

**Universidade do Porto**

**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

**CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DO ENVOLVIMENTO E DA  
PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES INCLUSIVOS**

Vânia Patrícia Ramos Graça

Junho 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Ana Isabel da Mota e Costa Pinto (F.P.C.E.U.P).

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, a Professora Doutora Ana Isabel Pinto, pelo apoio, pela motivação que sempre me deu e sobretudo por ter acreditado em mim.

À Professora Doutora Catarina Grande, por toda a disponibilidade e ajuda dada.

Às Crianças que participaram neste estudo, às respectivas Educadoras e Instituições, sem as quais não teria sido possível realizar este trabalho.

Finalmente, à minha família pelo constante apoio ao longo deste percurso, e em especial à melhor pessoa do mundo, a minha Mãe, a melhor mãe do mundo.

## Resumo

O presente estudo pretende analisar e documentar o envolvimento e a participação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em contextos pré-escolares inclusivos, bem como documentar os aspectos desses contextos que podem estar associados ao envolvimento e à participação destas crianças nas actividades e rotinas diárias do jardim-de-infância. Pretende, ainda, perceber até que ponto a Classificação Internacional da Funcionalidade versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ; WHO, 2007) permite documentar os contributos das medidas utilizadas na avaliação da funcionalidade da criança e facilitar a planificação de intervenções.

Neste estudo participaram duas crianças, de 3 e 4 anos, inseridas em contextos pré-escolares inclusivos, bem como as suas educadoras do Ensino Regular. O envolvimento das crianças foi avaliado com base num procedimento de observação e codificação por amostras no tempo dos seus comportamentos de interacção nas salas de jardim-de-infância. Para ser possível documentar a participação foram realizadas várias observações com recurso a uma medida que permite descrever detalhadamente a participação das crianças nas actividades. Utilizou-se igualmente uma medida que permitiu avaliar e identificar as práticas inclusivas implementadas em contextos pré-escolares, e que documenta a qualidade de diversas dimensões desses contextos, consideradas relevantes para o desenvolvimento das crianças. De referir que a análise de dados realizada foi de natureza qualitativa, tendo sido analisados e descritos os dois estudos de caso.

Os resultados encontrados permitiram concluir que a criança inserida no contexto cuja qualidade foi considerada mais elevada ao nível das práticas inclusivas implementadas e no que respeita às interacções e às experiências de qualidade proporcionadas às crianças, revelou uma maior percentagem de tempo passada em níveis de envolvimento mais sofisticados e um padrão de participação nas actividades consistente e semelhante aos seus pares. Verificou-se, ainda, que no caso da criança inserida no contexto cuja qualidade dos factores acima referidos se revelou inferior, a maioria do seu tempo foi passada em níveis de envolvimento de sofisticação inferior e exibiu um padrão de participação irregular nas actividades, quando comparada com os seus pares. O estudo possibilitou, ainda perceber que a CIF-CJ permitiu, com base num perfil de funcionamento das crianças, documentar e especificar os dados de avaliação das crianças e compará-los com os dados existentes anteriormente.

## **Abstract**

This study aims to analyze and document the engagement and the participation of children with special educational needs (SEN) in pre-school inclusive settings, as well as to document aspects of these contexts that may be associated with the engagement and the participation of children in activities and daily routines. It also intends to illustrate the extent to which the International Classification of Functioning version for Children and Youth (ICF-CY; WHO, 2007) allows to document the contributions of the measures used in assessing the functionality of the child and facilitates the planning of interventions.

This study included two children, 3 and 4 years old, attending pre-school inclusive context, as well as their regular education teachers. The engagement of children was assessed using an observational time sampling procedure to code their interactive behaviors in kindergarten classrooms. To be able to document the participation, several observations were made using a measure that allows describing in detail the participation of children in activities. At the classroom and school level, a measure was used to evaluate and identify the inclusive practices implemented in preschool settings, and to document the quality of various dimensions of these contexts, considered relevant to the development of children. Two case studies were analyzed using qualitative data analyses procedures.

Results show that the child who showed a higher percentage of time spent on more sophisticated levels of engagement and a pattern of participation in activities consistent and similar to her peers, attended a preschool context with higher quality concerning inclusive practices, interactions, and the experiences offered to children. On the other hand, results show that the child attending a preschool setting where the quality concerning the above mentioned aspects was lower spent the majority of his time in less sophisticated levels of engagement and exhibited an irregular pattern of participation in activities when compared with his peers. Results also show that, the use of the ICF-CY allows documenting and specifying assessment data on children's development in different dimensions, based on a profile of children's functioning, and makes it possible to comparisons with previously existing data.

## Résumé

Cette investigation prétend analyser et documenter l'engagement et la participation des enfants aux besoins éducatifs spéciaux dans des contextes préscolaires inclus, mais aussi bien documenter les aspects de ces contextes qui peuvent être liés à l'engagement et à la participation de ces enfants dans les activités et routines quotidiennes de la maternelle. Elle prétend aussi comprendre jusqu'où la Classification Internationale de la Fonctionnalité version Enfants et Jeunes permet documenter la contribution des mesures utilisés dans l'évaluation de la fonctionnalité de l'enfant et faciliter la planification des interventions.

