



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

No desenrolar deste projeto foram várias as pessoas com quem pude contar para que este *“navio fosse levado a bom porto”*. Sem o seu suporte este percurso seria, certamente, mais difícil e tumultuoso. Por isso, a todas elas, sem exceção manifesto aqui o meu mais profundo agradecimento.

Muito obrigada à Doutora Silvia Alves, por ter acreditado comigo neste projeto, por me ter apoiado ao longo desta caminhada e por me impulsionar a aceitar novos desafios. Espero ter estado à altura de todas as propostas e conseguir corresponder às expectativas.

Um obrigada aos especialistas que aceitaram fazer parte do Painel de Peritos, sem eles não teria sido possível construir este instrumento com a devida validade.

Um reconhecimento mais do que merecido a duas Educadoras de Infância que se ofereceram para passar este instrumento à totalidade dos seus alunos e por convidarem as suas colegas do mesmo estabelecimento a participarem. Educadora Helena Simões e Joana Freixo presto-vos aqui o meu reconhecimento. Cara Joana, obrigada por me fazeres acreditar que *“águas passadas não movem moinhos”*.

Um agradecimento muito especial às minhas colegas de trabalho pelo apoio e animação que me proporcionaram, motivando-me e encorajando-me ao longo de todo este processo. Um reconhecimento mais querido para as colegas que trabalham diretamente comigo pois foram *“os meus ouvidos”* nos momentos de desabafo e, também, pela disponibilidade para me ajudarem e apoiarem, são elas Rita Martins, Silvia Borges Ferreira e Sara Silveira.

Aos meus amigos, pelos desabafos, pelas partilhas e pelos momentos que não passamos juntos. Obrigada por estarem sempre ao meu lado e por me obrigarem a “*desligar a ficha*”.

Aos meus pais e à minha restante família (avós, tios, primo, sogros e cunhado), por todo o apoio neste e em todos os outros objetivos a que me propus alcançar. São e serão sempre o meu pilar e aqueles para quem irei regressar sempre, em cada sucesso e em cada fracasso. Pelas muitas horas que abdiquei de estar convosco, pelo consolo nas horas mais difíceis e pelos festejos nas horas de sucesso.

Ao Diogo, por me fazer acreditar num futuro melhor com crianças de sucesso como ele próprio é. Por me permitir sentir orgulho dele todos os dias e pelo jovem carinhoso e responsável em que se tornou.

Ao meu marido, por todo o amor e cumplicidade. Pelas horas que não estivemos juntos e pelos incentivos na busca de mais conquistas. As palavras serão poucas para descrever a importância do seu suporte ao longo destes dois anos de caminhada.

## RESUMO

Os primeiros anos de vida de uma criança são determinantes para o seu desenvolvimento. Identificar precocemente os riscos e desafios desenvolvimentais assume uma importância fulcral permitindo intervir atempadamente em fatores adversos que interferem com o desenvolvimento e bem-estar da criança. Face à escassez de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil direcionada para educadores de infância, este trabalho teve como objetivos: 1) desenvolver um Instrumento – “Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores” (GODPE) – que permita a identificação precoce de sinais de alerta para crianças com três, quatro e cinco anos, nos Domínios Cognitivo, Socioemocional, da Comunicação e da Linguagem e Sensório-Motor; 2) avaliar a implementação da grelha de observação e auscultar a opinião dos educadores sobre a sua importância e usabilidade. Estes objetivos foram concretizados em dois estudos. No Estudo 1, onze especialistas foram auscultados em duas rondas através do Método de *Delphi* para definir as competências essenciais para caracterizar o desenvolvimento de crianças entre os três e os cinco anos de idade. Em resultado, obtivemos a versão final do instrumento composto por 180 itens. No Estudo 2, dezoito Educadores de Infância aplicaram a GODPE a 181 alunos, com desenvolvimento típico e em risco de atraso no desenvolvimento. Os resultados indicam que a GODPE demonstra uma boa consistência interna e permite identificar diferenças nos níveis de necessidade de suporte entre alunos com desenvolvimento típico e alunos em risco de atraso do desenvolvimento. A GODPE foi descrita pelos educadores como importante e de fácil utilização na sua atividade profissional.

**Palavras-Chave:** Identificação Precoce; Instrumento; Desenvolvimento Pré-Escolar.

## **ABSTRACT**

The early years of a child are crucial to her development. Early identification of developmental risks and challenges is central to timely intervention on adverse factors that interfere with the child's development and well-being. However, the scarcity of development assessment tools for Educators has been a recurring theme in the literature. In this sense, this work aims: 1) to develop an Instrument - "Observation Grid for Early Childhood Development for Educators" - aimed at Early Childhood Educators, allowing the early identification of warning signs for children with three, four and five years, in the Cognitive, Socioemotional, Communication and Language and Sensory-Motor domains; 2) to evaluate the implementation of the observation grid and collect the Educators' opinion about its importance and usability. These objectives were achieved through two studies. In Study 1, the essential competences were defined to characterize the development of children between three and five years of age. For this, we used the Delphi Method with two rounds of consultation to a panel of eleven specialists, resulting in the final version of the instrument composed of 180 items. In Study 2, eighteen Educators applied the GODPE to 181 students with typical development and at risk of developmental delay. The results indicate that the GODPE demonstrates good internal consistency and identifies statistically significant differences in the levels of support need between students with typical development and at risk of developmental delay. The GODPE has been described by Educators as important and easy to use in their professional activity.

**Key-words:** Early Identification; Instrument; Pre-school Development.

# ÍNDICE

Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas	9
Introdução	10
Parte 1 - Enquadramento teórico	13
1.Perspetivas teóricas de abordagem ao desenvolvimento	13
1.1.Das teorias organistas às teorias contextuais	13
1.2.Desenvolvimento típico	17
2.Importância da identificação e Intervenção Precoce	19
2.1.Intervenção Precoce em Portugal	22
2.2.Avaliação de crianças em risco de atraso do desenvolvimento	24
Parte 2 - Estudo empírico	27
3.Método	27
3.1.Introdução	27
3.2.Estudo 1 - Construção da grelha de observação do desenvolvimento	28
3.2.1.Método de Delphi	30
3.2.2.Amostra e procedimentos	31
3.3.Estudo 2 - Aplicação da GODPE a crianças com idade pré-escolar e estudo da sua adequabilidade	34
3.3.1.Amostra	35
3.3.2.Instrumentos	36
3.3.3.Procedimentos	38
4.Resultados	40
5.Discussão	48

6.Conclusão	56
Bibliografia	57
Anexos	67
Anexo A - Submissão do inquérito na plataforma MIME	68
Anexo B - Comprovativo do deferimento do inquérito	69
Anexo C - Consentimento informado aos pais dos alunos	70
Anexo D - 1ª versão da GODPE para aprovação em painel de peritos	71
Anexo E - Versão final da GODPE	96
Anexo F - Tabela de médias para os três anos de idade	108
Anexo G - Tabela de médias para os quatro anos de idade	112
Anexo H - Tabela de médias para os cinco anos de idade	117

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema de categorização do discurso das educadoras de infância sobre a GODPE	45
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra de alunos com e sem apoio	35
Tabela 2 - Valores de consistência interna - <i>Alpha de Cronbach</i> - para os domínios de desenvolvimento dos três, quatro e cinco anos de idade	42
Tabela 3 - Valores Médias e de desvio padrão para cada idade e para cada domínio	43
Tabela 4 - Tabela com valores de <i>Mann-Whiney</i>	44

## INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida mostram-se determinantes no desenvolvimento dos indivíduos (Alves, 2009). A importância reconhecida desta etapa da vida das crianças tem conduzido a comunidade científica e educativa à procura de mais conhecimento sobre os cuidados com o desenvolvimento das crianças e à investigação de respostas mais eficazes às suas necessidades. Neste sentido, a Intervenção Precoce assume uma importância fulcral, uma vez que procura intencionalmente intervir no desenvolvimento das crianças, principalmente em situações de risco de atraso do desenvolvimento (Franco, 2007). Desta forma, a ação da Intervenção Precoce visa intervir o mais atempadamente possível, de modo a minimizar fatores que poderão dificultar o desenvolvimento subsequente das crianças. Idealmente esta ação deverá ser desenvolvida antes que estes fatores interfiram de forma significativa na vida da criança e da sua família (Dunst & Bruder, 2002).

Baseado na assunção de que grande parte do desenvolvimento e das aprendizagens ocorrem nos primeiros anos de vida da criança, entende-se que será este o momento em que a intervenção é mais eficaz. Quanto mais tarde a criança for sinalizada, mais riscos corre de perder oportunidades de desenvolvimento durante os estágios considerados mais significativos (Bairrão & Almeida, 2003; Xavier & Quelhas, 2004; Pimentel, Gandres, Barros & Carreira, 2010).

Os pressupostos teóricos da Intervenção Precoce são claros quanto à importância que esta assume no desenvolvimento infantil, tanto na prevenção de riscos de atraso de desenvolvimento, como na intervenção contextual e sistemática. Para além disso, os dispositivos legais têm vindo a estabelecer nos seus articulados, condições para responder às necessidades de apoio de todas as crianças, numa lógica de contínuo de suportes. O Decreto-Lei n.º54/2018 é disso exemplo, ao preconizar um modelo de intervenção multinível que se estrutura num contínuo de medidas que *“respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos”* (Ponto 2, Artigo 5.º) e adota

como princípio fundamentador a atuação proativa e preventiva junto das crianças.

Contudo, a escassez de instrumentos formais de deteção e sinalização de crianças em risco de atraso do desenvolvimento são uma realidade em Portugal (Graça, 2013). É neste seguimento que surge a importância deste estudo, tendo como objetivos: (1) Desenvolver um instrumento – “Grelha de observação do desenvolvimento pré-Escolar para educadores” – direcionado para educadores de infância que permita a identificação precoce de sinais de alerta para crianças com três, quatro e cinco anos de idade, em todos os domínios do desenvolvimento, nomeadamente no Domínio Cognitivo, no Domínio Socioemocional, no Domínio da Comunicação e da Linguagem e no Domínio Sensório-Motor; (2) Avaliar a implementação da grelha de observação, no sentido de averiguar se permite identificar alunos em risco de desenvolvimento e auscultar a opinião dos educadores sobre a sua importância e usabilidade.

Este trabalho encontra-se estruturado em duas partes. Assim, na “Parte I – Enquadramento Teórico”, descreveu-se sucintamente a evolução das teorias relativas ao entendimento do desenvolvimento da criança até se chegar às conceções atuais em que o desenvolvimento é descrito como o resultado da interação recíproca e dinâmica entre a criança e os seus contextos de vida. Foi abordada a importância da Intervenção Precoce nas crianças, de modo a prevenir o agravamento de situações de risco, bem como as aquisições/aprendizagens subsequentes. Também se evidenciou o papel da Intervenção Precoce e o modo como Portugal desenvolveu políticas educativas, que reconhecem a sua centralidade, até ao recentemente promulgado Decreto-Lei n.º54/2018, cujo âmbito pretende garantir os apoios necessários para todos os alunos.

A “Parte II – Estudo Empírico” iniciou-se pela apresentação dos objetivos deste trabalho e pela explanação dos dois estudos levados a cabo para responder aos objetivos, isto é desenvolver o instrumento de observação do desenvolvimento para educadores (Estudo 1) e avaliar a sua implementação e

usabilidade (Estudo 2). No Estudo 1 encontram-se descritos os procedimentos adotados para a definição das competências de desenvolvimento mais relevantes para os três, quatro e cinco anos de idade, especificamente a implementação do Método de *Delphi* com a participação de onze peritos que forneceram a sua opinião em duas rondas de consulta. Deste procedimento resultou uma versão final da grelha de observação do desenvolvimento pré-escolar para educadores, a qual foi aplicada (por dezoito educadores) a 181 crianças. Os resultados obtidos foram discutidos à luz da necessidade dos educadores para terem disponíveis instrumentos de apoio à monitorização do desenvolvimento de crianças que lhes permitam detetar e sinalizar situações de risco de atraso do desenvolvimento, acautelando que os mesmos não se constituam como ferramentas de classificação e fontes de discriminação das crianças.

## **PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. PERSPETIVAS TEÓRICAS DE ABORDAGEM AO DESENVOLVIMENTO**

O desenvolvimento infantil diz respeito ao estudo científico dos processos de mudança e estabilidade sistémicos, que ocorrem nos indivíduos desde a sua conceção até à maturidade (Papalia & Feldman, 2013; Martorell, 2014). Com a evolução do estado da arte do conhecimento, as questões para as quais os investigadores procuram respostas, os métodos que utilizam e as explicações que sugerem são cada vez mais sofisticados e diversificados (Papalia & Feldman, 2013). Assim sendo, compreende-se que o estudo científico do desenvolvimento humano esteja em constante evolução e aperfeiçoamento sendo, por isso, interpretado de diferentes formas ao longo da história (Xavier & Nunes, 2013).

#### **1.1. DAS TEORIAS ORGANISTAS ÀS TEORIAS CONTEXTUAIS**

As teorias contemporâneas concebem o desenvolvimento humano como um produto da interação entre a pessoa e o ambiente no qual se movimenta (Papalia & Feldman, 2013). No entanto, esta preponderância colocada no papel do ambiente nem sempre se verificou, conforme se descreverá sucintamente em seguida.

Iniciámos este breve percurso pela história no início do século XX, altura em que predominavam as perspetivas nativistas, influenciadas por Stanley Hall (1844-1924), segundo as quais a inteligência era determinada antes do nascimento. De acordo com estas teorias, as diferenças na capacidade de aprendizagem das crianças eram consideradas inatas e fixadas à nascença.

Situando-se na mesma base epistemológica, Arnold Gesell (1880-1961) referiu que a aprendizagem dependia da maturação do sistema nervoso central e que ocorria, invariavelmente, de acordo com uma determinada sequência. Assim sendo, Gesell defendia que era inútil estimular a criança a desenvolver determinadas competências se o seu sistema biológico ainda não estivesse preparado para se desenvolver. Deste modo, a influência do meio no desenvolvimento era tida como um fator secundário. Assumindo um posicionamento interacionista, Jean Piaget (1896-1980) contrapôs Gesell, ao defender na teoria dos estágios do desenvolvimento – concebida entre 1940 e 1945 – que o desenvolvimento infantil resulta de uma relação binária e interdependente entre o organismo e o meio, sendo que a criança desempenha um papel ativo no seu desenvolvimento e a inteligência é uma competência que se constrói progressivamente (Tegethof, 2007; Martorell, 2014). Embora considerado para explicar o desenvolvimento, o contexto é ainda definido como uma variável isolada e independente das ações da pessoa.

Por sua vez, para as teorias comportamentalistas ou behavioristas, que tiveram John Watson (1878-1958) como fundador, o organismo desempenha um papel passivo no seu desenvolvimento, enquanto o meio desempenha um papel ativo no mesmo. Recuperando o conceito de mente como uma tábua rasa<sup>1</sup>, os behavioristas assumem que tudo é aprendizagem e, por isso, o desenvolvimento é o resultado de sucessivas aprendizagens processadas em resposta a estímulos do meio (Lerner, 2002). Watson teve como seguidor Skinner, o qual debruçou as suas investigações sobre o reforço contingente e desenvolveu um modelo de mudança de comportamentos de acordo com a

---

<sup>1</sup> *Tábua Rasa:*

O conceito “Tábua Rasa” foi desenvolvido por John Locke (1690), na sequência dos trabalhos desenvolvidos sobre o empirismo. As teorias do empirismo acreditavam que o conhecimento humano é resultado direto da experiência: só se conhece aquilo que se experiencia. Neste seguimento, Locke (1999) formulou que: “São as observações que fazemos sobre os objetos exteriores e sensíveis ou sobre as operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios refletimos, que fornecem à nossa mente a matéria de todos os seus pensamentos” (p.31).

consequência das respostas e de um procedimento sistemático, designado por condicionamento operante (1974). Estes conceitos foram retomados nas investigações de Albert Bandura e na sua Teoria da Aprendizagem Social e na Teoria da Cognição Social. Nestas teorias, Bandura destaca o papel da imitação e da modelagem na aprendizagem e atenua a importância dada ao reforço, pois na sua opinião este não é indispensável (Tegethof, 2007; Martorell, 2014).

Conforme temos vindo a descrever, as teorias desenvolvimentais foram progressivamente aumentando na preponderância atribuída ao papel do ambiente e ao seu impacto no desenvolvimento humano. Por contraponto, às teorias que colocavam a atenção ora no indivíduo, ora no ambiente, a teoria sócio-cultural de Lev Vygotsky<sup>2</sup> (1896-1934) preconizava que o desenvolvimento cognitivo ocorria ao longo de um processo colaborativo entre processos sociais e culturais (Martorell, 2014). Assim, o percurso do desenvolvimento humano era resultado de um processo de maturação de um organismo individual e de uma aprendizagem consequente do contacto do indivíduo com um determinado ambiente cultural (Oliveira, 1995). Neste seguimento, Vygotsky considerava interação social com os adultos, principalmente no seio familiar, como um fator determinante na aprendizagem (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” é central ao longo da Teoria de Vygotsky, que distinguiu o desenvolvimento das crianças em dois níveis: o real e o potencial. O desenvolvimento real diz respeito à capacidade da criança para resolver os problemas de forma independente, recorrendo às funções mentais que se estabeleceram ao longo dos ciclos do desenvolvimento, enquanto o desenvolvimento potencial é alcançado através da exposição da criança a situações em que interaja com um adulto mais competente, dizendo respeito

---

<sup>2</sup> Lev Vygotsky:

A obra de Vygotsky foi determinante na conceção dos primeiros trabalhos de Piaget. Contudo, é de referir que no Ocidente o seu contributo científico só foi considerado relevante para aplicação e desenvolvimento a partir de meados de 1970 e inícios de 1980. Este reconhecimento tardio das suas pesquisas está relacionado com os ideais ortodoxos que persistiam na antiga União Soviética (Fino, 2001).

a funções cognitivas que ainda não amadureceram mas que se encontram em processo de maturação (Vygotsky, 1998). Desta forma, a “Zona de Desenvolvimento Proximal” foi um termo desenvolvido por Vygotsky para designar o nível em que a criança quase consegue realizar uma tarefa sozinha, e que, com o ensino adequado, pode efetivamente realizá-la (Papalia et al., 2001).

Para o entendimento consensualmente aceite do desenvolvimento enquanto um processo dinâmico e relacional do binómio indivíduo-ambiente, contribuíram decisivamente Sameroff e Bronfenbrenner com as suas abordagens sistémicas e contextuais.

O modelo transacional de Sameroff (inicialmente articulado por Sameroff & Chandler, 1975) defende que o desenvolvimento infantil resulta de trocas recíprocas entre a criança e os contextos onde se desenvolve. Esta teoria surgiu no sentido de justificar algumas variações nos resultados obtidos nas intervenções em bebés de risco, argumentando que os fatores biológicos e sociais não eram suficientes para prever o seu desenvolvimento e introduzindo a ideia de que a *“criança modifica o seu ambiente e é modificada pelo ambiente que ajudou a criar”* (Shonkoff & Phillips, 2000, p.24). Neste sentido, Sameroff e Chandler (1975) propuseram o conceito de interação entre o organismo e o ambiente, formulando uma teoria que incluía a noção de transação (tempo). Para estes autores as modificações de comportamento que ocorrem ao longo do tempo são resultado de uma série de trocas relacionais estabelecidas entre os indivíduos envolvidos num sistema partilhado (Sameroff & Chandler, 1975).

O modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979) defende que o estudo do desenvolvimento da criança deveria ser baseado no contexto dos múltiplos ambientes em que ela se desenvolve. Assim, segundo esta teoria, cada pessoa não é simplesmente o resultado do desenvolvimento, mas sim parte ativa na construção do mesmo. Desta forma, as pessoas afetam o seu próprio desenvolvimento, de acordo com as suas características biológicas e psicológicas, competências, dificuldades e temperamento (Martorell, 2014).

O modelo bioecológico identifica cinco níveis de influência ambiental ou de contextos do desenvolvimento que vão desde o mais proximal ao mais distal. Os cinco níveis interligados e de influência ambiental dividem-se em microsistema (e.g., família, escola, vizinhança), mesossistema (e.g., escola-casa, vizinhança-casa), exossistema (e.g., hierarquia religiosa, *mass media*), macrosistema (e.g., crenças, ideologias, sistemas económicos e políticos) e cronossistema (e.g., alterações da estrutura familiar e local de residência) (Papalia et al., 2001).

Estes modelos contribuíram em grande escala para a evolução do conhecimento acerca do desenvolvimento, deslocando a tónica exclusivamente centrada no indivíduo para o produto da sua interação nos seus contextos de vida. Deste modo, estudar o desenvolvimento infantil implica entender os sistemas que afetam os indivíduos dentro e fora da família, considerando que existe uma variedade de influências no desenvolvimento. Neste seguimento, evidencia-se que as descobertas sobre o desenvolvimento infantil dentro do seio de uma cultura podem não se aplicar da mesma forma a crianças dentro de sociedades ou grupos culturais diferentes (Martorell, 2014).

## 1.2. DESENVOLVIMENTO TÍPICO

Conforme temos vindo a referir, o desenvolvimento infantil é influenciado por vários fatores de diversas ordens, de entre os quais a hereditariedade, ambiente, maturação, contextos de vida, influências normativas (eventos biológicos/ambientais que afetam a maioria das pessoas numa sociedade) e não normativas (que afetam poucos indivíduos numa sociedade) (Martorell, 2014).

