com outras pessoas para satisfazer necessidades/desejos.	NA	NA	NA				
Envolve-se em jogos sociais.	0	0	0				
Suporta o jogo de outras pessoas.	0	0	0				
Entra em um grupo já envolvido em uma atividade.	0	0	0				
Inicia a brincadeira com outras pessoas.	1	1	0				
Faz palhaçadas ou piadas	NA	NA	NA				
Compartilha/envolve (brinquedos, equipamentos, amigos, ideias).	NA	NA	NA				
Fornece dicas facilmente compreensíveis (faciais, verbais, corporais) que dizem: "É assim que você deve agir comigo".	NA	NA	NA				
Responde às sugestões dos outros.	0	0	0				
Demonstra afeto positivo durante o jogo.	1	1	0				
Interage com objetos.	0	0	0				
Transita de uma atividade lúdica para outra com facilidade.	2	2	2				

Figure 9
ToP protocol sheet.

Romero

TESTE DE BRINCADEIRA (ToP) (Version 4.0-5/05)

ITEM	DIMENSÃO			INTENSIDADE			HABILIDADE		
	EXT	INT	SKILL	COMENTARIOS					
Criança (#): <u>PEA</u> Idade: <u>5</u> Avaliador: <u>Educativa</u> Dentro <input checked="" type="radio"/> Fora <input type="radio"/> Vídeo <input checked="" type="radio"/> ao vivo <input type="radio"/> 3 (Círculo) <u>14h</u> 3 = quase sempre 2 = Maior parte do tempo 1 = Algumas vezes 0 = Raramente ou nunca NA = Não aplicável 3 = Altamente 2 = Moderadamente 1 = Levemente 0 = Não NA = Não aplicável 3 = Altamente qualificado 2 = Moderadamente qualificado 1 = Pouco qualificado 0 = Não qualificado NA = Não aplicável									
Está ativamente envolvido	2	2	1						
Decide o que deve fazer.	3	2	1						
Mantém o nível de segurança suficiente para jogar.	1	0	1						
Tenta superar as barreiras ou obstáculos para persistir em uma atividade.	NA	NA	NA	Desistiu e fez birra					
Modifica a atividade para manter o desafio ou torná-la mais divertida.	0	0	0						
Envolve-se em traquinices ou provocações lúdicas.	NA	NA	NA						
Envolve-se em atividades pelo puro prazer (processo) e não com o objetivo "principalmente" pelo produto final.	3	2	2						
Finge (ser outra pessoa; fazer outra coisa; que um objeto é outra coisa; que alguma outra coisa está acontecendo).	0	0	0						
Incorpora objetos ou outras pessoas na brincadeira de maneiras não convencionais ou variáveis e criativas.	1	2	1	Esquema brincadeira com folhas					
Negocia com outras pessoas para satisfazer necessidades/desejos.	NA	NA	NA						
Envolve-se em jogos sociais.	0	1	0						
Suporta o jogo de outras pessoas.	0	0	0						
Entra em um grupo já envolvido em uma atividade.	NA	NA	NA						
Inicia a brincadeira com outras pessoas.	0	0	0						
Faz palhaçadas ou piadas	NA	NA	NA						
Compartilha/ envolve (brinquedos, equipamentos, amigos, ideias).	NA	NA	NA	não deixa ninguém mexer (pauzinhos, folhas, pedras)					
Fornece dicas facilmente compreensíveis (facias, verbais, corporais) que dizem: "É assim que você deve agir comigo".	0	0	0						
Responde às sugestões dos outros.	NA	NA	NA						
Demonstra afeto positivo durante o jogo.	0	0	0						
Interage com objetos.	2	3	1						
Transita de uma atividade lúdica para outra com facilidade.	1	1	0						

Figure 9
ToP protocol sheet.