A expressão “desenvolvimento típico” (ou “desenvolvimento normal”) é muitas vezes usada para distinguir crianças com e sem incapacidade e, em

consequência, definir a alocação de recursos. No entanto, o seu significado não é linear, nem unanimemente entendido.

De acordo com Xavier e Nunes (2013) o conceito de “normalidade”, quando se trata da evolução humana, não se refere a um julgamento de melhor ou pior, certo ou errado, relativamente a um determinado parâmetro. Pelo contrário, o termo “normal” ou “norma” diz respeito a um parâmetro científico para avaliar diferentes formas e expressões do desenvolvimento. Foucault, em 1979, abordava o conceito “normalidade” como um mecanismo de controlo social que determinava quais os comportamentos, pensamentos e sentimentos considerados “adequados” para a população. Em 2000, Bee, define a “normalidade” como uma linha ténue entre o desenvolvimento típico e atípico, uma vez que alguns comportamentos considerados “desviantes” da média geral, podem fazer parte do desenvolvimento típico. As diferenças individuais de cada criança e momentos em que cada um destes fatores ocorrem, também podem ter influência no desenvolvimento infantil (Martorell, 2014).

Nesta ordem de ideias, compreender e descrever o desenvolvimento implica ter em consideração diversos fatores, tais como a cultura e o contexto familiar no qual o indivíduo está inserido. Para além disto, é essencial que se evite a atribuição de rótulos ou estigmas para qualquer pessoa, independentemente do seu processo de desenvolvimento e que se tenham em conta os fatores referidos anteriormente (Xavier & Nunes, 2013).

## 2. IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE

O desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida (desde o nascimento até aos cinco anos) é marcado pela aquisição de competências que servirão de base ao desenvolvimento de competências subseqüentes (Baker-Henningham & Boo, 2010; Boavida, 2017). Contudo, apesar de existirem critérios normativos estabelecidos para a aquisição de competências na infância, podem existir disparidades entre o que as crianças sabem e o que poderiam saber. Estas discrepâncias podem ser muito evidentes antes de as crianças entrarem no jardim de infância e podem estar fortemente associadas a circunstâncias sociais e económicas, as quais são preditivas do desempenho escolar subseqüente (Shonkoff & Phillips, 2000). De facto, são vários os estudos a demonstrar que crianças que se desenvolvem em ambientes menos estimulantes apresentam uma maior probabilidade de estarem expostas a riscos biológicos e ambientais que afetam o amadurecimento cerebral (e.g., Walker et al., 2007). Existem várias pesquisas que associam a exposição de crianças (durante os primeiros anos de vida) a ambientes desfavorecidos com a apresentação de resultados negativos na adolescência e na idade adulta, nomeadamente menor Quociente de Inteligência (QI) e realização académica, bem como comportamentos anti-sociais e dificuldades em atingir objetivos na vida adulta (Baker-Hanningham & Boo, 2010).

A intervenção precoce ao nível da educação e dos cuidados básicos de alta qualidade (*early childhood education and care*) tem vindo a ser mais reconhecida como primordial no desenvolvimento das crianças, uma vez que permite estabelecer bases para o desenvolvimento infantil e aprendizagens futuras das crianças e minimizar o potencial atraso do desenvolvimento das mesmas (Engel et al., 2007; Baker-Henningham & Boo, 2010). Vários autores associam a intervenção precoce a melhores resultados a nível académico e social, acompanhados por uma maior probabilidade de conclusão do ensino obrigatório, bem como a uma melhoria das condições de saúde das crianças (Vandenbroeck, Lenaerts & Beblavy, 2018). Estas conquistas parecem ser, em

grande parte, justificadas pela neuroplasticidade das crianças em idade pré-escolar (Pinto, 2009; Boavida, 2017; Vandebroek, Lenaerts & Beblavy, 2018). As crianças em idades mais novas apresentam maior adaptabilidade e se a educação posterior se baseia nas conquistas de uma idade anterior, então facilmente se compreende que a Intervenção Precoce proporciona melhores resultados do que as intervenções educacionais subsequentes (Mundkur, 2005; National Scientific Council on the Developing Child, 2014; Vandebroek, Lenaerts & Beblavy, 2018). Assim sendo, revela-se importante intervir precocemente uma vez que existe uma maior facilidade de formação de novas vias neuronais durante o período crítico de neuroplasticidade, isto é, desde o nascimento até aos cinco anos de idade (Mundkur, 2005; National Scientific Council on the Developing Child, 2014).

A Intervenção Precoce na Infância destaca-se também pela prestação de apoio às famílias, tanto na identificação e na coordenação de recursos da comunidade, como na melhoria do bem-estar e na interação entre pais e filhos (Boavida, 2017). Desta forma, a Intervenção Precoce assume um papel, igualmente importante, em crianças provenientes de famílias de baixo rendimento, na medida em que contribuem para garantir igualdade de oportunidades para todas as crianças (Vandebroek, Lenaerts & Beblavy, 2018). Deste modo, as crianças que são menos estimuladas e que pertencem a família com menor condição socioeconómica devem beneficiar de maiores condições de acesso a programas de intervenção precoce de alta qualidade (Vandebroek, Lenaerts & Beblavy, 2018).

Para além do referido, a intervenção precoce representa um dos métodos de intervenção mais equitativa e eficiente, uma vez que reduz as desigualdades e aumentam a produtividade da sociedade como um todo (Heckman, 2006). Por outro lado, as intervenções que iniciam mais tarde têm como objetivos a reabilitação de atrasos do desenvolvimento provocados por desvantagens na primeira infância, sendo por isso mais dispendiosas e menos eficazes (Heckman, 2006).

Face ao exposto, a preocupação com a educação e os cuidados básicos na primeira infância, têm sido considerados como prioridade crescente para muitos Estados-membros da União Europeia (Vandenbroeck, Lenaerts & Beblavy, 2018). O futuro de qualquer sociedade depende da capacidade que esta tem de promover a saúde e o bem-estar da geração seguinte. Considerando que “as crianças de hoje, serão os adultos de amanhã” facilmente se compreende que o investimento nas crianças e respetivas famílias se irá refletir na produtividade e cidadania responsável da próxima geração. Da mesma forma, quando não se consegue dar resposta às suas necessidades para a construção de uma vida saudável e produtiva, coloca-se em risco a prosperidade e segurança futuras (Center on Developing Child, 2007). Os países desenvolvidos que apoiam e proporcionam oportunidades de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento apresentam benefícios, tais como uma melhoria significativa dos níveis cognitivos e desempenho escolar, menor número de reprovações, menor taxa de crime e delinquência, menores taxas de gravidez na adolescência (Yoshikawa, 1995; Heckman & Masterov, 2007).

Em consonância com o que temos vindo a referir acerca do entendimento dos processos de desenvolvimento das crianças, a Intervenção Precoce é eficaz na medida em que o desenvolvimento se adapta e é diretamente afetado pelo meio ambiente. Neste sentido, os grandes objetivos da Intervenção Precoce são: remover fatores de risco externo, colocar as crianças em ambientes enriquecedores para o seu desenvolvimento, orientar os pais para serem mais responsivos e mais eficazes, bem como, dar *feedback* positivo contínuo, baseando a intervenção nas competências da criança. Contudo, é importante referir que os resultados de uma Intervenção Precoce dependem diretamente de uma deteção precoce das dificuldades individuais de cada criança (Glascoe, 2000).

## 2.1.INTERVENÇÃO PRECOCE EM PORTUGAL

Alinhado com a tendência internacional, em Portugal, a Intervenção Precoce e os seus benefícios têm sido um tema central ao longo dos anos.

Em Portugal, a identificação e intervenção está regulamentada pelo Decreto-lei n.º281/2009 de 6 de Outubro, o qual criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), cujo objetivo é de:

*garantir condições de desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos, com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e, a participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (Ponto 1, Artigo 1º).*

De acordo com o Decreto-Lei n.º281/2009, a Intervenção Precoce na Infância (IPI) é definida como um processo que se inicia a partir de um rastreio universal e identificação de problemas no desenvolvimento infantil. Após o rastreio, são selecionados os casos que merecem mais atenção, através da avaliação da criança, da identificação de preocupações, prioridades, recursos e dificuldades da família, bem como pela elaboração e implementação de um Plano Individualizado de Intervenção Precoce (PIIP). Deste processo, fazem parte avaliações periódicas e reajustes ao plano inicial, de acordo com alterações verificadas no desenvolvimento da criança ao longo do tempo. A intervenção inclui ações que são dirigidas à criança e à sua família tanto no diagnóstico, na terapêutica e na estimulação necessárias, como também na melhoria de competências de autonomia, conhecimento, capacidade de adaptação, competências parentais e utilização dos recursos disponíveis (Boavida, 2017).

O Decreto- Lei n.º281/2009 de 6 de Outubro defende que a Intervenção Precoce na infância deve iniciar-se entre o nascimento e a idade escolar. Quanto mais cedo se iniciar a intervenção, maiores serão as possibilidades de correção das limitações funcionais da criança, estando assim assegurado o

direito à participação e à inclusão social, o mais precocemente possível (Decreto-Lei n.º281/2009 de 6 de Outubro de 2009).

Uma das medidas centrais deste Decreto-lei foi a criação das Equipas Locais de Intervenção (ELIs), constituídas por técnicos de várias áreas de atuação, tais como médicos, terapeutas ocupacionais, educadores, terapeutas da fala, psicólogos, entre outros. As ELIs atuam de acordo com o modelo de intervenção transdisciplinar, de forma a: (a) mediar os contactos entre a família e o serviço de Intervenção Precoce; (b) planificar a avaliação; (c) avaliar as crianças; (d) identificar as preocupações, prioridades e recursos da família; (e) desenvolver objetivos e alcançar as necessidades da criança e da família; (f) implementar o Programa Individual de Intervenção Precoce (PIIP); (g) articular com outras entidades; (h) avaliar formal e informalmente o PIIP; (i) preparar as crianças para a transição para o primeiro ciclo (Boavida, 2017). De facto, vários autores defendem que a implementação de programas de qualidade em Intervenção Precoce na Infância pressupõe a constituição de uma equipa transdisciplinar que inclua vários profissionais de diferentes áreas (e.g., McWilliam, 2012) e a adoção de uma abordagem em que se assegure a articulação, colaboração e coordenação eficazes entre os diferentes técnicos e serviços, em prol de um trabalho que partilhe objetivos comuns e que contribua para o desenvolvimento da criança.

Recentemente, a promulgação do Decreto-Lei n.º54/2018, vem estabelecer *os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida na comunidade educação* (Ponto 1, Artigo 1.º).

Este Decreto-Lei define uma rede de escolas de referência para a Intervenção Precoce na infância, onde são disponibilizados *“recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social,*

*estabelecer mecanismos que garantem a universalidade na cobertura da Intervenção Precoce, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível”* (Ponto 3, Artigo 16.º). Este Decreto-Lei apresenta como mais-valia a organização das respostas educativas dirigidas a todos os alunos. Para isso, implementa uma abordagem multinível, segundo a qual as respostas educativas estruturam-se numa escala gradativa de nível de intensidade dos apoios, em respostas universais, seletivas e adicionais. Neste sentido, as medidas são decididas em função das necessidades, potencialidades e interesses dos alunos, de modo a que a uma maior necessidade de apoio corresponderá a um maior suporte. Esta abordagem multinível tem como pressuposto a importância de implementar respostas educativas preventivas, com o objetivo de evitar o agravamento no perfil de necessidades de suportes dos alunos. Nesse sentido, a identificação o mais precocemente possível da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é tida como fundamental (Ponto 1, Artigo 20.º).

Contudo, intervir precocemente pressupõe uma permanente avaliação e monitorização dos alunos relativamente ao seu desenvolvimento e progresso na aprendizagem.

## 2.2. AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS EM RISCO DE ATRASO DO DESENVOLVIMENTO

Conforme tem vindo a ser referido, uma adequada estimulação do desenvolvimento infantil (desde o nascimento até aos cinco anos) assume uma importância fulcral nos estudos do âmbito da psicologia e da educação. Desta forma, não é surpreendente que o investimento na educação de infância represente uma variável muito importante na interpretação do sucesso escolar durante os primeiros anos de educação básica (Román & Torrecilla, 2010). Assim sendo, considerando a relevância que o acesso das

crianças a uma educação de infância de qualidade assume perante o desenvolvimento infantil e o sucesso escolar, é inevitável que se desenvolvam e implementem sistemas e estratégias de avaliação. De modo a corresponder aos resultados e exigências características do ensino pré-escolar, destacam-se quatro áreas que deverão ser consideradas na avaliação da qualidade da educação de infância, nomeadamente a avaliação dos docentes e profissionais da ação educativa; a qualidade dos ambientes de aprendizagem; a disponibilidade, variedade e uso de materiais educativos; bem como o desenvolvimento integral das crianças (Román & Torrecilla, 2010).

O relatório da OCDE (1992) prevê *“que os professores velem, pelo desenvolvimento geral das crianças, tanto psicológico, físico e social como puramente intelectual”* (p. 126). De acordo com o referido, é esperado que estas expectativas se estendam aos Educadores de Infância. Assim sendo, em 1997 a equipa de trabalho da educação pré-escolar do Ministério de Educação apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). As OCEPE têm como finalidade serem *“um ponto de apoio para a educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida”* (Ministério da Educação, 1997, p. 7). As OCEPE dividiram as áreas do conhecimento infantil em três áreas de conteúdos distintos consideradas essenciais na organização dos contextos educativos e das oportunidades de aprendizagens, nomeadamente: a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação (domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática); e área de conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997; Gaspar, 2010).

Fazendo referência ao tópico 2.1. deste enquadramento teórico, importa destacar que atualmente a prática da Intervenção Precoce em Portugal inclui uma variedade de programas que incidem sobre diferentes populações-alvo e diferentes características (Graça, 2015). De facto, a bibliografia e a legislação que se encontra em vigor descrevem práticas no âmbito da Intervenção

Precoce que vão desde a prevenção de riscos de atrasos do desenvolvimento à intervenção contextual e sistemática (Graça, 2013). Contudo, na realidade portuguesa evidencia-se uma escassez de instrumentos de avaliação que visem a participação ativa da família na avaliação e manifestação de preocupações/prioridades de intervenção (Graça, Lopes, Serrano & Rockland, 2010). Para além disto, destaca-se a escassez de instrumentos formais em Portugal, nomeadamente ao nível do rastreio. É de considerar que apesar de os serviços de Intervenção Precoce terem cobertura nacional, não existem avaliações recentes das suas práticas, bem como não existe uma generalização das mesmas. Assim sendo, considera-se uma prioridade desenvolver instrumentos de avaliação que permitam, também, avaliar a qualidade das intervenções e a generalização das práticas para todo o território nacional (Fuertes & Luis, 2014).

Recuperando o que foi abordado sobre a relevância da identificação e Intervenção Precoce, descrito no ponto 2, destaca-se como mais-valia o conhecimento das diferentes etapas do desenvolvimento, a antecipação e o aconselhamento aos pais sobre formas adequadas de estimulação de competências necessárias para o desenvolvimento infantil. O reconhecimento de sinais de alerta do desenvolvimento é importante para que as crianças sejam sinalizadas atempadamente, aproveitando a plasticidade cerebral para recuperar competências e evitar o acumular de dificuldades (Pinto, 2009).

## PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO

### 3. MÉTODO

#### 3.1. INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são determinantes para o seu desenvolvimento e para a construção da sua personalidade. Identificar precocemente os riscos e desafios desenvolvimentais é descrito como essencial para intervir atempadamente em fatores adversos de ordem biológica e/ou ambiental e que interferem no desenvolvimento e bem-estar da criança (Bakken, Down & Downing, 2017). Subjacente à identificação precoce, está a ideia de que é possível fazer distinção entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças que enfrentam desafios no desenvolvimento (Squires, Potter & Bricker, 1999; Guralnik, 2011). A identificação de crianças em risco desenvolvimental no primeiro ano da escola básica sugere que foram perdidas muitas oportunidades de desenvolvimento, em idades anteriores.

As políticas e legislações têm vindo a refletir esta preocupação, designadamente com a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que visa *“assegurar um sistema de interação entre as famílias e as instituições e, na primeira linha, as da saúde, para que todos os casos sejam devidamente identificados e sinalizados tão rapidamente quanto possível”* (D.L., n.º281/2009). No entanto, a escassez de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil direcionada para educadores de Infância tem sido um tema recorrente na literatura (e.g., Gaspar, 2010).

Neste sentido, este estudo teve como objetivos:

- (1) Desenvolver um Instrumento – “Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores” – direcionado para educadores de infância que permita a identificação precoce de sinais de alerta para crianças com três, quatro e cinco anos de idade, em todos os domínios do desenvolvimento, nomeadamente no Domínio Cognitivo, no Domínio Socioemocional, no Domínio da Comunicação e da Linguagem e no Domínio Sensório-Motor;
- (2) Avaliar a implementação da grelha de observação, no sentido de averiguar se permite identificar alunos em risco de desenvolvimento e auscultar a opinião dos educadores sobre a sua importância e usabilidade.

Considerando os objetivos estabelecidos, bem como a ausência de instrumentos que possibilitem aos educadores de infância um registo de observação para todos os domínios do desenvolvimento (Cognitivo, Socioemocional, Comunicativo e Linguístico e Sensório-Motor), procedeu-se a um estudo de tipologia mista. Assim sendo, este estudo foi composto por duas partes que passaremos a designar de Estudo 1 e Estudo 2, de forma a garantir um maior entendimento sobre os pormenores metodológicos do mesmo. Enquanto o Estudo 1 se caracteriza por uma componente preparatória, de criação e adaptação da Grelha de Observação, o Estudo 2 diz respeito a uma componente aplicada, com vista à implementação dessa mesma Grelha por Educadores de Infância a crianças em idade pré-escolar.

### 3.2. ESTUDO 1 - CONSTRUÇÃO DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Este primeiro estudo tem uma natureza predominantemente exploratória, e consistiu no desenvolvimento da Grelha de Observação do Desenvolvimento para Educadores (GODPE). Considerando os objetivos do estudo, procedeu-se à construção de um instrumento de recolha de dados que tem como

propósito avaliar o nível de suporte que crianças do ensino regular necessitam para a realização de várias tarefas. É esperado que este instrumento permita que os educadores, através da observação e registo do desenvolvimento infantil, identifiquem e sinalizem crianças em risco de atraso do desenvolvimento. Para o efeito, procedeu-se, em primeiro lugar, a uma revisão bibliográfica especializada com o propósito de rever e selecionar competências descritoras do desenvolvimento infantil nas faixas etárias dos três, quatro e cinco anos. Nesta fase preparatória, realizou-se uma intensa revisão sobre a literatura em artigos de investigação e num conjunto de diferentes instrumentos sobre o desenvolvimento infantil e respetivos marcos de desenvolvimento.

Tal como sugeria Nuñez (2005), só faz sentido segmentar o desenvolvimento humano se existir uma finalidade metodológica para observar cientificamente algumas dimensões da condição humana. Assim sendo, quando se deu início à construção da GODPE, foi necessário ponderar a segmentação do desenvolvimento humano por domínios. Para tal, foi importante perceber como é que os vários autores encaram o desenvolvimento humano e os seus vários domínios.

Henri Wallon (1879-1962) foi um dos investigadores do ramo da psicologia que se dedicou ao estudo do desenvolvimento infantil. Para tal, estudou a criança e o seu comportamento, tendo em conta aspetos relacionados com o contexto social, familiar e cultural, uma vez que considerava que a relação entre desenvolvimento da criança e as condições das quais dispunha determinavam o seu desenvolvimento (Wallon, 2007). Neste seguimento, Wallon (2007) realçou desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, procurando evidenciar, em cada fase do desenvolvimento, as relações que se estabelecem entre esses domínios.

Williamson e Lucas-Molina (2012), desenvolveram um trabalho sobre o desenvolvimento normativo no âmbito da saúde mental e segmentaram o desenvolvimento infantil em três domínios, nomeadamente, o cognitivo, linguístico, socioemocional e comportamental.

Outros cientistas que se dedicam ao estudo do desenvolvimento infantil centram as suas pesquisas em três amplos domínios do *self* - físico, cognitivo e psicossocial - de acordo com os diferentes períodos do desenvolvimento (Papalia et al., 2001; Papalia & Feldman, 2013; Martorell, 2014).

De acordo com as várias perspectivas de desenvolvimento, facilmente se percebe que cada uma destas dimensões básicas do desenvolvimento se encontram intimamente relacionadas. O desenvolvimento infantil é multidimensional ao nível dos Domínios Cognitivo-linguístico, Sensório-motor e Socioemocional, sendo que existe uma interdependência entre todos os referidos. Apesar de a literatura mais recente se ter focado na importância do desenvolvimento cognitivo na primeira infância, há um crescente reconhecimento da importância dos domínios não-cognitivos na previsão do desempenho académico, produtividade e funcionamento social da criança na vida adulta (Shonkoff & Phillips, 2000).

Para além dos autores acima referidos, consultaram-se ainda instrumentos de análise do desenvolvimento infantil, amplamente usados nacional e internacionalmente, tais como o Currículo Carolina (Johnson-Martin, Attermeier & Hacker, 2005), *Transdisciplinary Play-Based Assessment* (Linder, 2008), Escalas de Desenvolvimento de *Griffiths* (Griffiths, 2007) *Schedule of Growing Skills II* (Bellman, Lingam & Aukett, 2003),

De acordo com esta pesquisa, revelou-se essencial realizar uma seleção de competências descritoras do desenvolvimento considerado típico, que foi possível pelo recurso à consultoria de painel de peritos, através do Método de *Delphi*.

### 3.2.1. Método de *Delphi*

O Método de *Delphi* é uma técnica de investigação qualitativa que permite apurar opiniões de um conjunto de especialistas sobre uma temática

complexa e abrangente (Facione, 1990; Linstone & Turoff, 2002). Este método permite, assim, facilitar e melhorar a tomada de decisões feita por um grupo de especialistas, sem que estes tenham contacto direto (Osborne, Collins, Ratcliffe, Millar & Duschl, 2003). Por norma, os especialistas deverão responder individualmente e de forma sequencial a um conjunto de questionários, de modo a se estabelecer uma troca de informações entre os peritos, o que irá permitir a construção gradual, de uma resposta coletiva por parte do painel (Osborne et al., 2003), ou dito de outra forma, até encontrar um consenso fundamentado de um conjunto de especialistas em relação a um determinado assunto ou problema (Facione, 1990).

Para este estudo, o recurso ao Método de *Delphi* surgiu no sentido de se selecionarem as competências que melhor caracterizam o desenvolvimento infantil para as faixas etárias dos três, quatro e cinco anos e respetivos domínios do desenvolvimento. Para tal, foi necessário seguir determinados procedimentos característicos deste método e que serão descritos de seguida.

### 3.2.2. Amostra e procedimentos

#### SELEÇÃO DO PAINEL DE PERITOS

O processo de seleção dos peritos é uma etapa fundamental no Método de *Delphi*. De acordo com Rowe e Wigth (1999) e Powell (2003), os grupos heterogéneos não só conduzem a soluções de maior qualidade e aceitação, como também garantem uma variedade na informação a ser partilhada. Desta forma, é importante que o painel seja equilibrado no que diz respeito à imparcialidade e interesse na temática, bem como apresente níveis diversificados de experiência, áreas de especialidade e perspetivas em relação ao problema (Grisham, 2008).

O número de especialistas encontrado na literatura indica que o painel não deve ter menos de dez elementos, uma vez que, um painel constituído por

menos de dez elementos compromete os resultados da pesquisa ao nível do consenso efetivo e relevância de informações obtidas (Osborne et al., 2003; Grisham, 2008; Marques & Freitas, 2018).

Para este estudo, selecionou-se um painel de peritos constituído por um grupo de onze profissionais de diferentes áreas de especialidade (i.e., educadores, psicólogos, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais) com mais de cinco anos de experiência em áreas relacionadas com o desenvolvimento e educação de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

#### RONDAS DE CONSULTAS E RESULTADOS

A opinião do painel de peritos é evocada através de rondas de consulta (frequentemente em mais de uma ronda), nas quais se posiciona em relação a determinado tema. Na primeira ronda são, normalmente, colocadas questões abertas, para que os peritos manifestem livremente a sua opinião. Contudo, é frequente encontrar-se na literatura exemplos de investigações que não seguem este formato e que iniciam a consulta aos peritos de forma mais direcionada com recurso a questionários semi-estruturados ou fechados. As rondas seguintes são, geralmente, mais estruturadas (resposta fechada) e, por norma, é solicitado aos especialistas que respondam classificando ou ordenando itens de acordo com uma escala de importância (e.g., escala de *Likert*) (Yousuf, 2007).

No estudo em questão, quer na primeira, quer na segunda consulta, foi apresentada a GODPE como um questionário maioritariamente de resposta fechada, mas também de resposta aberta. Foi solicitado aos peritos que indicassem o grau de importância atribuído a cada item do questionário, enquanto competência essencial para descrever o desenvolvimento em cada faixa etária (em que 1= nada importante e 7 = muito importante). Os campos de resposta aberta localizavam-se no final de cada domínio e tinham como propósito permitir ao especialista comentários adicionais sobre cada domínio, nomeadamente recomendações/sugestões.

Os resultados foram analisados a cada ronda de consulta, observando-se as tendências e as opiniões divergentes, bem como as suas justificativas, sistematizando-as e compilando-as para a revisão do instrumento e elaboração de *feedback* enviado ao painel de peritos. Este processo de refinamento e de modificação do instrumento foi repetido por duas vezes, por se considerar que se atingiu um consenso entre os peritos (Grisham, 2008; Marques & Freitas, 2018; Serra, Locks, Martignago, Evangelista & Palumbo, 2009).

#### ANÁLISE DOS DADOS E FEEDBACK

A análise estatística adequada a esta etapa do estudo (Estudo 1) é do tipo descritiva, visto que as respostas obtidas em cada ronda foram analisadas através de estatística descritiva (média e desvio padrão), de modo a examinar os itens que reuniam maior concordância (Marques & Freitas, 2018). De facto, a estatística descritiva é encarada como uma forma de escrever sumariamente, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecida por uma determinada amostra de dados (Hill & Hill, 2009). Os comentários dos peritos foram, também, analisados com o objetivo de subsidiar a tomada de decisões.

Para o estudo em questão, no final da primeira ronda apenas foram selecionados como importantes os itens que cumpriam determinados critérios. Assim, selecionaram-se dezoito itens por domínio, para os quais: 80% dos especialistas atribuíram pontuação entre seis e sete; e que apresentaram valores mais elevados de média e mediana.

#### PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Para implementar o Método de *Delphi* foram seguidas as orientação de diferentes autores (Silva & Tanaka, 1999; Linstone & Turoff, 2002; Yousuf, 2007; Grisham, 2008; Serra et al., 2009), tendo o processo sido constituído por várias etapas, nomeadamente:

1. Escolha dos elementos do painel de peritos;

2. Construção da primeira versão *GODPE*;
3. Primeiro contacto com os especialistas e convite para participação no estudo;
4. Envio da primeira versão da *GODPE* – primeira ronda de consulta ao painel de peritos;
5. Recolha da apreciação dos peritos à primeira versão da *GODPE*;
6. Análise qualitativa e quantitativa das respostas do painel de peritos, culminando com a revisão da *GODPE*;
7. Envio da segunda versão da *GODPE* com *feedback* acerca das principais alterações efectuadas – segunda ronda de consulta;
8. Recolhas das respostas da segunda apreciação à *GODPE* e análise das mesmas;
9. Final do processo, redação do relatório final e envio de *feedback* ao painel de peritos sobre a versão final da *GODPE*.

### 3.3. ESTUDO 2 - APLICAÇÃO DA *GODPE* A CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESTUDO DA SUA ADEQUABILIDADE

O Estudo 2 apresenta um carácter aplicado, que visa testar a aplicabilidade da *GODPE*, pelo que se pode considerar que este é de natureza quantitativa de tipo descritivo e transversal. Considera-se que é descritivo, uma vez que o avaliador descreve os acontecimentos que ocorrem no momento, não havendo controlo das condições a que os indivíduos estão expostos, nem dos indivíduos estudados (Ribeiro, 1999). Também se considera que é transversal, visto que os dados foram recolhidos num único momento e em que se desconhecem as características de exposição do indivíduo a determinado fator ou se os indivíduos já nasceram com essa condição (Ribeiro, 1999; Haddad, 2004). Assim, pretendeu-se o preenchimento da grelha por Educadores de Infância, aplicada a alunos com três, quatro ou cinco anos, quer apresentem

desenvolvimento típico ou risco de atraso no desenvolvimento. Pretendeu-se, ainda, obter a opinião dos educadores de infância sobre a adequação e aplicabilidade da GODPPE na sua rotina diária.

### 3.3.1. Amostra

Participaram neste estudo dezoito Educadores de Infância que aplicaram a grelha aos alunos da sua sala. A amostra final deste estudo consistiu em 181 crianças, 87 (48.1%) do sexo masculino e 94 (51.9%) do sexo feminino. Desta amostra fazem parte 59 (32.6%) alunos na faixa etária dos três anos, 76 (42%) dos quatro anos e 46 (25.4%) dos cinco anos de idade. 18 (9.9%) alunos frequentam o ensino público e 163 (90.1%) frequentam o ensino privado. Este desequilíbrio deveu-se a constrangimentos na recolha de dados em estabelecimentos do ensino público, relacionados com a resposta positiva na Direção Geral de Educação ter sido obtida apenas no início de Junho.

**Tabela 1** - Amostra de alunos com e sem apoio

	3 anos		4 anos		5 anos	
	<i>n</i> = 59	%	<i>n</i> = 76	%	<i>n</i> = 43	%
Sem apoio	52	28.73	66	36.46	33	18.23
Com apoio:	7	3.87	10	5.52	13	7.18
Terapia da Fala	4	2.21	6	3.31	9	4.97
Terapia Ocupacional	1	0.55	1	0.55	2	1.10
Psicologia	0	0.00	2	1.10	4	2.21
Fisioterapia	1	0.55	0	0.00	0	0.00
Prof. Educação Especial	5	2.76	5	2.76	6	3.31
ELI	3	1.66	5	2.76	4	2.21

### 3.3.2. Instrumentos

A recolha de dados foi realizada através da versão final da GODPE, obtida no Estudo 1. Pedimos aos educadores de infância para registarem os dados dos seus alunos, pontuando cada um dos itens da GODPE em relação ao nível de apoio necessário para executar a competência neles contida. Assim, as possibilidades de resposta à GODPE são: (1) Independência completa; (2) Supervisão; (3) Ajuda mínima; (4) Ajuda moderada; e (5) Ajuda total. A decisão por esta formulação de resposta assenta nas concepções atuais de desenvolvimento (e na esfera negativa, de incapacidade), influenciadas pelos modelos ecológicos e de paradigma de suporte e da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* (Luckasson et al., 1992, 2002; Schalock et al., 2010). Conforme aludido no enquadramento teórico deste trabalho, pensar o desenvolvimento e a funcionalidade do indivíduo exige pensar a relação entre as competências do mesmo e as exigências do meio. De acordo com o modelo socioecológico da incapacidade adotado pelo Comitê de Terminologia e *World Health Organizations' International Classification of Functioning Disability and Health* (OMS, 2004; WHO, 2001) e da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* a incapacidade é definida como uma necessidade de ajuste na relação entre as competências da pessoa e as exigências do meio ambiente (Luckasson et al., 1992, 2002; Schalock et al., 2010). A AAIDD, inspirada pelo modelo de paradigma de suporte, define incapacidade intelectual, colocando a tónica nos suportes necessários para abordar as discrepâncias entre as necessidades individuais e as exigências dos diferentes ambientes e contextos. Assim sendo, entende-se que os suportes representam recursos e estratégias que melhoram o funcionamento humano (Luckasson et al., 2002). Nesta linha de pensamento, compreende-se que todos os indivíduos necessitam de medidas de suporte, apesar de os tipos e a intensidade dos mesmos variar de acordo com o indivíduo e o seu nível de desenvolvimento (Thompson et al., 2009).

Refletindo a evolução do estado da arte do conhecimento, a avaliação das necessidades de suporte têm recebido um maior ênfase na área da educação especial. O Decreto-Lei n.º54/2018 é disso exemplo, ao preconizar como seu objeto *“identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas de cada uma das crianças”* (Ponto 2, Artigo 1.º).

Como forma de estudar a validade da GODPE, solicitamos aos educadores de infância a sua opinião acerca do instrumento. Wolf (1978) foi o primeiro autor a introduzir nas ciências sociais o conceito de validade social e definiu-a como um construto que incorpora ferramentas desenvolvidas pelos analistas com o intuito de evidenciar valores sociais nos quais se baseiam as suas aplicações. Desta forma, a validade social permite aprimorar estas aplicações, de forma a viabilizar a mudança social. Neste seguimento, para Wolf (1978), o conceito de validade social encontra-se intimamente relacionado com a medida das opiniões subjetivas recolhidas dos membros de uma comunidade acerca de uma intervenção ou prática. Neste caso, procurámos obter informação acerca da introdução da GODPE nas rotinas dos educadores, como forma de monitorizar o desenvolvimento das crianças. Segundo Wolf (1978), avaliar a validade social implica avaliar três dimensões: 1) significado social dos objetivos das práticas; 2) adequabilidade social dos procedimentos; 3) importância social dos efeitos/resultados. Tendo por base estas três dimensões, introduzimos no final da GODPE questões abertas que pretendiam auscultar a opinião dos educadores de infância acerca da importância deste tipo de grelhas e sobre a forma como a grelha está construída (e.g., clareza dos itens, facilidade de preenchimento da grelha e relevância dos itens para conhecer a criança, ...).

### 3.3.3.Procedimentos

Iniciámos por solicitar a autorização à Direção Geral de Educação - Direção de Serviços de Projetos Educativos - para implementar a GODPE nos Jardins de Infância (Anexo A). Esta autorização foi formalizada através da plataforma que permite a Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), com o número de inquérito 0695800001. Após o deferimento atribuído pela Direção Geral de Educação (Anexo B), contactaram-se 24 educadores de infância de diferentes agrupamentos e regiões e foi-lhes pedido que aplicassem a GODPE aos seus alunos, de acordo com a faixa etária das crianças que acompanham. Também lhes foi pedido que caracterizassem a GODPE quanto: à importância da existência deste tipo de instrumentos e quanto à forma como a grelha está construída (e.g., facilidade de preenchimento da grelha, clareza dos itens, relevância dos itens para conhecer a criança, entre outros considerados relevantes). Previamente à aplicação do instrumento, foram contactados (Anexo C) os encarregados de educação dos alunos, com o objetivo de obter o seu consentimento. Neste consentimento os encarregados de educação foram informados acerca dos objetivos do estudo e especificamente da aplicação da grelha aos seus educandos. Foram, também, esclarecidos acerca do anonimato dos seus educandos e da confidencialidade dos dados, bem como da possibilidade de desistirem ou retirarem a grelha aplicada ao seu educando da amostra deste estudo.

Os dados recolhidos foram compilados e tratados no *software Statistical Package for the Social Sciences*, através de análises descritivas e inferenciais. Em primeira instância, analisamos os valores de consistência interna, através do *Alfa de Cronbach*, de cada um dos domínios em cada faixa etária. Aceitamos valores acima do valor de referência 0.7 (Kline, 2011) para argumentar que as sub-escalas demonstravam um bom nível de confiabilidade e justificar a análise dos dados a partir do cálculo da média das médias dos itens por domínio.

Após descrevermos os valores das medidas de tendência central para a amostra total, prosseguimos para a comparação das médias entre os alunos considerados em risco de atraso de desenvolvimento e os alunos com desenvolvimento típico. Para o efeito atendemos ao facto de as duas amostras apresentarem dimensões muito distintas e, por isso, usamos o teste não-paramétrico de *Mann-Whitney* para as análises, com valor de prova estabelecido a 0.05. As respostas dos educadores de infância relativas à sua opinião acerca da GODPE foram alvo de uma análise de conteúdo, na qual se pretendeu significar as suas respostas em temas e de categorias que permitissem reduzir ao essencial, simplificar e contribuir para a compreensão dos discursos (Bardin, 1977).

## 4. RESULTADOS

### ESTUDO 1 - CONSTRUÇÃO DA GODPE

Após a revisão bibliográfica alargada, construiu-se uma grelha composta por 368 itens (Anexo D) que contemplava os marcos do desenvolvimento para as três faixas etárias e para a totalidade dos domínios referidos. Desta forma, facilmente se compreende que uma grelha com esta dimensão não representa o instrumento que se pretendia, isto é, um instrumento de fácil preenchimento que permitisse ao educador de infância despistar sinais de alerta do desenvolvimento, e sinalizar atempadamente crianças em risco de atraso do desenvolvimento. Uma grelha com esta extensão não apresenta, portanto, as características que se pretendia, quer na aplicabilidade, quer na coerência do número de itens por domínio. Assim sendo, conforme o que foi descrito ao longo do método, optou-se por recorrer ao Método de *Delphi* em duas rondas de consulta a um painel de peritos, composto por onze elementos. Desta forma, seria possível selecionar os itens mais relevantes e que são, verdadeiramente, descritores do desenvolvimento e de determinada faixa etária.

#### 1ª RONDA DE CONSULTA

A primeira consulta ao painel de peritos ocorreu entre 28 de Janeiro e 6 de Março de 2019. Assim, ao longo da primeira ronda, nos itens ao nível do desenvolvimento para os três anos de idade, os valores de média variaram entre 4.55 e 6.91 e de mediana variaram entre 5 e 7. Para os quatro anos de idade, os valores de média oscilaram entre 4.78 e 7 e a mediana entre 5 e 7. No que diz respeito aos cinco anos de idade a média variou entre 5.18 e 7 e a mediana entre 5 e 7. Os critérios definidos no final da primeira ronda previam que se retirassem os itens cotados com valor de mediana abaixo de 6-Importante; e que apenas se mantivessem os itens para os quais 80% dos peritos cotaram como 6-Importante ou 7-Muito Importante. Os comentários dos peritos apoiaram a tomada de decisão sobre a manutenção/retirada de

itens com pontuações no limite dos critérios definidos, bem como a alocação de alguns itens ao domínio em que melhor se enquadravam. Desta forma, conforme os critérios de retirada definidos e a opinião dos especialistas, foi possível retirar um total de 152 itens.

## 2ª RONDA DE CONSULTA

Na segunda consulta ao painel de peritos, a grelha tinha uma extensão de 216 itens, isto é, dezoito itens por cada domínio de desenvolvimento. Tal como já se previa, na segunda ronda os especialistas classificaram a maioria dos itens como 6-Importantes e 7-Muito Importantes. A segunda etapa de consulta ao painel de peritos decorreu entre os dias 24 de Março e 6 de Maio e o painel de peritos contactado foi o mesmo da primeira ronda. Contudo, um dos elementos do painel não participou nesta segunda ronda. Relativamente aos resultados, propriamente ditos, para os três anos de idade os valores da média foram entre 5.8 e 6.89, e os valores da mediana entre 5 e 7. Relativamente aos quatro anos de idade, os valores da média oscilaram entre 6.1 e 6.9, e os valores da mediana entre 5 e 7. Para os 5 anos, os valores de média variaram entre 6.1 e 7 e de mediana entre 6 e 7. Ainda assim, de acordo com os mesmos critérios e com as opiniões dos diferentes especialistas foi possível excluir três itens de cada domínio para todas as idades contempladas na GODPE. Assim sendo, para a versão final da GODPE obteve-se um total de 180 itens (Anexo E).

## ESTUDO 2 - APLICAÇÃO DA GODPE A CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESTUDO DA SUA ADEQUABILIDADE

A Tabela 2 ilustra os resultados da consistência interna de cada um dos domínios do desenvolvimento da GODPE para a faixa etária dos três, dos quatro e dos cinco anos de idade.

**Tabela 2** - Valores de consistência interna - *Alpha de Cronbach* - para os domínios de desenvolvimento dos três, quatro e cinco anos de idade

$\alpha$	3 anos (n=59)	4 anos (n=76)	5 anos (n=46)
Domínio Cognitivo	0.948	0.962	0.953
Domínio Sócioemocional	0.966	0.889	0.965
Domínio da Comunicação e da Linguagem	0.975	0.962	0,965
Domínio Sensório-Motor	0.932	0.909	0.945

Os dados obtidos revelam valores de *Alpha de Cronbach* acima de 0.889, indicando, para todas as sub-escalas, níveis de consistência interna muito bons. Deste modo, foi legitimado o uso da média de cada um dos sub-domínios, calculados a partir da média dos itens que dele fazem parte. No entanto, antes de prosseguirmos para a análise dos dados baseados na média de cada uma das sub-escalas, escrutinamos o valor obtido em cada um dos itens (as tabelas onde constam este valores encontram-se nos anexos F, G, e H, dadas as suas dimensões e complexidade). Genericamente verifica-se que todos os itens para todas as faixas etárias apresentam valores próximos de 1, isto é, da ausência de necessidade de suporte. O valor mínimo foi de 1.04 e o máximo de 2.53. Entre os 180 itens verificou-se que 43 se situam acima de uma pontuação média de 2. No entanto, estes valores encontram-se no intervalo:

[média do domínio  $\pm$  desvio padrão].

Prosseguimos com a análise das médias obtidas para cada domínio do desenvolvimento e para cada faixa etária (Tabela 3).

**Tabela 3** - Valores Médias e de desvio padrão para cada idade e para cada domínio

Domínio	3 anos (n=59)		4 anos (n=76)		5 anos (n=46)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Domínio Cognitivo	1.69	0.74	2.08	0.95	1.94	0.75
Domínio Sócioemocional	1.44	0.72	1.83	0.65	2.09	0.86
Domínio da Comunicação e da Linguagem	1.74	0.95	1.7	0.83	1.86	0.79
Domínio Sensório-Motor	1.37	0.57	1.37	0.49	1.49	0.64

De facto, os dados obtidos revelam valores de média próximos, quer entre domínios, quer entre idades, sugerindo a existência de coesão entre as sub-escalas da GODPE.