Síntese do tes of Playfulness

Brincadeira	Freq.	Dimensão	Freq.	Intensidade	Freq.	Habilidade
Brincadeira livre (área da garagem)	3	-Quase sempre	2	-Quase sempre	1	-Quase sempre
	1	-Maior parte do tempo	2	-Maior parte do tempo	2	-Maior parte do tempo
	5	-Algumas vezes	4	-Algumas vezes	4	-Algumas vezes
	6	-Raramente ou nunca	7	-Raramente ou nunca	8	-Raramente ou nunca
	6	-Não aplicável	6	-Não aplicável	6	-Não aplicável
Pintura com pincel	2	-Quase sempre	3	-Quase sempre	0	-Quase sempre
	2	-Maior parte do tempo	2	-Maior parte do tempo	2	-Maior parte do tempo
	3	-Algumas vezes	6	-Algumas vezes	4	-Algumas vezes
	9	-Raramente ou nunca	6	-Raramente ou nunca	7	-Raramente ou nunca
	5	-Não aplicável		-Não aplicável	6	-Não aplicável
Recreio	3	-Quase sempre	1	-Quase sempre	0	-Quase sempre
	2	-Maior parte do tempo	4	-Maior parte do tempo	1	-Maior parte do tempo
	3	-Algumas vezes	2	-Algumas vezes	5	-Algumas vezes
	7	-Raramente ou nunca	7	-Raramente ou nunca	8	-Raramente ou nunca
	7	-Não aplicável	7	-Não aplicável	7	-Não aplicável

Anexo 0

Grelha de observações sistemáticas

| | ' ' | | ' ' |

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 participe numa atividade

Nome da criança (código): G.
Idade: 5 anos

B. Informação sobre o período de observação

Indicação do tempo 1ª semana	
Início	29/01/2024
Fim	02/02/2024

Indicação do tempo 2ª semana	
Início	19/02/2024
Fim	23/02/2024

Dia/Horário	Designação da Atividade	Organização (selecione a opção mais adequada)		Comportamento (da criança) observado
29/01/2024 10h/10h30	"Experimentar é Divertido" Aprender a cuidar do nosso planeta	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 procurando outra atividade ● Desistiu sem terminar
30/01/2024 9h35/ 10h	Brincadeira livre nas áreas (plasticina)	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 procurando outra atividade ● Desistiu sem terminar
31/01/2024 10h20/11h	"Folkzitas" danças tradicionais portuguesas	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 procurando outra atividade Desistiu sem terminar ●
01/02/2024 11h50/11h55	Higiene	● 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 procurando outra atividade Desistiu sem terminar
02/02/2024 9h50/10h05	Desenho com pincel	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 procurando outra atividade Desistiu sem terminar

19/02/2024 9h15/ 9h25	Mapa das presenças, tempo e contagem das crianças presentes por género (ajudante do dia)	● 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 procurando outra atividade Desistiu sem terminar
20/02/2024 9h40/ 10h10	Massa de cores	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 procurando outra atividade ● Desistiu sem terminar
21/02/2024 9h30 / 9h45	História	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 procurando outra atividade ● Desistiu sem terminar
22/02/2024 13h40 / 14h	Canções com instrumentos musicais	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 procurando outra atividade Desistiu sem terminar ●
23/02/2024 10h/ 10h30	Brincadeira livre Garagem	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 procurando outra atividade Desistiu sem terminar

Notas/Inferências	
Observação 1	No início da observação, a G. distrai-se e começa a mencionar outras palavras que não têm a ver com o tema da atividade. Parece ter ficado contente, quando é chamada pela educadora para responder a perguntas sobre o tema da atividade, assim que a educadora deixa de lhe dar atenção, a G. parece zangada, deita-se no chão, fazendo movimentos repetitivos batendo com as mãos na cabeça.
Observação 2	Brinca isoladamente com a plasticina. Ao longo da observação, foi verificado que a G. quando não consegue realizar o que quer, grita e faz movimentos repetitivos batendo com as mãos na mesa. Parece ficar feliz quando consegue concluir o que pretende. Passado cerca de 15 minutos, outra criança sentou-se perto da G. para brincar com plasticina, observou-se o desinteresse da G. e a mesma procurou outra atividade, onde se observa que fica novamente isolada a brincar por opção dela.
Observação 3	Parece divertir-se quando integrada em grande grupo, sempre com um sorriso no rosto. Parece compreender as instruções/gestos que lhe são pedidos para a dança. No fim da observação a G. desiste porque diz não saber fazer, sai da roda e deita-se no chão a chorar.
Observação 4	Ao longo da observação, foi verificado que a G. faz a rotina de higiene, sempre com indicação de um adulto. Parece saber onde estão todos os objetos necessários para a realização desta.
Observação 5	No início da observação, a G. escolhe o seu par para fazer um desenho com pincel e parece feliz com a escolha. Parece divertir-se na atividade com outra criança, sorrindo para a outra criança. Durante a observação, o adulto pede para fazer uma menina, um sol e uma casa, e a G. realiza o que é pedido seguindo as diretrizes do adulto.