Reconhecendo a reduzida dimensão da amostra de alunos em risco de atraso de desenvolvimento, efetuamos - a título exploratório - a comparação das médias para cada um dos domínios do desenvolvimento com os valores evidenciados pelos restantes alunos. Para o efeito recorreremos ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (Tabela 4)

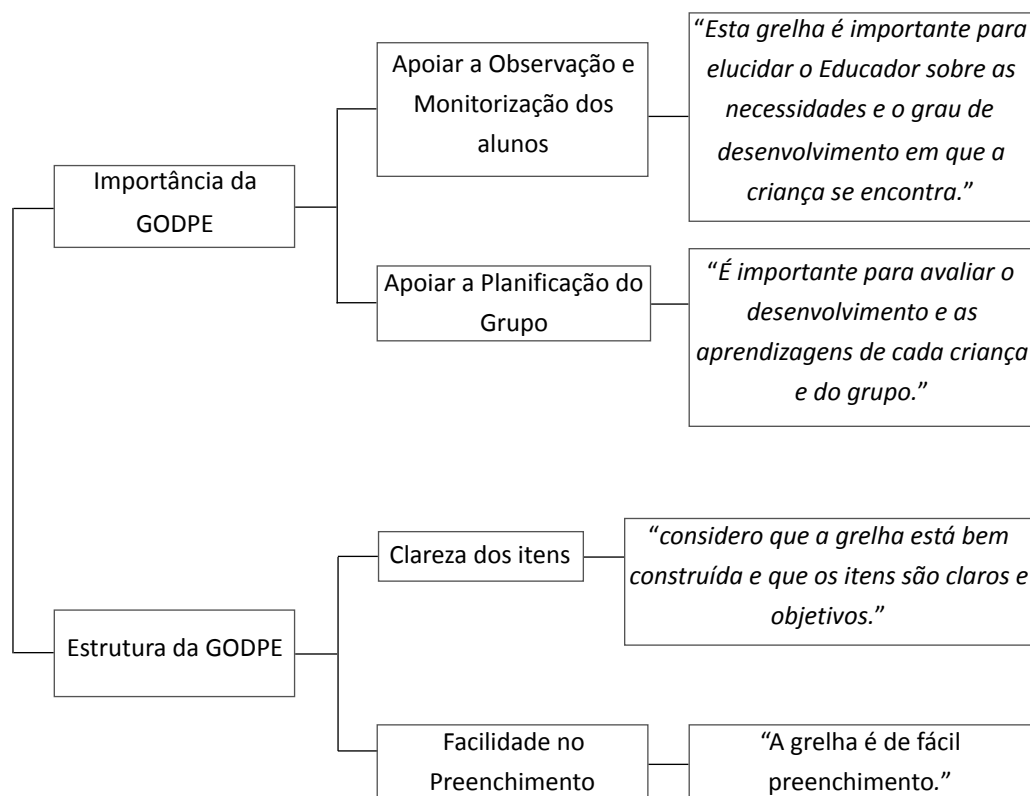
**Tabela 4** - Tabela com valores de *Mann-Whitney*

	3 anos (n=59)			4 anos (n=76)			5 anos (n=46)		
	Risco Atraso Desenv.	Desenv. Típico	Z	Risco Atraso Desenv.	Desenv. Típico	Z	Risco Atraso Desenv.	Desenv. Típico	Z
Domínio Cognitivo	2.89	1.54	3.27**	3.31	1.89	3.99***	2.66	1.67	3.74***
Domínio Sócioemocional	2.64	1.27	2.31*	2.74	1.69	4.02***	2.9	1.77	3.65***
Domínio da Comunicação e da Linguagem	3.6	1.49	3.8***	3.07	1.49	4.32***	2.61	1.57	3.74***
Domínio Sensorio-Motor	2.44	1.23	3.72***	1.81	1.29	2.95**	1.98	1.29	3.01**

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

Através da análise dos dados da Tabela 4, é possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos em risco de atraso desenvolvimental e os demais alunos nos domínios (Cognitivo, Socioemocional, da Comunicação e Linguagem e Sensório-Motor) na faixa etária dos três, quatro e cinco anos. Estes dados sugerem o bom comportamento da GODPE para a identificação e sinalização de crianças em risco de atraso do desenvolvimento.

A totalidade dos educadores ( $n=18$ ) expressaram a sua opinião acerca da GODPE. A partir da análise das opiniões dos Educadores de Infância, foi possível estruturar um sistema de categorização do seu discurso. A Figura 1 ilustra este sistema de categorização, bem como exemplos de unidades de análise encontradas em cada uma das categorias.



**Figura 1** - Sistema de categorização do discurso das educadoras de infância sobre a GODPE.

De um modo geral, a opinião dos educadores de infância foi favorável a este instrumento. Conforme é possível verificar na Figura 1, foi possível agrupar o discurso dos Educadores em torno de dois temas: (1) Importância da GODPE; (2) Estrutura da GODPE. Relativamente à importância da GODPE, onze Educadores sublinharam o seu contributo para apoiar a observação e monitorização do desenvolvimento das crianças, identificando este instrumento como um importante contributo para a sua prática.

*“Esta grelha pode revelar-se importante como instrumento de monitorização de competências específicas, sobretudo nas questões que podem ser mensuráveis” (EI 1).*

*“Esta grelha ajuda-nos a perceber em que ponto cada criança se encontra, permite melhorar e/ou aumentar a dificuldade das várias competências esperadas” (EI 2).*

*“Esta grelha é importante para elucidar melhor as necessidades e o grau de desenvolvimento em que a criança se encontra.” (EI 3)*

De facto, os Educadores de Infância pareceram reconhecer a importância que a GODPE assume na observação do desenvolvimento de cada criança, bem como na monitorização das suas práticas e das aquisições de cada criança. Este aspeto não parece levantar dúvidas, considerando o número expressivo de educadores de infância que partilhou esta opinião.

Dentro da mesma categoria, dois dos Educadores sublinharam a importância da GODPE como um Instrumento de Avaliação.

*“A existência deste tipo de grelhas é sempre benéfica pois é mais um instrumento de avaliação. (EI 4).*

Apesar de a GODPE não ter sido desenvolvida com o propósito de ser um instrumento de avaliação, dois educadores de infância, consideraram a GODPE como uma mais-valia nesse sentido. Acredita-se que poderá ser um instrumento complementar da avaliação que o educador poderá fazer das aquisições dos seus alunos.

Neste seguimento, três educadores de infância destacaram a importância da GODPE para apoiar a observação e planificação do grupo de alunos.

*“Os itens da grelha são pertinentes, uma vez que permitem ao educador avaliar a criança e o seu grupo”* (EI 5).

Estes educadores concordaram que a GODPE pode auxiliar na monitorização das competências do seu grupo de alunos, bem como ajudar no planeamento e adequação de estratégias. Para além disto, parecem acreditar que este instrumento lhes permite ter uma visão global da heterogeneidade de competências de todo o grupo.

Relativamente ao segundo tema (Estrutura da GODPE), três educadores de infância manifestaram a sua opinião quanto à clareza dos itens.

*“A grelha mostra-se bem construída e é muito clara.”* (EI 6)

As opiniões sobre a construção da GODPE foram positivas, uma vez que houve opiniões confluentes nesse sentido. O facto de os Educadores de Infância considerarem a GODPE bem construída, constitui uma mais-valia para a não-resistência à sua implementação pelos educadores.

Por último, quatro educadores de infância expressaram comentários sobre a facilidade de preenchimento da GODPE.

*“Foi fácil preencher a grelha.”* (EI 7)

*“É uma grelha de fácil preenchimento e que abrange as diferentes áreas/competências, recolhendo informação global da criança.”* (EI 8)

Indo de encontro ao que já se expôs no descritor anterior, a expressão dos educadores quanto à facilidade de preenchimento da GODPE foi positiva e mereceu elogios. Acredita-se que o preenchimento da GODPE não constitui uma barreira para os educadores e que, por isto, poderá ser útil na atuação dos educadores de infância.

## 5. DISCUSSÃO

### ESTUDO 1 - CONSTRUÇÃO DA GODPE

Este estudo foi realizado com o objetivo de construir e validar um instrumento desenvolvido para educadores de infância. O mesmo tem como intuito ser uma ferramenta adequada e fiável para a observação e registo do desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. Desta forma, este estudo tem como propósito a contribuição para a sinalização precoce de crianças em risco de atraso do desenvolvimento.

Para a construção do instrumento, consultou-se um painel de peritos para selecionar os itens mais relevantes. Este painel foi constituído por onze elementos na primeira ronda e por dez elementos na segunda o que vai ao encontro do que se encontra descrito na literatura. De acordo com diversos autores, um painel de peritos não deve ser constituído por menos de dez elementos, de forma a garantir consenso efetivo e relevância das informações obtidas (Osborne et al., 2003; Grisham, 2008; Marques & Freitas, 2018). Ainda assim, a obtenção de um consenso entre especialistas nem sempre é possível. Assim sendo, Gupta e Clarke (1996), consideram que o objetivo da investigação não é encontrar uma resposta única ou um consenso, mas sim conhecer qual o maior número de respostas e opiniões de grande qualidade, de modo a se subsidiar tomadas de decisão (Gupta & Clarke, 1996).

Com base nos critérios aplicados, na primeira e na segunda ronda de consulta ao painel, conseguiu-se uma redução de 188 itens a partir da grelha inicial de 368 itens. Analisando os itens que foram retirados, é possível estabelecer uma relação entre temáticas em cada domínio e idade. Desta forma, ao longo da primeira ronda, verificou-se que os itens menos relevantes poderiam agrupar-se em quatro ordens de razão: 1) gostos e interesses da criança (e.g., Gosta de música e de dançar, Demonstra interesse em brincar com botões, missangas, alavancas e peças móveis, ...); 2) tarefas muito específicas e difíceis de avaliar em contexto escolar (e.g., Aponta para um objeto/imagem que lhe foi mostrado(a) momentaneamente e apresentada

novamente num conjunto de quatro outros objetos/imagens, ...), bem como competências motoras e linguísticas mais específicas (e.g., Gosta de saltar, dá saltos com 10-35 cm de comprimento; e a sua fala é 75% inteligível); 3) noções de cor, forma e de tamanho (e.g., Seleciona objetos por cores e faz *puzzles* tendo a noção da forma e do tamanho, ...), bem como noções temporais (e.g., tem consciência entre o passado e o futuro; e começa a entender o tempo); 4) consciência e o controlo das emoções (e.g., Evidencia uma vasta gama de emoções, tais como inveja, orgulho, afeto e culpa, ...) . De acordo com a análise exposta, fica claro que os especialistas consideram que para descrever o desenvolvimento não é necessário ser exaustivo na segmentação de cada domínio em diferentes itens. Por isso, os itens eliminados nesta ronda são maioritariamente itens demasiado específicos e técnicos. Por outro lado, consideraram mais relevante selecionar itens mais gerais que permitam ao educador de infância preencher com maior facilidade a grelha e delinear com maior clareza as competências e as dificuldades de cada criança. De facto, apesar de as competências do desenvolvimento surgirem, geralmente, de acordo com uma determinada sequência, os autores têm vindo a descrever que muitas vezes é difícil de saber o momento exato em que uma determinada competência vai ser desenvolvida ou adquirida por uma criança. Os marcos do desenvolvimento permitem ao profissional ter uma ideia geral sobre as mudanças que se podem esperar das crianças à medida que elas crescem. Contudo, como as aprendizagens não são estanques para todas as crianças, existem variações normais. Desta forma, algumas crianças podem não se situar dentro dos marcos do desenvolvimento característicos da sua idade, por estarem a experienciar variações individuais do seu desenvolvimento e não porque apresentam um atraso do desenvolvimento que necessite de intervenção (New York State Department of Health Early Intervention Program, 2017). Assim sendo, todos os profissionais que acompanham o desenvolvimento da criança, devem conhecer e acompanhar os marcos de desenvolvimento, bem como reconhecer as variações que possam existir dentro da normalidade. Dito de outro modo, é fundamental

que os profissionais possuam conhecimento sobre o desenvolvimento típico que lhes permita identificar situações de necessidade de estimulação, de vigilância e/ou de uma ação de intervenção mais premente, mas também que atendam à diversidade de fatores pessoais e contextuais que podem influenciar o desenvolvimento da criança (Pinto, 2009).

Ao longo desta primeira ronda, foi relativamente evidente os itens a remover da GODPE, uma vez que houve itens que não foram tão valorizados pelos especialistas. Por outro lado, na segunda ronda, evidenciou-se uma menor discrepância entre as cotações que os especialistas atribuíram aos itens. Pelo contrário, na segunda ronda os itens foram cotados num patamar mais elevado. Assim, nesta segunda etapa, os itens removidos podem ser agrupados em três ordens de razão: (1) competências muito específicas e técnicas (e.g., Produz os sons /p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /n/, “nh”, /k/, /g/, /f/ e /v/ em diferentes posições na palavra; Consegue atirar uma bola, mas com pouco grau de precisão, ...); (2) competências relacionadas com o brincar sozinho (e.g., Inclui personagens boas e más durante o brincar.; Usa bonecos e peluches como personagens nas brincadeiras e cria diálogos entre eles, ...); (3) competências relacionadas com os medos e com os sentimentos/emoções (e.g., Surgem os terrores noturnos e os medos; fica facilmente “magado”, ...). Nesta segunda ronda, a análise do primeiro e do terceiro ponto vai ao encontro do que já se discutiu sobre os itens retirados na primeira ronda, relativamente às competências demasiado específicas/técnicas e difíceis de avaliar. Contudo, o segundo tema que parece ser menos significativo para o painel de peritos são itens que abordam atividades em que a criança está a brincar sozinha. Tal como se sabe, a literatura tem sido cada vez mais premente na importância que o brincar assume no desenvolvimento infantil. Neste seguimento Teixeira e Volpini (2014, p.82) afirmam que o brincar *“é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais”*. Por este motivo, a exclusão destes itens da GODPE foi um resultado que não se esperava, à partida. Contudo, apesar de estes itens terem sido retirados, na

grelha final existem itens que se referem à atividade de brincar/interação com o outro. Por este motivo, considera-se que o painel considerou mais fácil/relevante a observação do brincar com outros em vez de o brincar sozinho. Este aspeto parece ser congruente com as atividades e o contexto de sala de aula, uma vez que as crianças estão em permanente contacto umas com as outras neste ambiente.

Esta primeira parte do estudo apresentou algumas limitações, principalmente ao nível da duração das várias etapas. A construção da GODPE foi um processo moroso e complexo, o que dificultou o desenrolar da investigação.

## **ESTUDO 2 - APLICAÇÃO DA GODPE A CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESTUDO DA SUA ADEQUABILIDADE**

Este estudo teve como objetivo avaliar a implementação da GODPE, de modo a averiguar se esta permite a identificação de alunos em risco de atraso do desenvolvimento, bem como auscultar a opinião dos educadores sobre a sua importância e usabilidade. Da primeira análise efetuada, evidenciamos que a GODPE apresentava bons índices de consistência interna em todos os domínios do desenvolvimento e nas três faixas etárias. De facto, todos os itens considerados estão a contribuir de modo importante para a descrição do desenvolvimento das crianças.

Os resultados mostraram que, de facto, a grelha permite sinalizar alunos com necessidades adicionais de suporte, uma vez que os alunos identificados como alvo de preocupação ou que já recebem apoio dentro ou fora da escola, mostraram pontuações distintas dos demais alunos. Assim sendo, considerando o objetivo definido para o Estudo 2, considera-se que o propósito de construção da GODPE foi bem conseguido. De facto, a GODPE parece ser importante, como uma orientação, para o educador de infância se inteirar sobre o desenvolvimento global das crianças. Contudo, esta não deve ser utilizada para quantificar aprendizagens, nem catalogar as crianças. É importante que o educador de infância tenha em conta que as aprendizagens

são contínuas e não estanques a cada faixa etária. De acordo com a literatura, os benefícios do cuidado e educação durante a primeira infância remetem para a natureza cumulativa e complementar da educação, bem como para a neuroplasticidade das crianças em idade pré-escolar. Assim, tendo em conta que as crianças desta faixa etária apresentam maior adaptabilidade e que a educação se baseia no cumular de aprendizagens de etapas anteriores, considera-se que a intervenção precoce acarreta maiores benefícios. Do mesmo modo, as crianças que são menos estimuladas e que pertencem a família com menor condição socioeconómica devem beneficiar de maiores condições de acesso a programas de intervenção precoce de alta qualidade (Vandenbroeck, Lenaerts & Beblavy, 2018). Assim, recuperando o que já foi debatido sobre a importância da Intervenção Precoce, reforça-se que ao longo dos primeiros anos de vida, se verifica um crescimento e desenvolvimento acelerado em todos os domínios, o que constitui uma base sólida para a aprendizagem de competências necessárias para fases posteriores do desenvolvimento (Baker-Henningham & Boo, 2010). Neste sentido, a construção de instrumentos de observação e de suporte à avaliação do desenvolvimento das crianças que permita identificar o mais precocemente possível sinais de alerta, assume-se como fundamental para guiar intervenções atempadas e, contribui para o desenvolvimento subsequente.

Os educadores de infância revelaram uma opinião favorável a este instrumento, em relação ao seu contributo para apoiar a observação e descrição do desenvolvimento das crianças, como também para guiar a intervenção e monitorização dos progressos das mesmas. Barnett, VanDerHeyden e Witt (2007) explicaram que os ingredientes-chave para melhorar o desempenho de crianças em risco de atraso do desenvolvimento, podem ser divididos em três fatores, nomeadamente: (a) escolher intervenções baseadas em evidências individualizadas para cada criança com necessidades específicas; (b) monitorizar frequentemente o progresso da criança na resposta às intervenções; (c) utilizar os dados da monitorização do progresso para tomar uma decisão informada acerca das intervenções que

estão a ser utilizadas, para que se possam fazer ajustes para as crianças que não mostram melhorias. Também Buzhardt e seus colaboradores (2009) propuseram que para aplicar e difundir as práticas baseadas na evidência no âmbito da Intervenção Precoce, os serviços necessitam de ferramentas que apoiem e que guiem a utilização frequente de processos de monitorização dos progressos das crianças, de forma a que se ajustem as estratégias de intervenção.

Identificar precocemente e agir preventivamente é congruente com uma alocação de serviços aos alunos baseado num modelo multinível de acesso ao currículo. Esta abordagem está presente na legislação que regulamenta a disponibilização de suportes aos alunos – Decreto-Lei n.º54/2018 e que se baseia

*modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses (p.2).*

De facto, em Portugal, pensar os suportes para os os alunos exige atender a três medidas de intervenção, nomeadamente: medidas universais, seletivas e adicionais. De forma sucinta, as medidas universais dizem respeito às respostas educativas que a escola tem disponível para a totalidade dos alunos, no sentido de promover a participação e a melhoria das aprendizagens dos mesmos. Por outro lado, quando as medidas universais não conseguem dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos, seguem-se as medidas seletivas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem. Por último, as medidas adicionais de suporte direcionam-se para crianças com dificuldades mais acentuadas e persistentes a nível comunicativo/interativo, cognitivo ou de aprendizagem, que exijam recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Assim, à medida que vão surgindo necessidades

adicionais de suporte, vão sendo, também, identificadas necessidades de recurso a estratégias de maior intensidade no ensino dos alunos. Este foi o principal argumento em que se baseou a decisão de solicitar aos educadores de infância para identificarem o nível de apoio/suporte que o aluno necessita para a realização de tarefas, em detrimento de caracterizarem o nível de desempenho do aluno, em cada uma das competências.

Os educadores de infância evidenciaram uma opinião positiva em relação à forma como este instrumento está construído, bem como à facilidade da sua utilização na rotina diária do educador de infância. Estas características – importância e estrutura da GODPE – sugerem que o instrumento tem potencial para vir a ser implementado no futuro. Os autores Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate e Kyriakidou (2004) advogam que a utilização de uma inovação, seja ela uma legislação ou uma prática nova, depende de fatores pessoais como a concordância dos profissionais com os princípios e objetivos que lhe estão subjacentes, mas também com fatores relacionados com a própria inovação como a facilidade da sua implementação. Por sua vez, estudos nos quais a validade social de novas práticas é analisada sugerem que a opinião dos futuros utilizadores acerca da importância e da utilidade das mesmas, determina a probabilidade com que serão usadas no futuro (Wolf, 1978).

Este estudo apresentou algumas limitações que se prenderam com o processo de aprovação da investigação em meio escolar pela Direção Geral de Educação e com a dimensão da amostra. A versão final da GODPE (que coincidiu com a conclusão do Estudo 1) foi, apenas, obtida no final do mês de Abril, pelo que o pedido de autorização submetido na plataforma MIME só foi efetuado a 6 de Maio de 2019 e aprovado a 21 de Junho de 2019. Assim sendo, foi necessário recorrer a Instituições do Ensino Particular de modo a dar seguimento às recolhas de dados de forma atempada à entrega do projeto. Futuras investigações deverão averiguar a aplicação da GODPE em amostras de crianças com características mais heterogéneas, designadamente que frequentem o Ensino Privado e Público.

Outra das limitações diz respeito à reduzida dimensão da amostra para alunos em risco de atraso do desenvolvimento ( $n=30$ ). De facto, este tratou-se de um estudo exploratório para averiguar em que medida o instrumento criado permitia identificar situações de risco. Em investigações futuras a GODPE deverá ser implementada a um maior número de alunos em risco de atraso de desenvolvimento, de forma a reforçar o escrutínio do seu potencial para identificar e sinalizar situações de risco. Adicionalmente, a implementação da GODPE a um maior número de crianças em risco de atraso do desenvolvimento, contribuirá para estudar mais aprofundadamente a relação entre o motivo do risco e a pontuação obtida em cada um dos domínios de desenvolvimento.

## **6. CONCLUSÃO**

Com o desenvolvimento deste estudo obteve-se uma Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores (GODPE), cujo estudo exploratório da sua implementação sugere a sua capacidade para distinguir alunos em risco de atraso do desenvolvimento.

As opiniões positivas expressadas pelos educadores de infância que participaram no estudo, permitem predizer que a GODPE é um instrumento com potencial para apoiar a observação e monitorização de crianças com três, quatro e cinco anos de idade e que se integra bem na prática destes profissionais.

## BIBLIOGRAFIA

Alves, M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção centradas na família*. Viseu: Psicossoma.

Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 17(1).

Baker-Henningham, H., & Boo, F. L. (2010). Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A Comprehensive Literature Review. *IZA Discussion Paper*, 5282.

Bakken, L., Brown, N., & ., B. D. (2017). Early Childhood Education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barnett, D., VanDerHeyden, A., & Witt, J. (2007). Achieving Science-Based Practice Through Response to Intervention: What It Might Look Like in Preschools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 31-54.

Bee, H. (2000). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

Bellman, M., Lingam, S., & Aukett, A. (2003). SGS-II: Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - 2ª Edição: cegoe.

Boavida, J. (2017). Programa Nacional de Intervenção Precoce. In *Lições de Pediatria* (Vol. 1, pp. 35-40). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Buzhardt, J., Greenwood, C., Walker, D., Carta, J., Terry, B., & Garrett, M. (2009). A Web-Based Tool to Support Data-Based Early Intervention Decision Making. *Sage*, 29(4), 201-213.

Center on Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development*. Paper presented at the National Scientific Council on the Developing Child, Cambridge.

Decreto-Lei nº281/2009 de 6 de Outubro. *Diário da República nº193/2009 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº129/2018, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dunst, C., & Bruder, M. (2002). Value Outcomes of Services Coordination, Early Intervention, and Natural Environments. *Council for Exceptional Children*, 68(3), 361-375.

Engle, P., Black, M., Behrman, J., Mello, M., Gertler, P., ... Kapiriri, L. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369, 229-242.

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *American Philosophical Association*.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proxima (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.

Foucault, M. (1979). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.

Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121.

Fuertes, M., & Luis, H. (2014). Vinculação, Práticas Educativas na Primeira Infância e Intervenção Precoce. *Interações*, 30, 1-7.

Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. (Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Desenvolvimento Curricular). Universidade do Minho, Braga.

Glascoe, F. P. (2000). Early Detection of Developmental and Behavioral Problems. *Pediatrics in Review*, 21(8), 272-280.

Graça, I. (2015). A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche: Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância. (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Graça, P. (2013). Aferição para a População Portuguesa da Escala de Desenvolvimento: Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3) dos 30 aos 60 meses. (Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade em Educação Especial). Universidade do Minho, Braga.

Graça, P., Lopes, S., Serrano, A., & Rockland, A. (2010). O momento da avaliação na intervenção precoce: o envolvimento da família estudo das qualidades psicométricas do ASQ2 dos 30 aos 60 meses. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 177-196.

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Paul Bate, & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of Innovations in Service Organizations: Systematic Review and Recommendations. *Blackwell Publishing*, 82(4), 581-629.

Griffiths, R. (2007). Griffiths: Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths - dos 2 aos 8 anos: cegoe.

Grisham, T. (2008). The Delphi technique: a method for testing complex and multifaceted topics. *International Journal of Managing Projects in Business*, 2(1), 112-130.

Gupta, U. G., & Clarke, R. E. (1996). Theory and application of the Delphi technique: a bibliography (1975-1994). *Technological Forecasting and Social Change*, 53, 185-211.

Guralnick, M. (2011). Why Early Intervention Works: A Systems Perspective. *Infants and young children*, 24(1), 6-28.

Haddad, N. (2004). Metodologia de estudos em ciências da saúde: Como planejar, analisar e apresentar um trabalho científico. São Paulo: Editora Roca.

Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900-1902.

Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.

Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Johnson-Martin, N. M., Attermeier, S. M., & Hacker, B. J. (2005). Currículo Carolina: para crianças e bebês com Necessidades Especiais: cegoe.

Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). United States of America: The Guilford Press.

Lerner, R. (2002). *Concepts and theories of human development* (3th ed. ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Linder, T. (2008). *Transdisciplinary Play-Based Assessment* (2nd ed. ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Linstone, H. A., & Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and applications* (A. W. Newark Ed.). NJ: New Jersey Institute of Technology.

Locke, J. (1999). *Ensaio Sobre o Entendimento Humano* (Vol. vol. I). Lisboa:: Fundação Calouste Gulbenkian.

Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M., & Stark, J. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., ...Reeve, A. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Ed. ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Marques, J. B. V., & Freitas, D. (2018). Método Delphi: Caracterização e Potencialidades na Pesquisa em Investigação. *Pro-posições*, 29(2), 389-415.

Martorell, G. (2014). Introdução ao Desenvolvimento Infantil. In M. Hill (Ed.), *O Desenvolvimento da Criança - do nascimento à adolescência*.

McWilliam, P. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa.

Mundkur, N. (2005). Neuroplasticity in Children. *Indian Journal of Pediatrics*, 72, 855-857.

National Scientific Council on the Developing Child. (2005/2014). *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain* (Vol. 3): Harvard University.

New York State Department of Health Early Intervention Program. (2017). *Meeting the Social-Emotional Development Needs of Infants and Toddlers: Guidance for Early Intervention Program Providers and Other Early Childhood Professionals*. New York State: Department of Health.

Núñez, R. (2005). *Educación infantil de 0 a 3 años: Una guía práctica*. Valladolid: Editorial de la Infancia.

OCDE. (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, V. (1995). *O Brincar e a Criança*. Petrópolis: Vozes.

OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde

Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R., & Duschl, R. (2003). What "Ideas-about-Science" should be taught in school science? A Delphi study of

the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 692-720.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa, Portugal McGraw-Hill.

Papalia, D., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Mc Graw Hill.

Pimentel, J., Gandres, C., Barros, A. R., & Carreira, M. (2010). Promoção da Qualidade dos cuidados prestados em amas e creches familiares: delineamento de um estudo de investigação/acção. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.

Pinto, M. (2009). Vigilância do desenvolvimento psicomotor e sinais de alarme. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25, 677-687.

Powel, C. (2002). The Delphi Technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382.

Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Román, M., & Torrecilla, F. (2010). Melhorar a Qualidade da Educação de Infância através da sua Avaliação - O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância. *Cadernon da Educação de Infância*, 89.

Rowe, G., & Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15, 353-375.

Sameroff, A., & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In U. C. Press (Ed.), *Review of Child Development Research* (Vol. Volume 4, pp. 187-244). Chicago, IL.

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., . . . Yeager, M. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Serra, F. A. R., Locks, E. B. D., Martignago, G., Evangelista, S., & Palumbo, S. (2009). Pesquisa Delphi: O futuro do Turismo de Santa Catarina – previsões entre 2007 e 2011. *globADVANTAGE - Center of Research in International Business & Strategy*, 44.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (N. A. PRESS Ed.). Washington, D.C.

Silva, R. F. d., & Tanaka, O. Y. (1999). Técnica Delphi: identificando as competências gerais do médico e do enfermeiro que atuam em atenção primária de saúde. *Revista da Escola de Enfermagem – USP*, 33(3), 207-216.

Squires, J., Potter, L., & Bricker, D. (1999). *The ASQ-3 user's guide* (3rd ed.). Baltimore: Brookes.

Tegethof, M. (2007). Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias. (Doutoramento Dissertação de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto.

Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 76-88.

Thompson, J., Bradley, V., Buntix, W., Shalock, R., Shogren, K., Snell, M., . . . Yeager, M. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. doi:10.1352/1934-9556-47.2.135

Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavy, M. (2018). Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Vygotsky, L. (1998). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes.

W.H.O. (2001). International classification of functioning, disability, and health. Geneva, Switzerland.

Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollitt, E., . . . . . (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369, 145-157.

Wallon, H. (2007). A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes.

Williamson, N., & Lucas-Molina, B. (2012). Normal Development: Infancy, Childhood and Adolescence. In R. JM (Ed.), *e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*.

Wolf, M. (1978). Social Validity: The Case for Subjective Measurement or How Applied Behavior Analysis is Finding it's Heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.

Xavier, A. S., & Nunes, A. I. B. L. (2013). *Psicologia do Desenvolvimento*. Fortaleza.

Xavier, M., & Quelhas, M. (2004). Crianças e Risco Ambiental – Abordagem de um Grupo de Crianças. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Yoshikawa, H. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *THE FUTURE OF CHILDREN*, 5(3), 51-75.

Yousuf, M. I. (2007). Using experts' opinions through Delphi technique. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(4), 1-9.



## **Anexos**

## ANEXO A - SUBMISSÃO DO INQUÉRITO NA PLATAFORMA MIME



### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » **Consultar inquéritos**

**Pesquisa**

Nº do inquérito:       Recolha de dados: <-- escolha --> ▾

Texto:

Estado: <-- escolha --> ▾

Número de inquéritos: 1

Nº do inquérito	Designação	Versão	Data de registo	
0695800001	Desenvolvimento de Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores	2	29-05-2019	<a href="#">Editar</a>

**Joana Filipa de Sousa Esperança**

**Área reservada**

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

## ANEXO B - COMPROVATIVO DE DEFERIMENTO DO INQUÉRITO

### Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Joana Filipa de Sousa Esperança  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.  
Com os melhores cumprimentos  
José Vitor Pedroso  
Diretor-Geral  
DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, por se sensíveis e onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.  
b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos e suas inerentes ações em contexto de sala de aula.  
c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados sensíveis a recolher junto dos inquiridos, (ou de seus representantes legais) em cumprimento da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, devendo conter: objetivos e finalidades do estudo, tipologia dos dados do inquérito, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos mesmos, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Mais deverão ser presentes com os inquéritos para recolha do prévio consentimento dos inquiridos ou de seus representantes legais (sua anuência/concordância com o que lhe é efetivamente proposto responder). As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 | Versão 2 |

## ANEXO C - CONSENTIMENTO INFORMADO AOS PAIS DOS ALUNOS

### Consentimento Informado Instrumento de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores

Caro(s) encarregado(s) de educação,

O(a) educador(a) de infância do seu educando encontra-se a participar num estudo científico sobre o Desenvolvimento Pré-Escolar e contributos para a Intervenção Precoce, inserido no projeto de investigação que a Terapeuta da Fala Joana Esperança está a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição.

Este estudo tem como objetivo desenvolver um “Instrumento de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar”, direcionado para educadores de infância, que permita descrever o desenvolvimento de crianças com três, quatro e cinco anos de idade, nos domínios cognitivo, socioemocional, da comunicação e da linguagem e sensório-motor e, identificar sinais de alerta. Com o objetivo de estudar a validade deste instrumento, estamos a solicitar a autorização dos encarregados de educação para que os educadores de infância possam aplicar o Instrumento de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar aos seus educandos. Durante o preenchimento do Instrumento, os(as) educadores(as) identificarão o nível de independência de cada criança para desempenhar tarefas/ações que tipicamente estão presentes na sua idade.

Caso autorize, o(a) educador(a) de infância irá aplicar este instrumento ao seu educando. O instrumento será preenchido, sem interferência na rotina da sala. O instrumento não contém informações sobre dados pessoais, pelo que o seu educando não será em nenhum momento identificado.

Poderá sempre solicitar a consulta do Instrumento preenchido, bem como, alterar o que pretender ou eliminar os dados das bases de dados. Os dados recolhidos serão guardados durante um ano, num local fechado, a que apenas o investigador principal tem acesso.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. A recusa em participar neste estudo não trará prejuízos na sua relação com o(a) educador(a).

Caso surjam questões/dúvidas relativas à participação no estudo, por favor, contacte [tf.joana.esperanca@gmail.com](mailto:tf.joana.esperanca@gmail.com).

Agradecemos desde já a sua colaboração.



Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ declaro que **autorizo** o tratamento dos dados do meu/ minha educando(a) nos termos e para as finalidades acima descritas.

## ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS

### Painel de Peritos Desenvolvimento de Grelha do Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores

Formação (Selecione as opções que se adequarem e identifique a área de formação)

Licenciatura  \_\_\_\_\_ Anos de Experiência: \_\_\_\_\_

Mestrado  \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Doutoramento  \_\_\_\_\_

As competências constantes nos itens que se seguem decorrem da análise da literatura sobre o desenvolvimento típico nos domínios cognitivo, da comunicação e da linguagem, sócio-emocional e sensório-motor. Por favor, **indique o grau de importância de cada item para caracterizar o desenvolvimento de crianças** nas faixas etárias dos 3, 4 e 5 anos (significando **1 – NADA IMPORTANTE; 7 – MUITO IMPORTANTE**).

Muito obrigada pela sua cooperação!

3 ANOS							
DOMÍNIO COGNITIVO							
Compreende que as necessidades do outro podem ser diferentes das suas próprias necessidades (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Reconhece que pode causar sofrimento emocional ou físico nos outros (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Pode distinguir com maior facilidade as emoções positivas do que as negativas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Aponta para um objeto/imagem que lhe foi mostrado(a) momentaneamente e apresentada novamente num conjunto de quatro outros objetos/imagens (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Nomeia um de vários objectos mostrados e depois escondidos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Procura alternativas quando as primeiras soluções não funcionam. Pergunta: "o que é isso?", "O quê?", "Onde?", "Por quê?", "Quando?", "Quem?" (New learning from serious case reviews, 2012; Linder, 2008)	1	2	3	4	5	6	7
Desmonta/Separa sistematicamente os objetos ou peças (Linder, 2008). Seleciona objetos por cores e faz puzzles tendo a noção de forma e de tamanho (Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Faz puzzles de 4 ou 5 peças (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Explora os objetos sozinho, para determinar quais as suas funções e/ou mostra às outras pessoas como é que funcionam (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "porquê?" "porque é que?" (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Brinca ao "faz de conta" com bonecos, animais e pessoas (Shelov & Altmann, 2009). O brincar tem uma sequência de eventos em rotinas das atividades de vida diária (p.e: alimentar o bebé, lavar, colocar na cama) (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Assume diferentes papéis no jogo simbólico. Pode fingir brincar com os outros (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008)	1	2	3	4	5	6	7
Gosta de música e de dançar (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Decora e reproduz canções e rimas infantis, lembrando-se das músicas e dos gestos (New learning from serious case reviews, 2012: Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Atribui pensamentos e sentimentos para interpretar imagens (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Pode demonstrar interesse em brincar com botões, missangas, alavancas e peças móveis (Shelov & Altmann, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Procura e interessa-se por mecanismos de causa-efeito para perceber como eles funcionam (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Tempo de concentração é curto (5-10 min) (Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Dá/Escolhe dois e três objetos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Tem noção de quantidade e compreende o conceito de "dois" (Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Conta até 10 pelos dedos para ajudar a memória (New learning from serious case reviews, 2012; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Copia um círculo e uma cruz com lápis (Shelov & Altmann, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Pinto, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Faz uma torre de 8 cubos e imita uma torre de 3 cubos (p.e: pode construir casas, pontes, comboios, ... por imitação) (Pinto, 2009; Shelov & Altmann, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Identifica as cores primárias (vermelho, azul e amarelo) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Rebelo & Vidal, 2006).	1	2	3	4	5	6	7
Identifica as principais formas geométricas (Rebelo & Vidal, 2006; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Seleciona objetos/imagens que indicam que compreende, pelo menos, dois conceitos relativos ou comparações (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Compreende relações entre a parte e o todo (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Nomeia a maior parte das imagens e dos desenhos feitos apenas com traços, que representam objetos que conhece (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Seleciona objetos segundo a sua função (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Está atento a aspectos-chave (p.e: pistas visuais) de um objeto ou situação e compara-os para resolver um problema (p.e: construção de um puzzle) (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Identifica imagens ou situações disparatadas (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Fala sobre como pode resolver um problema enquanto se debate sobre ele (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Recorda-se de objetos que viu, acontecimentos que presenciou ou experiências por que passou recentemente (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Relaciona sequências detalhadas de experiências de um passado recente e pode-se lembrar de eventos passados há 18 meses (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Acha piada ás palavras relacionadas com o uso da casa de banho (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

**DOMÍNIO SOCIO-EMOCIONAL**

Evidencia-se uma vasta gama de emoções, tais como inveja, orgulho, vergonha, afeto e culpa (Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Demonstra capacidade para falar sobre as suas emoções e sobre o que as despoleta. Pede ajuda aos adultos para lidar com as suas emoções (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Começa a interiorizar regras e a cumpri-las na maior parte do tempo. Ainda tem dificuldade em transferir as regras no tempo e no espaço (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Fala sobre todas as coisas que ele/ela consegue fazer (Linder, 2008). Faz afirmações positivas sobre si próprio. Chama a atenção para o seu desempenho (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Recorre ao “brincar” para mostrar e falar sobre os sentimentos (Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
O “brincar” inclui personagens boas e más (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Sabe para o que servem e para que não servem os brinquedos, usando-os adequadamente (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Colabora com outras crianças para alcançar um objetivo comum (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Mostra espontaneamente afeto e/ou preferência por algumas crianças (Shelov & Altmann, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Mostra-se preocupado com uma criança que se magoe ou que tenha experiências desagradáveis (Shelov & Altmann, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Pede permissão e ajuda (p.e: “ajuda-me”; “faz tu”) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Diz o seu primeiro e último nome e identifica-se como menino/rapaz ou menina/rapariga (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
É seletivo quanto às tarefas que pretende ou não experimentar - reconhece as suas limitações (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Arruma os brinquedos de forma organizada quando lhe é pedido (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
“Dá a vez” a maior parte das vezes, quando lembrado (Shelov & Altmann, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Imita os adultos e os pares (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Entende os conceitos “meu”, “dele” e “dela” e distingue facilmente “mãe” de “pai” (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Tem dificuldade em lidar com alterações na rotina (Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Envolve-se em jogo “faz de conta” com pares (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Partilha brinquedos com pares, ajuda outros, coopera nos jogos Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012; Bellman, Lingam e Aukett, 1996)	1	2	3	4	5	6	7
Pode ter um amigo imaginário ou brincadeiras do imaginário (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996).	1	2	3	4	5	6	7
Surgem os terrores nocturnos, os medos e fobias (p.e: de máscaras, do escuro, dos animais, ...) porque tem mais noção do ambiente e dos perigos (Pinto, 2009; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Tem capacidade de autocontrolo e mostra que se esforça para controlar as emoções. Pode começar a recuperar das birras sozinho. (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Quando está a brincar, utiliza diferentes vozes para representar diferentes pessoas e representa acontecimentos mais complexos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Demonstra jogo associativo - brincar com o outro com os mesmos materiais, mas com objetivos diferentes (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Jogo socio-dramático torna-se mais evidente, com jogo cooperativo e objetivos orientados (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Começa a entender o que significa fazer mal ao outro e demonstra-o (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Responde de forma adequada ao contacto social de adultos e familiares (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza “eu” em vez do nome (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Começa a sentir-se seguro em ambientes não familiares e longe dos seus cuidadores (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Evidencia-se uma vasta gama de emoções, tais como inveja, orgulho, vergonha, afeto e culpa (Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7

**DOMÍNIO COMUNICATIVO E LINGUÍSTICO**

Cumprir ordens constituídas por três partes (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Segue instruções que incluem os conceitos “todos” e “nenhum” (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Mantém uma conversa, intervindo e dando a vez várias vezes (e.g., fala ao telefone esperando pela sua vez de responder) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Responde adequadamente a perguntas do tipo “Onde está o?” e “Porque é que?/Porquê?”, “Quantos?”, “Quem?”, “De quem?” e “O quê?” (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Rebelo & Vidal, 2006).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza termos negativos (p.e: “não quero”, “não está!”) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Bellman, Lingam e Aukett, 1996).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza pronomes pessoais e possessivos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza frases com preposições (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza frases de 3 palavras para especificar (e.g., “aquela mesa grande”), para rejeitar (e.g., “não quero isso”) ou para descrever algo (e.g., “o cão grande”) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Repete frases de 3 palavras (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Nomeia 8 ou mais objetos comuns a partir do seu contorno ou desenho (Shelov & Altmann, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Identifica objetos, pessoas e situações pelos seus sons (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Compreende palavras descritivas (e.g., “mole” e “duro”, “quadrado” e “redondo”) (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Faz perguntas do tipo “quem?”, “Porquê?”, “O quê?” e “Onde?” (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Nomeia partes do corpo mais pequenas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Responde a perguntas de “sim” e “não” com palavras ou gestos adequados (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza palavras para descrever atributos de brinquedos ou de alimentos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; (Bellman, Lingam e Aukett, 1996)	1	2	3	4	5	6	7
Apresenta um diálogo com duas ou três frases (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Expressa conceitos espaciais (e.g., “à frente”, “atrás”, “debaixo de”, “por cima de”, “próximo de”), de comparação (e.g., “mais do que”, “menos do que”), de contraste (p.e: “rápido”, “devagar”, “vazio”, “cheio”, “alto”, “baixo”) e temporais (p.e: “manhã”, “noite”) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Rebelo & Vidal, 2006).	1	2	3	4	5	6	7
Responde a perguntas ou faz afirmações que indicam compreender que diferentes atividades ocorrem em diferentes momentos (p.e: pequeno almoço de manhã; dormir à noite) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Compreende categorias (p.e: Fruta - “banana”; Roupa - “camisola”) (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Fala consigo próprio durante o jogo (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Responde adequadamente a 2 ou mais perguntas do tipo: “o que acontece quando...?” (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Simplifica palavras que são polissilábicas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Produz os sons /p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /n/, /nh/, /k/, /g/, /f/ e /v/ em diferentes posições na palavra. Emerge a produção dos sons /s/, /z/, /ch/, /j/ (Rombert, 2013; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Produz rimas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Expressa o passado irregular (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
A sua fala é 75% inteligível (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo (Shelov & Altmann, 2009; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7