Observação 6	Parece ter ficado contente, quando é escolhida pela L. para ser ajudante do dia, batendo palmas e sorrindo. Ao longo da observação a G. faz tudo o que é pedido, sempre com um sorriso. Termina a atividade, parecendo feliz e interessada, batendo palmas repetitivamente.
Observação 7	Parece ficar contente quando vê os materiais para a realização da atividade, faz sempre o que é pedido com ajuda do adulto (elabora a massa de cor), realiza alguns produtos com a massa, mas ao fim de cerca de 10 minutos afasta-se procurando outra atividade.
Observação 8	Inicia a atividade com muita atenção, e parece estar a gostar, ao fim de 5 minutos afasta-se procurando outra atividade, desinteressando-se da atividade.
Observação 9	No início da observação, parece que a G. está feliz ao escolher o seu instrumento musical, mas rapidamente quer trocar o instrumento. Esta situação acontece várias vezes, acabando por ficar zangada deitando-se no chão a chorar, fazendo movimentos repetitivos batendo com as mãos na cabeça, para ter a atenção do adulto.
Observação 10	Esta atividade foi escolhida pela G., parecendo gostar muito, ficou cerca de 30 minutos nesta atividade sozinha. Nesta observação foi verificado que a G. passado cerca de 30 minutos, o adulto pediu para arrumar e rapidamente a G. manifestando o seu desagrado, atirando-se para o chão, fazendo movimentos repetitivos batendo com as mãos na cabeça, verbalizando: "Gabriela não, Gabriela não...".

Síntese do registo das observações sistemáticas (lista de verificação)

Organização	Freq.	Comportamento
Sozinho	2	- Completou a atividade. - Afastou-se procurando outra atividade.
Sozinho, com apoio do adulto	1	- Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade.
A pares	2	- Demonstrou interesse ao longo de toda a atividade e completou a atividade. - Completou a atividade
Grupo	5	- Afastou-se procurando outra atividade em 3 atividades. - Desistiu sem terminar 2 atividades.

Anexo P

Grelha das rotinas em família

| | ' ' | | ' ' |

MAPA DE ROTINAS

Responsável pelo registo: YVZ

Data: 19/02/2024

ATIVIDADE	A que horas?	Quem?	O que foi feito?	Como correu?
Acordar	07:00	Avó	Acordou e se preparou para ir para a escola	Acordou bem disposta
Pequeno almoço	07:30	Avó	Tomou o Reg. almoço	Comeu tudo
Higiene/Vestir	07:20	Avó e Avó	Lava os dentes e as mãos	Fez a higiene
Ir para a escola	07:40	Avó	Vestiu o casaco e a mochila	Correu bem
Vir da escola	17:00	Avó	chegou da escola e foi brincar	correu bem
Brincar	18:30	Avó e Mãe	brincou / jogos e viu tv	correu bem
Higiene	19:00	Mãe	lava as mãos antes do jantar	correu bem
Jantar	19:30	Mãe e Avó	às vezes não quer comer	correu bem
Brincar	19:50	Mãe e Avó	brincou mais um pouco e fez birra para arranjar brinquedos	Não quis arrumar os brinquedos
Deitar	20:00	Avó	Não quis dormir	Fez birra para dormir

Incidentes:

MAPA DE ROTINAS

Responsável pelo registo: PAE

Data: 20/02/2024

ATIVIDADE	A que horas?	Quem?	O que foi feito?	Como correu?
Acordar	07:00	Avó	Avó acordou para se preparar para ir à escola.	Acordou bem disposta
Pequeno almoço	07:10	Avó	tomou o Pequ. Almoço	comem tudo
Higiene/Vestir	07:20	Avó e Avó	Lava a cara sozinha e lava os dentes	Comem bem
Ir para a escola	07:40	Avó	Agasalhou-a bem	Correu bem
Vir da escola	17:00	Avó	chegou da escola foi logo brincar	Comem bem
Brincar	18:30	Mãe	Brincou c/ legos, viu tv	Comem bem
Higiene	19:00	Mãe	Lavou as mãos e os dentes	Comem bem
Jantar	19:30	Mãe e Avó	Comem sozinha	Comem tudo
Brincar	19:50	Mãe e Avó	brincou, mais não quis desmanchar os brinquedos	Faz birra
Deitar	20:00	Avó	Faz birra para para ir dormir	Quis brincar

Incidentes:

MAPA DE ROTINAS

Responsável pelo registro: Mãe

Data: 21/02/2024

ATIVIDADE	A que horas?	Quem?	O que foi feito?	Como correu?
Acordar	07:15	Avó	Vestir, higiene pequeno almoço e levar à escola	Correu bem
Pequeno almoço	07:30	Avó e Avó	Sogrito c/ bolacha ou cereais	Correu bem
Higiene/Vestir	07:20	//	//	//
Ir para a escola	07:40	//	//	//
Vir da escola	17:00	avó	chegar a casa, tomar banho, jantar, higiene e cama	às vezes faz pintas para ir dormir
Brincar	19:00	Mãe e avó	brincar c/ o lego, ver tv e desenho	Correu bem
Higiene	19:20	Mãe e avó	Mãe e avó	Correu bem
Jantar	19:30	Mãe ou avó	//	//
Brincar	20:00	Mãe ou avó	//	//
Deitar	20:05	Avó	Higiene + cama de banho	faz tinta e não quer dormir

Incidentes:

MAPA DE ROTINAS

Responsável pelo registo: Mãe

Data: 22 / 02 / 2024

ATIVIDADE	A que horas?	Quem?	O que foi feito?	Como correu?
Acordar	07:00	avó	Vestir-se e	correu bem
Pequeno almoço	07:10	avó e avó	Comer o Pea. Alugo Sorzinha	correu bem
Higiene/Vestir	07:20	avó	lavar os dentes e fazer a higiene	correu bem
Ir para a escola	07:40	avó	vestir o casaco, garras e foi c/o avó	correu bem
Vir da escola	16:30 16:30 17:00	avó	chega a casa e quebra biscoitos	correu bem
Brincar	19:00	Avó ou Mãe	brinca e às vezes riem Sorzinha	fica alegre
Higiene	19:10	Avó ou Mãe	correu bem	—
Jantar	20:00	Mãe ou Avó	às vezes come biscoito outras vezes não quer comer	foz birra
Brincar	20:10	Mãe ou Avó	vê desenhos e brinca	correu um pouco melhor
Deitar	20:20	Avó	não quer dormir	foz birra

Incidentes:

MAPA DE ROTINAS

Responsável pelo registo: Mãe

Data: 23/02/2024

ATIVIDADE	A que horas?	Quem?	O que foi feito?	Como correu?
Acordar	07:00	Avó	veste e higiene, dar o fogalhão e levá-la à escola	correu bem
Pequeno almoço	07:10	Avó e Avó	cereais c/ leite ou pão c/ manteiga	correu bem
Higiene/Vestir	07:20	,,	Faz a higiene e ajuda a vestir-se	correu bem
Ir para a escola	07:40	,,	veste o casaco, coloca a mochila	correu bem
Vir da escola	16:30 17:00	Avó	chega a casa, toma banho, janta, vê tv	Faz birra para ir dormir
Brincar	19:00	Mãe e Avó	construções c/ legos e binoca / bonecas	correu bem
Higiene	19:20	Mãe e Avó	Mãe ou avó	correu bem
Jantar	19:30	Mãe e Avó	às vezes não quer comer	Faz birra e não quer comer
Brincar	20:00	Mãe e Avó	binoca mas não quer arrumar as brinquedos	birra e gritos
Deitar	20:03	Avó e Mãe	não quer dormir	birra

Incidentes:

Síntese do mapa das rotinas familiares

Atividade	Horas	Quem	O que foi feito	Como correu
Acordar	7 horas	avó	Acordar, preparar para ir para a escola	Acordou bem disposta
Pequeno-almoço	7 h 10 m	Avó e avô	Come o pequeno almoço sozinha	Comeu tudo/correu bem
Higiene/vestir	7 h 20 m	Avó e avô	Ajuda a vestir-se e lava a cara e os dentes sozinhos	Correu bem
Ir para a escola	7h 40 m	Avô	Vestiu o casaco e leva a mochila sozinha	Correu bem
Vir da escola	16h30m/ 17h	Avô	Chegou a casa e foi brincar	Correu bem /faz birras às vezes
Brincar	18h/19h	Avó e mãe e às vezes brinca sozinha	Lego; televisão; telemóvel; bonecas;	Correu bem, fica alegre
Higiene	19h	Mãe e avó	Lavar as mãos antes de jantar	Correu bem
Jantar	19h30m	Mãe e avó	Come sozinha; às vezes não quer comer	Faz birras e não quer comer
Brincar	19h50m/20h 10m	Mãe e avó	Brinca mais um pouco; vê desenhos e brinca	Faz birra para arrumar; grita
Deitar	20h /20h20m	Avó	Higiene e deitar	Faz birra para dormir