**DOMÍNIO SENSORIO-MOTOR**

Anda, fazendo rotação do tronco e balanceando reciprocamente os braços (Shelov & Altmann, 2009; New learning from serious case reviews, 2012; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Pinto, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Sobe e desce escadas com alternância de pés (Shelov & Altmann, 2009; New learning from serious case reviews, 2012; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Pinto, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Agarra uma bola de 25 cm contra o peito (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Trepa equipamentos com facilidade (p.e: berço, cadeiras, equipamentos do infantário)" (Linder, 2008, Shevlov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Veste-se sozinho, excluindo fechos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Desabotoa botões, mas ainda não sabe abotoar (Pinto, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Lava os dentes com ajuda (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Lava e seca as mãos e a cara sem ajuda (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Indica necessidade de ir à casa de banho - raramente tem "acidentes" relacionados com o controlo de esfíncteres (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Pinto, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza a casa de banho sozinho, exceto para se limpar depois de defecar (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Pode desatar cordões e tirar os sapatos. Pode calçar o sapato, mas pode coloca-lo no pé errado.	1	2	3	4	5	6	7
Enfia contas num cordão (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Enrosca tampas (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Desenvolve a competência de agarrar: usa um agarrar eficaz sobre os instrumentos (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Come com o garfo ou a colher (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996).	1	2	3	4	5	6	7
Verte líquidos de um recipiente para o outro; transporta material de um recipiente para o outro (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Tenta cortar um papel com a tesoura (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Anda em "bicos de pés" de forma voluntária (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Corre com facilidade, evitando obstáculos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Gosta de saltar, dá saltos com 10-35 cm de comprimento (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Desenvolve o equilíbrio (equilibra-se por segundos sobre um pé; dá passos num banco sueco sem se desequilibrar; anda ao longo de uma linha reta (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Usa o corpo todo para chutar uma bola com força (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Pedala um triciclo (Shelov & Altmann, 2009; New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009)	1	2	3	4	5	6	7
Consegue atirar uma bola, mas com pouco grau de precisão (Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Folheia páginas de revistas ou cartões (Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996).	1	2	3	4	5	6	7
Controla um lápis usando o polegar, o dedo indicador e o dedo médio (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Desenha uma pessoa com a cabeça e as pernas e os braços a saírem da cabeça (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Dá um nó simples (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Bebe de um copo pequeno que segura com uma da mão (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Demonstra preferência por uma das mãos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Faz formas simples com plasticina (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

**Caso tenha alguma sugestão relativamente a algum dos descritores, por favor explicita em baixo:**

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

								4 ANOS
DOMÍNIO COGNITIVO								
Foca a atenção em aspetos visuais, auditivos e táteis de um objeto ou situação (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Usa experiências passadas para decidir como agir em determinadas situações (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Utiliza bonecas, animais de peluche ou fantoches como participantes nas brincadeiras - cria diálogos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7	
Descreve as suas próprias atividades durante o jogo (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7	
Categoriza objetos/imagens por tamanho, tipo, cor e forma na resolução de problemas (Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7	
Desenvolve competências de memória (e.g., é capaz de se lembrar de um facto específico; repete 4 dígitos/frases/palavras; nomeia até 4 em vários objetos mostrados e depois escondidos) (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7	
Faz perguntas sobre "como" e "porquê" (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Gosta de fazer puzzles; completa puzzles complexos (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Imita a construção de um padrão visual utilizando blocos de madeira (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Reconhece diferenças, organiza objetos/imagens por tamanho, forma, ... (Linder, 2008; Pinto, 2009)	1	2	3	4	5	6	7	
Prefere brincar com pares em vez de brincar com adultos (Linder, 2008). Coopera com os pares. Gosta do jogo simbólico e da fantasia (p.e: Joga às "mães e aos pais) (Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009; Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7	
Envolve-se em jogo dramático coordenado entre várias crianças com temas complexos; usa miniaturas nas dramatizações de histórias criadas por eles (p.e: bonecas, casa de bonecas, ...) (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Tem consciência sobre o passado e o futuro (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7	
Descreve objetos familiares sem os ver (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Recorda partes de uma história acabada de ler (sem ajuda/sem pistas) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Conta até 4 com noção de quantidade; conta correctamente até 20 (Pinto, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Identifica/utiliza corretamente “maior”, “o maior”, “menor”, “o menor”, “mais largo” e “o mais largo” (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Descreve absurdos em imagens ou na vida real (p.e: um adulto a chuchar no dedo, ...) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Responde corretamente a perguntas do tipo: “diz-me como” ou “como fazes” (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Consegue montar um puzzle de 8-10 peças e torres de 6 cubos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Pinto, 2009)	1	2	3	4	5	6	7
Consegue construir o raciocínio “se...então” (p.e: “Se eu fizer isto, então a mamã vai ficar feliz porque,...”); descreve o que “vai acontecer a seguir” ( Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Consegue jogar jogos de tabuleiro e de cartas simples (Shelov & Altmann, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Começa a entender o tempo (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Os desenhos têm cada vez mais informação; desenha uma pessoa com 2 a 6 partes do corpo (New learning from serious case reviews, 2012; Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Começa a copiar algumas letras maiúsculas (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
É capaz de dar a razão e de encontrar solução para problemas (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Consegue manter a atenção em actividades interessantes (aumento do tempo de atenção para 10-15 min) (Linder, 2008; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Aprende a esperar pela sua vez (Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Combina 10 cores (Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Canta canções ou diz rimas de pelos menos 30 palavras (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Shelov & Altmann, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Raciocina sobre experiências, faz perguntas e responde às mesmas (p.e: “Porque é que não posso...?”; “O que acontecerá se...?”) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Compreende "o mesmo número" e é capaz de separar um conjunto em duas metades (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Realiza associação semântica (p.e: "Encontra uma coisa que fica bem com prego" - "martelo") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

DOMÍNIO SOCIO-EMOCIONAL							
É mais independente. Começa a aprender a resolver conflitos (Pinto, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Gosta de fazer coisas novas (Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Responde a perguntas relacionadas com cuidados pessoais (p.e: "porque é que não deves brincar com facas?")	1	2	3	4	5	6	7
Está consciente daquilo que as pessoas querem, dos seus sentimentos e percepções; Compreende que o outro tem sentimentos, atitudes, crenças diferentes dos seus e pode discutir as diferentes temáticas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Demonstra cuidado ao manusear animais pequenos ou objetos frágeis (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Tem noção dos seus pensamentos e sentimentos, descrevendo-os; fala consigo próprio e com os outros sobre sentimentos e sobre como fazer para se sentir melhor (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Compreende que o outro tem sentimentos, atitudes, crenças diferentes dos seus (e.g., tenta reconfortar os colegas que estão infelizes) (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Exibe ciúme, orgulho, culpa e vergonha, verbaliza raiva (Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Pode distinguir ocasionalmente o "real" do "imaginário" (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
É muito sociável (New learning from serious case reviews, 2012; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008)	1	2	3	4	5	6	7
É criativo nas mentiras (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Fala sobre assuntos do seu interesse (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Pode ter um amigo em particular (New learning from serious case reviews, 2012; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
É capaz de lidar com o atraso no atendimento das suas necessidades (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Pode ter medo do escuro/noite e outros medos (e.g., pessoas mais velhas, de outra nacionalidade) (Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009; New learning from serious case reviews, 2012; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Procura os adultos para obter conforto quando está cansado, doente ou ferido (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Ajuda nas tarefas domésticas (Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Podem ocorrer agressões ocasionais entre pares (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Discrimina o “certo” do “errado”, o que “pode” e “não pode” fazer; sabe discriminar regras e comportamentos apropriados, contudo pode fazer algo, mesmo sabendo que é errado (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Assume uma postura mais argumentativa (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Gosta de recorrer à fantasia para representar as suas próprias ideias ou problemas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Prefere brincar com pares do mesmo sexo (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Envolve-se no jogo de “faz de conta” - discute papéis (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004). Gosta de fingir que é outra pessoa (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Pode inverter papéis (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
É capaz de discutir situações hipotéticas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Pede autorização para utilizar objetos que pertencem a outros (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza de forma adequada “Obrigado”, “por favor” e “de nada” (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

**DOMÍNIO COMUNICATIVO E LINGUÍSTICO**

O vocabulário é mais extenso. Produz centenas de palavras (New learning from serious case reviews, 2012; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Produz artigos (p.e: “o”, “a”) e preposições na frase (p.e: “Põe isso no meu colo.”) (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (p.e: “Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.”) (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Bellman, Lingam e Aukett, 1996).	1	2	3	4	5	6	7
Identifica objetos e imagens de objetos mais comuns do dia-a-dia. Compreende relações familiares, conceitos relativos a cores, formas e tamanhos básicos (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Conhece alguns opostos e descritores (p.e: "longo", "curto", "quente", "frio", "igual", "diferente", "duro", "macio", "áspero", "liso", "pesado", "leve", "gordo", "magro", "grosso", "fino"; "noite" e "dia") (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Constrói frases de 3-5 palavras que podem envolver opostos (Linder, 2008; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Conhece conceitos espaciais (p.e: "atrás", "à frente", "ao lado", "superior", "inferior", "entre", "à volta de", "em frente a", "alto" e "baixo" (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Agrupa palavras por categorias (p.e: alimentos, roupas, brinquedos, ...) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Define 2 a 5 palavras simples (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (p.e: feminino e masculino regular) (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
No jogo ou na conversa utiliza afirmações tais como: "Ele disse..." (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Responde a perguntas simples do tipo "Qual..?" e "Quantos...?" "O que fazes quando/se...?" e "Porque é que nós...?" (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Rebelo & Vidal, 2006).	1	2	3	4	5	6	7
Nomeia objetos pela sua função (pe.: "o que usamos para cortar a relva?") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Quando lhe é pedido para falar sobre uma imagem, nomeia 3 ou mais elementos ou descreve o que está a acontecer (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza termos que indicam quantidade (pe.: "algum", "a maioria", "muitos", "poucos", "todos") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza o "e", "mas" e "porque" para combinar frases (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Comunica relações causa-efeito (p.e: "Está partido e não funciona") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004)	1	2	3	4	5	6	7
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e trocas fonéticas (Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Rebelo & Vidal, 2006).	1	2	3	4	5	6	7
Produz os fonemas /s/, /z/, /j/, /ch/ em diferentes posições na palavra. Emerge a produção dos sons /l/ (p.e: leite) e /R/ (p.e: Rei) (Rombert, 2013; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Faz rimas com palavras simples (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Repete rimas e músicas com poucos erros (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Sabe dizer o primeiro e o último nome; sabe a sua idade e o seu sexo (Linder, 2008; Pinto, 2009; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ... (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Compreende conceitos temporais (p.e: "antes", "depois", "ontem", "hoje") (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Mantém o tema de uma conversa; Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (p.e: "Porque é que ele fez isso?"; "Depois o que é que aconteceu?") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Rebelo & Vidal, 2006).	1	2	3	4	5	6	7
Pergunta o significado das palavras ou de alguma maneira indica que tem consciência de que as palavras têm significado (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Rebelo & Vidal, 2006).	1	2	3	4	5	6	7
Responde corretamente a afirmações ou perguntas que envolvam plurais regulares (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Compreende afirmações ou instruções que envolvem formas negativas (p.e: "O cão não é grande"; "não leves o vermelho.") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Provoca interesse no ouvinte através de referências indiretas (p.e: "eu tenho um brinquedo novo no meu quarto.") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza o verbo auxiliar "estar" (p.e: "Ele magoou-se quando estava a brincar") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Distingue corretamente verbos regulares e irregulares no passado, no presente e no futuro (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
É capaz de narrar longas histórias e sequências de acontecimentos (Shelov & Altmann, 2009; New learning from serious case reviews, 2012; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Diz o que acha que vai acontecer a seguir numa história (Shelov & Altmann, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Exibe competências metalinguística (i.e: capacidade de pensar e opinar sobre a língua) (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO SENSORIO-MOTOR							
Anda como um adulto - com rotação de tronco e balancear dos braços (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Sobe e desce escadas com alternância de pés (Pinto, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Desenvolve competências de equilíbrio, sendo capaz de andar sobre uma linha, um muro ou trave de equilíbrio (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
É capaz de andar em “bicos de pés” (New learning from serious case reviews, 2012; (Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Shelov & Altmann, 2009; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Salta ao pé coxinho e equilibra-se num pé durante, pelos menos 2 segundos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Atira uma bola de 8 cm ao adulto por cima à distância de 3,5 m (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Gosta de superfícies instáveis e tenta pô-las em movimento (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Anda de triciclo com facilidade, sendo capaz de fazer curvas mais fechadas e contornar obstáculos (Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Desenha uma pessoa com a cabeça (a cara) e 4-6 outros elementos (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Pega em tríade (estática) no lápis ou no lápis de cera (Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004)	1	2	3	4	5	6	7
Não faz xixi na cama durante a noite (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Segura um objeto pequeno na palma da mão e depois prolonga o gesto em pinça sem ajuda da outra mão (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Pode posicionar o lápis ou o marcador utilizando uma rotação simples (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Passa o atacador em dois buracos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Salta sucessivamente sobre vários obstáculos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Pinta com as cores dentro das linhas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Abre a torneira para beber; bebe água de um bebedouro de forma independente (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Escova os dentes; penteia-se com a escova ou o pente (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Consegue enfiar contas pequenas num fio (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Contrói torres com mais de 10 blocos e copia um modelo de 6 blocos (New learning from serious case reviews, 2012; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Copia a cruz e o quadrado (Pinto, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Apresenta marcha pé-ante-pé para 4 passos (Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Precisa de pouca ajuda para despir a t-shirt ou a camisola e vestir cuecas/boxers, meias e sapatos (exceto atacadores) (Pinto, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Aperta o cinto ou os sapatos. Abre o fecho frontal do casaco ou das calças. Abotoa o casaco ou o vestido (Pinto, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Linder, 2008; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Retira, corta com supervisão e esmaga a própria comida (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Come sozinho, usando o garfo ou a colher (Pinto, 2009; Bellman, Lingam e Aukett, 1996).	1	2	3	4	5	6	7
Usa a tesoura de recorte (Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Consegue colocar as mãos juntas atrás das costas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
É independente na utilização da sanita, rasga o papel higiénico e puxa o autoclismo. Ainda pode precisar de ajuda para se limpar (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza martelos e pinos ou pregos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Faz desenhos simples de coisas vistas ou imaginadas (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Corre depressa. Salta 90 cm ou mais de comprimento. Dá uma cambalhota (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Dá impulso a um baloiço (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

**Caso tenha alguma sugestão relativamente a algum dos descritores, por favor explicita em baixo:**

## ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

								5 ANOS
DOMÍNIO COGNITIVO								
Tem consciência do seu género (Shelov & Altmann, 2009). Sabe qual é o seu nome e a sua morada (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7	
Pode ter em conta os pensamentos, imaginação e conhecimento dos outros. Faz inferências sobre as motivações do outro (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Pode planear como influenciar os objetivos dos outros (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Conta até 10 ou mais; dá o número correto de objetos quando lhe é pedido, até 10 objectos (Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009). (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7	
Conhece as moedas (Pinto, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Responde a perguntas que envolvam adição de +2 até 10 (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7	
Participa em jogos de tabuleiro, mas pode mudar as regras (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Copia um triângulo e outras formas geométricas (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7	
Mostra conhecimento sobre assuntos do dia-a-dia (p.e: dinheiro e comida) (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7	
Faz desenhos com mais informação (casa com janelas, uma porta, telhado e chaminé) (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7	
Identifica o seu nome e esforça-se por escrevê-lo (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7	
Expressa ideias sobre o passado, presente e futuro, com maior consciência de orientação temporal (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7	
Raciocina acerca de acontecimentos futuros (p.e: “se...acontecer, eu...”) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7	
Consegue estar atento a histórias longas, especialmente com recurso a imagens (Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7	
Recorda a maior parte dos elementos essenciais de uma história (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7	
Diverte-se com piadas e enigmas (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7	

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Aumento do tempo de atenção para 15-20 min em tarefas mais difíceis (Pinto, 2009; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Tem consciência de estratégias que o auxiliam a recordar algumas coisas (p.e: repetir palavras em voz alta) (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Lembra-se do lugar de uma imagem, num conjunto ordenado, quando a imagem foi vista somente por breves momentos (p.e: durante 5 segundos) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Diz a sua idade atual, que idade tinha no ano passado e que idade terá no próximo ano (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Reconhece um padrão que se repete numa sequência e é capaz de o continuar (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Consegue montar puzzles de 12-20+ peças (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008)	1	2	3	4	5	6	7
Presta atenção à orientação dos objetos, letras e imagens (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Entende que as crenças e os desejos determinam o comportamento (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Usa "regras" e compreensão, em vez das percepções, para descobrir como resolver problemas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
No brincar, é capaz de comparar e negociar ideias com o outro (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Pode compreender múltiplos papéis e coordenar o desenrolar de histórias complexas no jogo dramático com os pares (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Pode enganar ou pregar partidas aos outros (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Tem rituais durante os jogos, fantasia e gosta de jogos de perseguição (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Consegue criar jogo dramático elaborado com base em recordações de filmes, histórias e experiências anteriores (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

**DOMÍNIO SOCIO-EMOCIONAL**

Quer agradecer aos pares para os manter por perto (Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009). Escolhe e identifica amigos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Pinto, 2009)	1	2	3	4	5	6	7
Gosta de se gabar e de se mostrar (i.e., gosta de cantar, dançar e atuar) (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009; Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Gosta de ser excelente no que faz, é persistente (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Dá a vez e partilha espontaneamente (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Gosta de jogo cooperativos, mas precisa do adulto para mediar o processo (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Prefere jogos de rivalidade do que jogos de equipa (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza animais de brincar ou bonecas para representar "o que aconteceria se..." (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Começa a comparar o seu próprio desempenho com o dos outros, mas ainda tem altas expectativas acerca de si próprio (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Concorda mais facilmente com as regras impostas (Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Tem um bom entendimento sobre regras de um jogo (Linder, 2008; Pinto).	1	2	3	4	5	6	7
Mostra-se mais independente dos adultos (p.e: pode visitar um vizinho, mas com supervisão do adulto) (Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009)	1	2	3	4	5	6	7
Procura a aprovação dos adultos (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Está ansioso por aprender coisas novas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Envolve-se em jogos complexos em que faz de conta que é adulto (p.e: joga às casinhas com outras crianças, resolve problemas da mesma maneira que os adultos) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Distingue o que é real do que é imaginário (Shelov & Altmann, 2009; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Mostra um bom controlo global das emoções; é capaz de pensar sobre as emoções e fala sozinho para regular as próprias emoções (Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Desenvolve o sentimento de vergonha (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Compra objetos simples numa loja sem ajuda (p.e: vai buscar os objetos ou diz ao empregado o que quer, dá dinheiro e espera pelo troco) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Atende o telefone de forma adequada e dá o recado (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Responde a perguntas sobre higiene ou cuidados pessoais (p.e: "porque é que se penteia o cabelo?") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Procura atividades que desafiem as suas capacidades (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Afirma-se a si próprio de forma socialmente aceitável (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Facilmente fica emocionalmente “magoado” (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Começa a perder os medos e a dormir sozinho (Linder, 2008). – acho que a ideia não é bem esta, mas sim Tem medo de ser perder e de dormir sozinho (Linder, 2008)	1	2	3	4	5	6	7
Faz juízos sobre o que é certo e errado, de acordo com os castigos que recebe (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Coordena ações com outros jogadores - é capaz de verbalizar emoções (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Começa a gostar de piadas (mesmo quando não as percebe) (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Partilha conversas e jogos relacionados com vários temas (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

<b>DOMÍNIO COMUNICATIVO E LINGUÍSTICO</b>							
Compreende cerca de 13.000 palavras (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Nomeia todas as cores primárias (vermelho, azul, amarelo, verde, branco e preto) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004, Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Nomeia círculo, quadrado e triângulo (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Adquire noções temporais, tais como “manhã”, “tarde”, “ontem”, “amanhã”, dias da semana e numeração ordinal (Rebello & Vidal, 2006; Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Grande aumento de vocabulário (que usa correctamente), com definição de opostos, materiais, noções temporais e de velocidade (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Dá exemplos de palavras que pertencem a uma categoria (p.e: “animais”-“cão”, “fruta”-“banana”) e identifica objetos que não pertencem a um conjunto (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Compara tamanhos de objetos familiares que não estão visíveis (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Define 10 palavras simples (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Fala com coerência gramatical (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Usa o tempo futuro e o passado dos verbos (Linder, 2008; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Responde corretamente a perguntas do tipo "a que distância fica ...?" (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Constrói frases de 6 a 8 palavras (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Faz afirmações envolvendo causa-efeito mais complexas (p.e: utiliza palavras tais como "porque" e "uma vez que" - "eu já posso brincar porque já não estou doente") (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
As frases são estruturadas mais corretamente, mas ainda cometem erros gramaticais (Linder, 2008; New learning from serious case reviews, 2012; pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Dá a sua opinião em discussões (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza termos comparativos (p.e: grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008)	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza terminações em verbos ou nomes para indicar a atividade de uma pessoa ou de um objeto (p.e: motorista, pintor, guiador, violinista, ...) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Descreve uma sequência de acontecimentos (Bellman, Lingam e Aukett, 1996).	1	2	3	4	5	6	7
Usa conjunções (p.e: se, porque, quando, assim) (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Repete frases de 5 ou 6 palavras, mantendo a estrutura gramatical e uma sequência de 4 números ou palavras não relacionadas (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Conta duas histórias familiares sem suporte de imagens - inclui todas as partes importantes (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Rebelo & Vidal, 2006 ; Shelov & Altmann, 2009)).	1	2	3	4	5	6	7
Recita versos, contos, canções (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Responde a perguntas sobre uma história contada (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Mostra ter conhecimento acerca do mundo quando comunica com pares e adultos (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?" (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Identifica as letras do nome (Rebelo & Vidal, 2006).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Começa a entender o humor (ri-se de piadas, mesmo quando não as percebe) (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Aumenta a compreensão das perspectivas do outro (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Discurso fluente e inteligível para estranhos podendo ter pequenas alterações articulatórias ou sigmatismos que devem ser corrigidos antes de ingressar na escola (nesta fase já há boa colaboração da criança) (Linder, 2008; Pinto, 2009; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Produz os sons /l/ e /r/em todas as posições exceto em grupo consonântico (p.e: prato, planta) e produz o som /R/ em todas as posições da palavra. Emerge a produção do som /lh/ (p.e: alho) e /r/ (p.e: areia).(Rombert, 2013).	1	2	3	4	5	6	7

DOMÍNIO SENSORIO-MOTOR							
Equilibra-se num pé por mais de 10 segundos e é capaz de saltar ao pé coxinho (Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Anda ao longo de uma trave de equilíbrio, transportando alguma coisa com as duas mãos, ou com as mãos nas ancas (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Usa o garfo e a colher com frequência e às vezes usa a faca (Bellman, Lingam e Aukett, 1996; Linder, 2008; Pinto, 2009; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza uma maior variedade de brincadeiras motoras (slide, balancear, escalar, dar cambalhotas ...) (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Tem boa coordenação motora (p.e: jogar à bola e dançar ao som da música) (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Corre e chuta uma bola, sobe e desce escadas e tem grande agilidade e autonomia (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; New learning from serious case reviews, 2012; Linder, 2008; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Atira a bola ao ar e apanha-a (Pinto, 2009)	1	2	3	4	5	6	7
Usa uma tesoura para cortar formas, seguindo o contorno (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
É independente e autónomo no uso da casa de banho (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004; Linder, 2008; Pinto, 2009; Shelov & Altmann, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Tem um bom controlo dos lápis e dos pincéis; utiliza pega em tríade (New learning from serious case reviews, 2012; Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO D - 1ª VERSÃO DA GODPE PARA APROVAÇÃO EM PAINEL DE PERITOS (CONTINUAÇÃO)

Desenha com mais detalhes a figura humana (desenha cabeça, corpo, pernas, nariz, boca e olhos), faz uma casa e formas variadas, desenha o triângulo (New learning from serious case reviews, 2012; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Manipula pequenos objetos nas pontas dos dedos sem cair;pode deslocar os dedos para baixo no marcador ou lápis para colocá-lo na posição (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
Lava-se, veste-se e despe-se sem ajuda (Linder, 2008; Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Abre botões ou fecha o fecho da parte de trás de um vestido (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7
É capaz de fazer puzzles com associação de peças (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
Conta pelos dedos de uma das mãos, usando o indicador da outra mão (New learning from serious case reviews, 2012).	1	2	3	4	5	6	7
parece-me pouco relevant	1	2	3	4	5	6	7
Faz contornos, utilizando moldes simples (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Faz construções mais elaboradas e tem noção de padrões e sequências (Pinto, 2009).	1	2	3	4	5	6	7
Assoa o nariz sozinho, a pedido do adulto (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Dá mais de 10 passos a saltitar de forma ritmada, aterrando nas pontas dos pés (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Anda numa bicicleta com rodinhas (Johnson-Martin <i>et al</i> , 2004).	1	2	3	4	5	6	7
Amadurece competências de corrida (Linder, 2008)	1	2	3	4	5	6	7
Desenha formas com boa orientação espacial (Linder, 2008).	1	2	3	4	5	6	7

**Caso tenha alguma sugestão relativamente a algum dos descritores, por favor explicita em baixo:**

## ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE

### Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores

Idade da criança: \_\_\_\_A \_\_\_\_M      Sexo: Masculino  Feminino

Existe suspeita de a criança estar em risco de atraso no desenvolvimento?  
Sim  Não       Se sim, qual o motivo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A criança tem medidas de apoio à aprendizagem na escola? Sim  Não

Se sim, quais são as medidas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A criança beneficia de algum tipo de apoio? Sim  Não

Se sim, indique qual/quais?  Terapia da Fala  Terapia Ocupacional  
 Psicologia  Fisioterapia  Outro/a: \_\_\_\_\_

Algum destes apoios é disponibilizado na escola? Sim  Não

Se sim, indique qual/quais? \_\_\_\_\_

A grelha que se segue apresenta as competências esperadas para os 3 anos de idade. Por favor, **indique qual o nível de suporte que a criança necessita** para realizar cada uma das competências (significando **1 – INDEPENDÊNCIA COMPLETA; 2 - SUPERVISÃO; 3 - AJUDA MÍNIMA; 4 - AJUDA MODERADA; 5 - AJUDA TOTAL**).

Muito obrigada pela sua cooperação!

3 ANOS					
DOMÍNIO COGNITIVO					
Consegue manter a atenção em atividades do seu interesse durante 5-10 minutos).	1	2	3	4	5

ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE (CONTINUAÇÃO)

Está atento a aspetos-chave (e.g., cor) de um objeto ou situação e compara-os para resolver um problema (e.g., construção de um puzzle).	1	2	3	4	5
Nomeia a maior parte das imagens e dos desenhos, a partir do seu contorno ou desenho.	1	2	3	4	5
Reconhece objetos, pessoas e situações pelos seus sons.	1	2	3	4	5
Seleciona objetos segundo a sua função.	1	2	3	4	5
Nomeia um de vários objetos mostrados anteriormente.	1	2	3	4	5
Recorda-se de objetos que viu, acontecimentos que presenciou ou experiências por que passou recentemente.	1	2	3	4	5
Decora e reproduz canções e rimas infantis, lembrando-se das músicas e dos gestos.	1	2	3	4	5
Procura alternativas para resolver um problema.	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., “Vai buscar o livro e senta-te na cadeira”).	1	2	3	4	5
Explora os objetos sozinho, para determinar quais as suas funções e/ou mostra às outras pessoas como é que funcionam.	1	2	3	4	5
Brinca ao “faz de conta” com bonecos, animais e pessoas.	1	2	3	4	5
Sequencia eventos/ações das rotinas de vida diária durante o brincar (e.g., alimentar o bebé, lavar, colocar na cama).	1	2	3	4	5
Identifica as cores primárias (aponta a pedido do adulto e nomeia as cores vermelho, azul e amarelo).	1	2	3	4	5
Identifica imagens ou situações disparatadas.	1	2	3	4	5

<b>DOMÍNIO SOCIOEMOCIONAL</b>					
Atribui pensamentos e sentimentos para interpretar imagens (e.g., “O menino está triste”).	1	2	3	4	5
Mostra espontaneamente afeto e/ou preferência por algumas crianças.	1	2	3	4	5
Demonstra preocupação quando uma criança se magoa ou está a chorar.	1	2	3	4	5
Começa a entender o que significa fazer mal ao outro.	1	2	3	4	5
Pede permissão e ajuda (e.g., “ajuda-me”; “faz tu”).	1	2	3	4	5
Colabora com outras crianças para alcançar um objetivo comum.	1	2	3	4	5
Dá a vez e partilha, com ajuda do outro.	1	2	3	4	5

ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE (CONTINUAÇÃO)

Envolve-se em jogo de "faz de conta" com pares.	1	2	3	4	5
Imita os adultos e os pares.	1	2	3	4	5
Começa a interiorizar regras, mas ainda tem dificuldade e a cumpri-las na maior parte do tempo.	1	2	3	4	5
Responde de forma adequada ao contacto social de adultos e familiares.	1	2	3	4	5
Diz o seu primeiro e último nome, a sua idade e identifica-se como menino ou menina.	1	2	3	4	5
Utiliza "eu" em vez do nome.	1	2	3	4	5
Entende os conceitos "meu", "dele".	1	2	3	4	5
Começa a sentir-se seguro em ambientes não familiares e longe dos seus cuidadores.	1	2	3	4	5

<b>DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM</b>					
Utiliza pronomes pessoais (e.g., "eu", "tu", "nós") e possessivos (e.g., "meu", "dele").	1	2	3	4	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., "atrás", "debaixo", em cima), de comparação (e.g., "maior", "menor"), de contraste (e.g., "rápido", "devagar").	1	2	3	4	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	1	2	3	4	5
Agrupar diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - "banana"; Roupa - "camisola").	1	2	3	4	5
Segue instruções que incluem os conceitos "todos" e "nenhum" (e.g., "vamos arrumar estes brinquedos todos", "não é nenhum destes").	1	2	3	4	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., "aquela mesa grande"), para rejeitar (e.g., "não quero isso") ou para descrever algo (e.g., "este cão morde").	1	2	3	4	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1	2	3	4	5
Formula frases pela negativa (e.g., "não está aqui", "não sou eu").	1	2	3	4	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - "O quê?", "Porquê?", "Onde está?", "Quem?", "De quem?".	1	2	3	4	5
Faz perguntas do tipo "Quem?", "Porquê?", "O quê?", "Onde?" e "Quando?".	1	2	3	4	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1	2	3	4	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1	2	3	4	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	1	2	3	4	5
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1	2	3	4	5

ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO SENSORIO-MOTOR					
Anda, fazendo rotação do tronco e balanceando reciprocamente os braços.	1	2	3	4	5
Sobe e desce escadas com alternância de pés.	1	2	3	4	5
Trepa equipamentos com facilidade (e.g., berço, cadeiras, equipamentos do infantário) e corre com facilidade, evitando obstáculos.	1	2	3	4	5
Demonstra preferência por uma das mãos.	1	2	3	4	5
Desenvolve a competência de agarrar: usa um agarrar eficaz sobre os instrumentos.	1	2	3	4	5
Folheia páginas de revistas ou cartões.	1	2	3	4	5
Controla um lápis usando o polegar, o dedo indicador e o dedo médio.	1	2	3	4	5
Desenha uma pessoa com a cabeça e as pernas e os braços a saírem da cabeça.	1	2	3	4	5
Faz puzzles de 4 ou 5 peças.	1	2	3	4	5
Faz uma torre de 8 blocos e imita uma torre de três blocos.	1	2	3	4	5
Lava e seca as mãos e a cara sem ajuda, mas precisa do apoio do adulto para lavar os dentes.	1	2	3	4	5
Indica necessidade de ir à casa de banho - raramente tem "acidentes" relacionados com o controlo de esfíncteres.	1	2	3	4	5
Utiliza a casa de banho sozinho, mas precisa de ajuda para se limpar.	1	2	3	4	5
Come com o garfo ou a colher e bebe de um copo pequeno que segura com uma das mãos.	1	2	3	4	5
Pode desapertar cordões e tirar os sapatos. Pode calçar o sapato, mas pode colocá-lo no pé errado.	1	2	3	4	5

**Por favor, caracterize a utilização desta Grelha no seu dia-a-dia, relativamente:**

- Importância da existência deste tipo de grelhas;
- Forma como esta Grelha está construída (e.g., facilidade do preenchimento da Grelha; clareza dos itens; relevância dos itens para conhecer a criança, ...).

---



---



---



---



---

## Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores

Idade da criança: \_\_\_\_ A \_\_\_\_ M      Sexo: Masculino  Feminino

Existe suspeita de a criança estar em risco de atraso no desenvolvimento?  
Sim  Não       Se sim, qual o motivo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A criança tem medidas de apoio à aprendizagem na escola? Sim  Não

Se sim, quais são as medidas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A criança beneficia de algum tipo de apoio? Sim  Não

Se sim, indique qual/quais?  Terapia da Fala  Terapia Ocupacional  
 Psicologia  Fisioterapia  Outro/a: \_\_\_\_\_

Alguns destes apoios é disponibilizado na escola? Sim  Não

Se sim, indique qual/quais? \_\_\_\_\_

A grelha que se segue apresenta as competências esperadas para os 3 anos de idade. Por favor, **indique qual o nível de suporte que a criança necessita** para realizar cada uma das competências (significando **1 – INDEPENDÊNCIA COMPLETA; 2 - SUPERVISÃO; 3 - AJUDA MÍNIMA; 4 - AJUDA MODERADA; 5 - AJUDA TOTAL**).

Muito obrigada pela sua cooperação!

	4 ANOS				
DOMÍNIO COGNITIVO					
Consegue manter a atenção em atividades do seu interesse durante 10-15 minutos.	1	2	3	4	5

ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE (CONTINUAÇÃO)

Descreve objetos familiares sem os ver.	1	2	3	4	5
Reconhece diferenças, organiza objetos por tamanho, cor e forma.	1	2	3	4	5
Recorda partes de uma história acabada de ler (sem ajuda/sem pistas).	1	2	3	4	5
Raciocina sobre experiências, faz perguntas e responde às mesmas (e.g., “Porque é que não posso...?”; “O que acontecerá se...?”).	1	2	3	4	5
Procura alternativas a resolução de problemas.	1	2	3	4	5
Responde corretamente a perguntas do tipo: “Diz-me como”, “Como fazes?”, “Qual?”, “Quantos?”.	1	2	3	4	5
Consegue construir o raciocínio “se...então” (e.g., “Se eu fizer isto, então a mamã vai ficar feliz porque,...”).	1	2	3	4	5
Responde a perguntas relacionadas com cuidados sobre a sua segurança (e.g., “porque é que não deves brincar com facas?”)	1	2	3	4	5
Envolve-se em jogo dramático com temas complexos; usa miniaturas nas dramatizações de histórias criadas por eles (e.g., bonecas, casa de bonecas, ...).	1	2	3	4	5
Diz o que vai acontecer a seguir numa história.	1	2	3	4	5
Realiza associação semântica (e.g., “Encontra uma coisa que fica bem com prego” - “martelo”).	1	2	3	4	5
Descreve absurdos em imagens ou na vida real (e.g., um adulto a chuchar no dedo).	1	2	3	4	5
É criativo nos seus argumentos.	1	2	3	4	5
Conta corretamente até 20; conta até 4 com noção de quantidade.	1	2	3	4	5

<b>DOMÍNIO SOCIOEMOCIONAL</b>					
Tem noção dos seus pensamentos e sentimentos, descrevendo-os; fala consigo próprio e com os outros sobre sentimentos e sobre como fazer para se sentir melhor.	1	2	3	4	5
Exibe ciúme, orgulho, culpa, vergonha e raiva.	1	2	3	4	5
Procura os adultos para obter conforto quando está cansado, doente ou ferido.	1	2	3	4	5
Prefere brincar com pares em vez de brincar com adultos.	1	2	3	4	5
Aprende a esperar pela sua vez.	1	2	3	4	5
Envolve-se no jogo de “faz de conta” - discute papéis; gosta de fingir que é outra pessoa.	1	2	3	4	5
Gosta de recorrer à fantasia para representar as suas próprias ideias ou problemas.	1	2	3	4	5
Pode distinguir o “real” do “imaginário”.	1	2	3	4	5
Gosta de fazer coisas novas.	1	2	3	4	5

ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE (CONTINUAÇÃO)

Discrimina o “certo” do “errado”, o que “pode” e “não pode” fazer; identifica regras e comportamentos apropriados, contudo pode fazer algo, mesmo sabendo que é errado.	1	2	3	4	5
É capaz de lidar com o atraso no atendimento das suas necessidades.	1	2	3	4	5
Utiliza de forma adequada “obrigado”, “por favor” e “de nada”.	1	2	3	4	5
Pede autorização para utilizar objetos que pertencem a outros .	1	2	3	4	5
Desenvolve a competência de resolução conflitos.	1	2	3	4	5
Pode ter medo do escuro/noite e outros medos (e.g., pessoas mais velhas, de outra nacionalidade).	1	2	3	4	5

<b>DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM</b>					
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1	2	3	4	5
Conhece opostos (e.g., “longo”, “curto”, “macio”, “áspero”) e conceitos espaciais mais complexos (e.g., “ao lado”, “superior”, “inferior”, “entre”, “à volta de”, “em frente a”).	1	2	3	4	5
As frases incluem artigos (e.g., “o”, “a”, “um”) e preposições (e.g., “do”, “no”).	1	2	3	4	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., “o que usamos para cortar a relva?”).	1	2	3	4	5
Agrupa palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1	2	3	4	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., “Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.”) .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1	2	3	4	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., “Está partido e não funciona”).	1	2	3	4	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1	2	3	4	5
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1	2	3	4	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., “Porque é que ele fez isso?”; “Depois o que é que aconteceu?”), durante pelo menos 5 turnos.	1	2	3	4	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1	2	3	4	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1	2	3	4	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1	2	3	4	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1	2	3	4	5

ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO SENSORIO-MOTOR					
Anda como um adulto - com rotação de tronco e balancear dos braços.	1	2	3	4	5
Sobe e desce escadas com alternância de pés.	1	2	3	4	5
É capaz de andar sobre uma linha, um muro ou trave de equilíbrio.	1	2	3	4	5
Enfia contas pequenas num fio.	1	2	3	4	5
Pode posicionar o lápis ou o marcador sem a ajuda da outra mão.	1	2	3	4	5
Pega no lápis ou no marcador em tríade (estática).	1	2	3	4	5
Desenha uma pessoa com a cabeça (a cara) e 4-6 outros elementos.	1	2	3	4	5
Faz desenhos simples de coisas vistas ou imaginadas.	1	2	3	4	5
Copia a cruz e o quadrado.	1	2	3	4	5
Usa a tesoura de recorte.	1	2	3	4	5
Constrói torres com mais de 10 blocos e imita um modelo de 6 blocos.	1	2	3	4	5
Escova os dentes; penteia-se com a escova ou o pente.	1	2	3	4	5
É independente na utilização da sanita, rasga o papel higiénico e puxa o autoclismo. Ainda pode precisar de ajuda para se limpar.	1	2	3	4	5
Come sozinho, usando o garfo ou a colher.	1	2	3	4	5
Veste e despe roupa interior, calça meias e sapatos (exceto atacadores), com pouca ajuda.	1	2	3	4	5

**Por favor, caracterize a utilização desta Grelha no seu dia-a-dia, relativamente:**

- Importância da existência deste tipo de grelhas;
- Forma como esta Grelha está construída (e.g., facilidade do preenchimento da Grelha; clareza dos itens; relevância dos itens para conhecer a criança, ...).

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## Grelha de Observação do Desenvolvimento Pré-Escolar para Educadores

Idade da criança: \_\_\_\_A \_\_\_\_M      Sexo: Masculino  Feminino

Existe suspeita de a criança estar em risco de atraso no desenvolvimento?

Sim  Não       Se sim, qual o motivo? \_\_\_\_\_

---

A criança tem medidas de apoio à aprendizagem na escola? Sim  Não

Se sim, quais são as medidas? \_\_\_\_\_

---

A criança beneficia de algum tipo de apoio? Sim  Não

Se sim, indique qual/quais?  Terapia da Fala  Terapia Ocupacional  
 Psicologia  Fisioterapia  Outro/a: \_\_\_\_\_

Alguns destes apoios é disponibilizado na escola? Sim  Não

Se sim, indique qual/quais? \_\_\_\_\_

A grelha que se segue apresenta as competências esperadas para os 3 anos de idade. Por favor, **indique qual o nível de suporte que a criança necessita** para realizar cada uma das competências (significando **1 – INDEPENDÊNCIA COMPLETA; 2 - SUPERVISÃO; 3 - AJUDA MÍNIMA; 4 - AJUDA MODERADA; 5 - AJUDA TOTAL**).

Muito obrigada pela sua cooperação!

5 ANOS					
DOMÍNIO COGNITIVO					
Consegue manter a atenção numa atividade durante 15-20 minutos, mesmo em tarefas mais difíceis.	1	2	3	4	5
Presta atenção à orientação dos objetos, letras e imagens.	1	2	3	4	5
Consegue estar atento a histórias longas, especialmente com recurso a imagens.	1	2	3	4	5
Recorda a maior parte dos elementos essenciais de uma história.	1	2	3	4	5
Usa estratégias para ajudar a memória (e.g., repetir palavras em voz alta).	1	2	3	4	5

ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE (CONTINUAÇÃO)

Lembra-se do lugar de uma imagem, num conjunto ordenado, quando a imagem foi vista somente por breves momentos (e.g., durante 5 segundos).	1	2	3	4	5
Cria jogo dramático elaborado com base em recordações de filmes, histórias e experiências anteriores.	1	2	3	4	5
Procura resolver problemas, com base em “regras” e em experiências anteriores.	1	2	3	4	5
Raciocina acerca de acontecimentos futuros (e.g., “se...acontecer, eu...”).	1	2	3	4	5
Reconhece um padrão que se repete numa sequência e é capaz de o continuar.	1	2	3	4	5
Narra acontecimentos e expressa ideias sobre o passado, o presente e o futuro, com maior consciência de orientação temporal.	1	2	3	4	5
Diz a sua idade atual, que idade tinha no ano passado e que idade terá no próximo ano.	1	2	3	4	5
Identifica círculo, quadrado e triângulo.	1	2	3	4	5
Identifica as letras do nome.	1	2	3	4	5
Dá o número correto de objetos quando lhe é pedido (até 10 objetos).	1	2	3	4	5

<b>DOMÍNIO SOCIOEMOCIONAL</b>					
Mostra um bom controlo global das emoções (e.g., fala sozinho para regular as suas próprias emoções).	1	2	3	4	5
Gosta de se gabar e de se mostrar (i.e., gosta de cantar, dançar e atuar).	1	2	3	4	5
Procura atividades que desafiem as suas capacidades e gosta de ser excelente no que faz.	1	2	3	4	5
Quer agradar aos pares para os manter por perto.	1	2	3	4	5
Procura a aprovação dos adultos.	1	2	3	4	5
Dá a vez e partilha espontaneamente.	1	2	3	4	5
Está ansioso por aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
Gosta de jogo cooperativos, mas precisa do adulto para mediar o processo.	1	2	3	4	5
Envolve-se em jogos complexos em que faz de conta que é adulto (e.g., joga às casinhas com outras crianças, resolve problemas da mesma maneira que os adultos).	1	2	3	4	5
É capaz negociar com o outro.	1	2	3	4	5
Tem um bom entendimento sobre regras de um jogo.	1	2	3	4	5
Participa em jogos de tabuleiro, mas pode mudar as regras.	1	2	3	4	5
Concorda mais facilmente com as regras.	1	2	3	4	5
Faz juízos sobre o que é certo e errado.	1	2	3	4	5

ANEXO E - VERSÃO FINAL DA GODPE (CONTINUAÇÃO)

Distingue o que é “real” do que é “imaginário”.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

<b>DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM</b>					
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	1	2	3	4	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1	2	3	4	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1	2	3	4	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1	2	3	4	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso .	1	2	3	4	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1	2	3	4	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1	2	3	4	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1	2	3	4	5
Fala com coerência gramatical.	1	2	3	4	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1	2	3	4	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1	2	3	4	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1	2	3	4	5
Dá a sua opinião em discussões.	1	2	3	4	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	1	2	3	4	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1	2	3	4	5

<b>DOMÍNIO SENSÓRIO-MOTOR</b>					
Anda e chuta uma bola, sobe e desce escadas e tem grande agilidade e autonomia.	1	2	3	4	5
Atira a bola ao ar e apanha-a.	1	2	3	4	5
Manipula pequenos objetos nas pontas dos dedos sem cair.	1	2	3	4	5
Usa uma tesoura para cortar formas, seguindo o contorno.	1	2	3	4	5
Tem um bom controlo dos lápis e dos pincéis; utiliza pega em triade.	1	2	3	4	5
Desenha a figura humana com detalhes (desenha cabeça, corpo, pernas, nariz, boca e olhos).	1	2	3	4	5
Faz desenhos com mais informação (casa com janelas, uma porta, telhado e chaminé).	1	2	3	4	5



## ANEXO F - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 3 ANOS DE IDADE

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Consegue manter a atenção em atividades do seu interesse durante 5-10 minutos).	1.56	0.702	1	4
Está atento a aspetos-chave (e.g., cor) de um objeto ou situação e compara-os para resolver um problema (e.g., construção de um puzzle).	1.86	0.937	1	5
Nomeia a maior parte das imagens e dos desenhos, a partir do seu contorno ou desenho.	1.97	1.017	1	5
Reconhece objetos, pessoas e situações pelos seus sons.	1.83	1.053	1	5
Seleciona objetos segundo a sua função.	1.92	0.934	1	4
Nomeia um de vários objetos mostrados anteriormente.	1.69	0.969	1	5
Recorda-se de objetos que viu, acontecimentos que presenciou ou experiências por que passou recentemente.	1.66	0.958	1	5
Decora e reproduz canções e rimas infantis, lembrando-se das músicas e dos gestos.	1.66	0.976	1	5
Procura alternativas para resolver um problema.	2.42	1.316	1	5
Cumprir ordens de duas instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., "Vai buscar o livro e senta-te na cadeira").	1.14	0.795	1	4
Explora os objetos sozinho, para determinar quais as suas funções e/ou mostra às outras pessoas como é que funcionam.	1.54	0.795	1	4
Brinca ao "faz de conta" com bonecos, animais e pessoas.	1.20	0.664	1	5

## ANEXO F - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 3 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sequencia eventos/ações das rotinas de vida diária durante o brincar (e.g., alimentar o bebé, lavar, colocar na cama).	1.19	0.629	1	5
Identifica as cores primárias (aponta a pedido do adulto e nomeia as cores vermelho, azul e amarelo).	1.64	1.297	1	5
Identifica imagens ou situações disparatadas.	2.17	1.341	1	5
Atribui pensamentos e sentimentos para interpretar imagens (e.g., “O menino está triste”).	1.53	1.056	1	5
Mostra espontaneamente afeto e/ou preferência por algumas crianças.	1.32	0.819	1	5
Demonstra preocupação quando uma criança se magoa ou está a chorar.	1.46	0.877	1	5
Começa a entender o que significa fazer mal ao outro.	1.51	0.817	1	5
Pede permissão e ajuda (e.g., “ajuda-me”; “faz tu”).	1.36	0.804	1	5
Colabora com outras crianças para alcançar um objetivo comum.	1.54	0.877	1	4
Dá a vez e partilha, com ajuda do outro.	1.69	0.969	1	4
Envolve-se em jogo de “faz de conta” com pares.	1.19	0.656	1	4
Imita os adultos e os pares.	1.19	0.601	1	4
Começa a interiorizar regras, mas ainda tem dificuldade e a cumpri-las na maior parte do tempo.	1.45	0.841	1	4
Responde de forma adequada ao contacto social de adultos e familiares.	1.34	0.685	1	4
Diz o seu primeiro e último nome, a sua idade e identifica-se como menino ou menina.	1.58	1.086	1	5
Utiliza “eu” em vez do nome.	1.49	1.104	1	5
Entende os conceitos “meu”, “dele”.	1.46	0.971	1	5
Começa a sentir-se seguro em ambientes não familiares e longe dos seus cuidadores.	1.45	0.680	1	4

ANEXO F - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 3 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Utiliza pronomes pessoais (e.g., “eu”, “tu”, “nós”) e possessivos (e.g., “meu”, “dele”).	1.66	1.108	1	5
Compreende conceitos espaciais (e.g., “atrás”, “debaixo”, em cima”), de comparação (e.g., “maior”, “menor”), de contraste (e.g., “rápido”, “devagar”).	2.08	1.149	1	5
Ouve com atenção palavras novas, pode pedir para repetir.	2.08	1.179	1	5
Agrupa diferentes objetos/conceitos por categorias (e.g., Fruta - “banana”; Roupa - “camisola”).	1.53	0.838	1	4
Segue instruções que incluem os conceitos “todos” e “nenhum” (e.g., “vamos arrumar estes brinquedos todos”, “não é nenhum destes”).	1.51	0.898	1	5
Utiliza enunciados de três palavras para especificar (e.g., “aquela mesa grande”), para rejeitar (e.g., “não quero isso”) ou para descrever algo (e.g., “este cão morde”).	1.56	0.933	1	5
Sabe usar algumas regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino regular).	1.73	1.127	1	5
Formula frases pela negativa (e.g., “não está aqui”, “não sou eu”).	1.56	1.134	1	5
Responde a pelo menos uma pergunta sobre a razão de ser das coisas - “O quê?”, “Porquê?”, “Onde está?”, “Quem?”, “De quem?”.	1.55	1.095	1	5
Faz perguntas do tipo “Quem?”, “Porquê?”, “O quê?”, “Onde?” e “Quando?”.	1.68	1.041	1	5
Mantém uma conversa com duas ou três trocas de turno.	1.92	1.277	1	5
Descreve o que está a acontecer ou o que está a ver.	1.71	1.175	1	5
Adequa o discurso de acordo com o interlocutor.	1.88	1.176	1	5
Simplifica palavras que são polissilábicas.	2.03	1.259	1	5

## ANEXO F - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 3 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Expressa-se com clareza suficiente para que um estranho o consiga perceber durante grande parte do tempo.	1.63	1.202	1	5
Anda, fazendo rotação do tronco e balanceando reciprocamente os braços.	1.37	0.786	1	4
Sobe e desce escadas com alternância de pés.	1.39	0.891	1	5
Trepa equipamentos com facilidade (e.g., berço, cadeiras, equipamentos do infantário) e corre com facilidade, evitando obstáculos.	1.47	0.838	1	4
Demonstra preferência por uma das mãos.	1.20	0.664	1	4
Desenvolve a competência de agarrar: usa um agarrar eficaz sobre os instrumentos.	1.14	0.472	1	3
Folheia páginas de revistas ou cartões.	1.15	0.485	1	3
Controla um lápis usando o polegar, o dedo indicador e o dedo médio.	2.12	1.115	1	5
Desenha uma pessoa com a cabeça e as pernas e os braços a saírem da cabeça.	1.9	1.213	1	5
Faz puzzles de 4 ou 5 peças.	1.15	0.582	1	5
Faz uma torre de 8 blocos e imita uma torre de três blocos.	1.22	0.618	1	5
Lava e seca as mãos e a cara sem ajuda, mas precisa do apoio do adulto para lavar os dentes.	1.19	0.541	1	4
Indica necessidade de ir à casa de banho - raramente tem "acidentes" relacionados com o controlo de esfíncteres.	1.31	0.836	1	5
Utiliza a casa de banho sozinho, mas precisa de ajuda para se limpar.	1.25	0.822	1	5
Come com o garfo ou a colher e bebe de um copo pequeno que segura com uma das mãos.	1.27	0.806	1	5
Pode desapertar cordões e tirar os sapatos. Pode calçar o sapato, mas pode colocá-lo no pé errado.	1.41	0.853	1	5

## ANEXO G - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 4 ANOS DE IDADE

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Consegue manter a atenção em atividades do seu interesse durante 10-15 minutos.	1.87	1.050	1	5
Descreve objetos familiares sem os ver.	1.87	1.037	1	5
Reconhece diferenças, organiza objetos por tamanho, cor e forma.	1.66	0.857	1	4
Recorda partes de uma história acabada de ler (sem ajuda/sem pistas).	2.11	1.161	1	5
Raciocina sobre experiências, faz perguntas e responde às mesmas (e.g., "Porque é que não posso...?"; "O que acontecerá se...?").	2.25	1.201	1	5
Procura alternativas a resolução de problemas.	2.7	1.296	1	5
Responde corretamente a perguntas do tipo: "Diz-me como", "Como fazes?", "Qual?", "Quantos?".	1.97	1.143	1	5
Consegue construir o raciocínio "se... então" (e.g., "Se eu fizer isto, então a mamã vai ficar feliz porque...").	2.09	1.328	1	5
Responde a perguntas relacionadas com cuidados sobre a sua segurança (e.g., "porque é que não deves brincar com facas?")	2.14	1.363	1	5
Envolve-se em jogo dramático com temas complexos; usa miniaturas nas dramatizações de histórias criadas por eles (e.g., bonecas, casa de bonecas, ...).	1.99	1.097	1	5
Diz o que vai acontecer a seguir numa história.	2.12	1.211	1	5
Realiza associação semântica (e.g., "Encontra uma coisa que fica bem com prego" - "martelo").	2.49	1.311	1	5

## ANEXO G - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 4 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Descreve absurdos em imagens ou na vida real (e.g., um adulto a chuchar no dedo).	2.09	1.246	1	5
É criativo nos seus argumentos.	2.43	1.360	1	5
Conta corretamente até 20; conta até 4 com noção de quantidade.	1.43	0.899	1	5
Tem noção dos seus pensamentos e sentimentos, descrevendo-os; fala consigo próprio e com os outros sobre sentimentos e sobre como fazer para se sentir melhor.	2.09	1.267	1	5
Exibe ciúme, orgulho, culpa, vergonha e raiva.	1.84	1.033	1	4
Procura os adultos para obter conforto quando está cansado, doente ou ferido.	1.17	0.444	1	3
Prefere brincar com pares em vez de brincar com adultos.	1.42	0.788	1	5
Aprende a esperar pela sua vez.	1.88	0.993	1	5
Envolve-se no jogo de "faz de conta" - discute papéis; gosta de fingir que é outra pessoa.	1.93	1.181	1	5
Gosta de recorrer à fantasia para representar as suas próprias ideias ou problemas.	2.3	1.337	1	5
Pode distinguir o "real" do "imaginário".	2.09	1.085	1	5
Gosta de fazer coisas novas.	1.18	0.647	1	5
Discrimina o "certo" do "errado", o que "pode" e "não pode" fazer; identifica regras e comportamentos apropriados, contudo pode fazer algo, mesmo sabendo que é errado.	1.72	0.974	1	5
É capaz de lidar com o atraso no atendimento das suas necessidades.	1.95	0.951	1	4
Utiliza de forma adequada "obrigado", "por favor" e "de nada".	1.74	1.088	1	5

ANEXO G - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 4 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Pede autorização para utilizar objetos que pertencem a outros .	1.93	1.237	1	5
Desenvolve a competência de resolução conflitos.	2.53	1.270	1	5
Pode ter medo do escuro/noite e outros medos (e.g., pessoas mais velhas, de outra nacionalidade).	1.70	0.895	1	5
O vocabulário é extenso. Produz centenas de palavras.	1.63	1.118	1	5
Conhece opostos (e.g., “longo”, “curto”, “macio”, “áspero”) e conceitos espaciais mais complexos (e.g., “ao lado”, “superior”, “inferior”, “entre”, “à volta de”, “em frente a”).	1.91	1.048	1	5
As frases incluem artigos (e.g., “o”, “a”, “um”) e preposições (e.g., “do”, “no”).	1.63	1.018	1	5
Evoca objetos pela sua função (e.g., “o que usamos para cortar a relva?”).	1.87	1.112	1	5
Agrupa palavras por categorias semânticas (e.g., alimentos, roupas, brinquedos).	1.88	1.058	1	5
Cumprir ordens de duas ou três instruções relacionadas ou não relacionadas (e.g., “Põe a boneca na prateleira e depois traz-me a bola.”)	1.39	0.675	1	4
.				
Constrói frases com mais de 5 palavras.	1.34	0.903	1	5
Comunica relações causa-efeito (e.g., “Está partido e não funciona”).	1.66	1.090	1	5
Define palavras da sua rotina diária (i.e., descreve a palavra que pretende dizer enunciando características/pistas sobre a mesma).	1.84	1.020	1	5

## ANEXO G - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 4 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sabe usar regras básicas de gramática (e.g., feminino e masculino irregular; plural irregular).	1.87	1.011	1	5
Faz perguntas contingentes para manter uma conversa (e.g., “Porque é que ele fez isso?”; “Depois o que é que aconteceu?”), durante pelo menos 5 turnos.	2.13	1.204	1	5
Combina a fala com os gestos, tal como os adultos.	1.67	0.929	1	5
Usa a linguagem para partilhar, trocar, argumentar, colaborar, ...	1.64	1.067	1	5
Fala sobre assuntos do seu interesse.	1.5	1.039	1	5
A fala é totalmente inteligível, mesmo para estranhos. Articula corretamente a maioria dos sons, podendo ocorrer substituições e simplificações fonológicas.	1.59	1.048	1	5
Anda como um adulto - com rotação de tronco e balancear dos braços.	1.17	0.526	1	4
Sobe e desce escadas com alternância de pés.	1.04	0.196	1	2
É capaz de andar sobre uma linha, um muro ou trave de equilíbrio.	1.51	0.739	1	4
Enfia contas pequenas num fio.	1.32	0.657	1	4
Pode posicionar o lápis ou o marcador sem a ajuda da outra mão.	1.22	0.624	1	4
Pega no lápis ou no marcador em tríade (estática).	1.25	0.733	1	5
Desenha uma pessoa com a cabeça (a cara) e 4-6 outros elementos.	1.63	0.978	1	5
Faz desenhos simples de coisas vistas ou imaginadas.	1.84	1.132	1	5

ANEXO G - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 4 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Copia a cruz e o quadrado.	1.75	1.060	1	5
Usa a tesoura de recorte.	1.57	1.011	1	5
Constrói torres com mais de 10 blocos e imita um modelo de 6 blocos.	1.41	0.836	1	5
Escova os dentes; penteia-se com a escova ou o pente.	1.12	0.399	1	3
É independente na utilização da sanita, rasga o papel higiênico e puxa o autoclismo. Ainda pode precisar de ajuda para se limpar.	1.28	0.704	1	4
Come sozinho, usando o garfo ou a colher.	1.08	0.317	1	3
Veste e despe roupa interior, calça meias e sapatos (exceto atacadores), com pouca ajuda.	1.3	0.611	1	3

## ANEXO H - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 5 ANOS DE IDADE

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Consegue manter a atenção numa atividade durante 15-20 minutos, mesmo em tarefas mais difíceis.	2.34	1.147	1	5
Presta atenção à orientação dos objetos, letras e imagens.	1.87	1.002	1	5
Consegue estar atento a histórias longas, especialmente com recurso a imagens.	2.33	1.136	1	5
Recorda a maior parte dos elementos essenciais de uma história.	2.07	1.124	1	5
Usa estratégias para ajudar a memória (e.g., repetir palavras em voz alta).	2.43	1.088	1	5
Lembra-se do lugar de uma imagem, num conjunto ordenado, quando a imagem foi vista somente por breves momentos (e.g., durante 5 segundos).	2.22	1.094	1	5
Cria jogo dramático elaborado com base em recordações de filmes, histórias e experiências anteriores.	2.35	1.215	1	5
Procura resolver problemas, com base em “regras” e em experiências anteriores.	2.48	1.206	1	5
Raciocina acerca de acontecimentos futuros (e.g., “se...acontecer, eu...”).	2.11	0.9	1	5
Reconhece um padrão que se repete numa sequência e é capaz de o continuar.	1.87	0.909	1	5
Narra acontecimentos e expressa ideias sobre o passado, o presente e o futuro, com maior consciência de orientação temporal.	2.11	0.924	1	5
Diz a sua idade atual, que idade tinha no ano passado e que idade terá no próximo ano.	1.39	0.802	1	5

ANEXO H - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 5 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Identifica círculo, quadrado e triângulo.	1.26	0.575	1	3
Identifica as letras do nome.	1.11	0.315	1	2
Dá o número correto de objetos quando lhe é pedido (até 10 objetos).	1.22	0.629	1	4
Mostra um bom controlo global das emoções (e.g., fala sozinho para regular as suas próprias emoções).	2.15	1.010	1	5
Gosta de se gabar e de se mostrar (i.e., gosta de cantar, dançar e atuar).	2.20	0.980	1	5
Procura atividades que desafiem as suas capacidades e gosta de ser excelente no que faz.	2.48	1.090	1	5
Quer agradar aos pares para os manter por perto.	1.96	0.868	1	5
Procura a aprovação dos adultos.	1.80	0.934	1	5
Dá a vez e partilha espontaneamente.	2.28	1.047	1	5
Está ansioso por aprender coisas novas.	2.02	1.164	1	5
Gosta de jogo cooperativos, mas precisa do adulto para mediar o processo.	2.3	1.051	1	5
Envolve-se em jogos complexos em que faz de conta que é adulto (e.g., joga às casinhas com outras crianças, resolve problemas da mesma maneira que os adultos).	1.85	1.074	1	5
É capaz negociar com o outro.	2.28	1.089	1	5
Tem um bom entendimento sobre regras de um jogo.	2.28	1.186	1	5
Participa em jogos de tabuleiro, mas pode mudar as regras.	2.28	1.205	1	5
Concorda mais facilmente com as regras.	2.04	1.173	1	5
Faz juízos sobre o que é certo e errado.	1.61	0.829	1	5

## ANEXO H - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 5 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Distingue o que é "real" do que é "imaginário".	1.80	0.885	1	5
Expressa noções temporais relativas a dias da semana e numeração ordinal.	2.43	1.003	1	5
Utiliza termos comparativos (e.g., grande, maior, o maior, pequeno, menor, o menor, triste, mais triste, o mais triste).	1.28	0.720	1	5
Usa os tempos verbais passado e futuro.	1.72	0.870	1	5
Usa conjunções para unir frases (e.g., se, porque, quando, assim).	1.65	0.875	1	5
Depois de ouvir o significado de uma palavra nova, utiliza-a no discurso .	2.02	0.954	1	5
Constrói frases com mais de 8 palavras.	1.41	0.884	1	5
No discurso, as frases são estruturadas mais corretamente, mas nem sempre coerentes.	1.91	0.962	1	5
Identifica objetos que não pertencem a um conjunto (elemento intruso).	1.76	0.883	1	5
Fala com coerência gramatical.	2.11	1.159	1	5
Responde a perguntas do tipo "O que acontece se...?".	1.83	0.973	1	5
Responde a perguntas sobre uma história contada.	1.85	1.074	1	5
Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto onde se encontra (e.g. escola, casa, consultório de médico).	1.89	1.074	1	5
Dá a sua opinião em discussões.	2.04	1.074	1	5
Mantém conversas relacionadas com vários temas.	2	1.074	1	5
Discurso fluente e inteligível, podendo ter pequenas alterações articulatórias.	1.98	1.064	1	5
Anda e chuta uma bola, sobe e desce escadas e tem grande agilidade e autonomia.	1.24	0.480	1	3

ANEXO H - TABELA DE MÉDIAS PARA OS 5 ANOS DE IDADE (CONTINUAÇÃO)

Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Atira a bola ao ar e apanha-a.	1.59	0.832	1	4
Manipula pequenos objetos nas pontas dos dedos sem cair.	1.83	0.902	1	4
Usa uma tesoura para cortar formas, seguindo o contorno.	1.78	1.009	1	5
Tem um bom controlo dos lápis e dos pincéis; utiliza pega em tríade.	1.24	0.705	1	5
Desenha a figura humana com detalhes (desenha cabeça, corpo, pernas, nariz, boca e olhos).	1.70	1.072	1	5
Faz desenhos com mais informação (casa com janelas, uma porta, telhado e chaminé).	1.76	1.099	1	5
Desenha formas com boa orientação espacial.	1.85	1.010	1	5
Copia um triângulo e outras formas geométricas.	1.65	1.037	1	5
Identifica o seu nome e esforça-se por escrevê-lo.	1.11	0.605	1	5
Faz contornos, utilizando moldes simples.	1.37	0.799	1	5
Faz construções elaboradas e tem noção de padrões e sequências.	1.67	0.896	1	5
É autónomo no uso da casa de banho.	1.11	0.605	1	5
Lava-se, veste-se e despe-se sem ajuda.	1.3	0.785	1	5
Usa a colher, o garfo e a faca.	1.17	0.529	1	4

**NM**