Deux enfants de 3 et 4 ans ont participé dans cette même étude, insérés dans des contextes préscolaires, tout comme leurs éducatrices d'Enseignement Régulier. L'engagement des enfants a été évalué par observation et codification d'échantillons temporels, de leurs comportements d'interaction dans les classes de Maternelles. Pour rendre possible la documentation de la participation plusieurs observations ont été réalisé recourant à une mesure qui permet décrire par détails la participation des enfants dans les activités. Il a été utilisé également une mesure qui a possibilité l'évaluation et l'identification des pratiques établies dans des contextes préscolaires, et qui concernait la qualité de plusieurs dimensions des enfants. À retenir que l'analyse des données réalisé est d'origine qualitative, étant analysé et décrite les deux études de cas.

Les résultats obtenus ont permit conclure que l'enfant inséré dans un contexte dont la qualité est supérieure aux niveaux des pratiques établies et en ce qui concerne les interactions et les expériences de qualité proportionnés aux enfants, a révélé un pourcentage plus haut de temps passé dans des niveaux d'engagement plus sophistiqué et un modèle de participation dans les activités semblant à celles de ses paires. Il c'est aussi vérifié que dans le cas de l'enfant inséré dans un contexte dont la qualité des facteurs rapporté ci-dessus, la plupart du temps est passé dans des niveaux d'engagement inférieur et avec un modèle de participation aux activités, irrégulier comparant avec ses paires. La présente investigation a encore permit de comprendre que la CIF-EJ a possibilité, sous base d'un profil de fonctionnement des enfants, documenté et spécifié les données d'évaluation des enfants et les comparé avec des données déjà existantes.

## Índice

Introdução.....	1
Primeira Parte: Enquadramento Teórico .....	3
1. Abordagens filosóficas e teorias do Desenvolvimento.....	4
1.1. A perspectiva de Altman & Rogoff (1987) .....	4
1.2. O modelo transaccional de Sameroff .....	5
1.3. O modelo bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner .....	6
1.4. A variabilidade do desenvolvimento segundo Wachs.....	8
2. Modelos de conceptualizar e perspectivizar a incapacidade .....	9
3. Intervenção Precoce.....	11
3.1. Práticas recomendadas em Intervenção Precoce .....	13
4. Conceito de Inclusão .....	14
4.1. Qualidade em Contextos Pré-escolares Inclusivos.....	15
4. Conceito de Envolvimento.....	16
4.1. Factores que influenciam o envolvimento da criança .....	17
5. Conceito de Participação.....	18
Segunda Parte: Estudo Empírico .....	20
1. Objectivos do Estudo e Questões de Investigação .....	21
2. Método.....	21
2.1. Participantes.....	21
2.2. Medidas e Recolha de dados.....	23
2.2.1. Engagement Quality Observation System III (E-QUAL III; McWilliam & de Kruif, 1998) .....	23
2.2.2. Ecological Congruence Assessment (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002) .....	24
2.2.3. Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas (Wolery, Pauca, Brashers & Grant, 2000) .....	25

2.2.4. Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (OMS, 2004) .....	27
3. Desenho do Estudo e Análise de dados.....	28
4. Resultados e Discussão de Resultados .....	29
5. Conclusão.....	46
Referências Bibliográficas .....	48

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – Níveis de Envolvimento da Criança L. ....	31
<b>Figura 2</b> – Tipos de Envolvimento da Criança L. ....	32
<b>Figura 3</b> – Níveis de Envolvimento da Criança R. ....	33
<b>Figura 4</b> – Tipos de Envolvimento da Criança R. ....	34
<b>Figura 5</b> - Padrão de Participação da Criança L. nas actividades e rotinas da sala .....	36
<b>Figura 6</b> - Padrão de Participação da Criança R. nas actividades e rotinas da sala .....	37
<b>Figura 7</b> – Interacção Criança-Criança .....	37
<b>Figura 8</b> – Perfil das Salas de Actividades.....	39
<b>Figura 9</b> – Domínio Actividades e Participação – Criança L.- Momento 1 e 2 .....	65
<b>Figura 10</b> – Domínio Actividades e Participação – Criança R. - Momento 1 e 2 .....	68

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1-</b> <i>Ecological Congruence Assessment</i> – Criança L. e Criança R. ....	43
<b>Quadro 2</b> – Domínio Factores Ambientais – Criança L. ....	67
<b>Quadro 3</b> – Domínio Factores Ambientais – Criança R. ....	70

## **Índice de Anexos**

### **Anexo 1**

Definição dos Níveis e Tipos de Envolvimento. .... 52

### **Anexo 2**

Ecological congruence assessment for classroom activities and routines in childcare. 53

### **Anexo 3**

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança L. – Momento 1. .... 57

### **Anexo 4**

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança R. – Momento 1. .... 59

### **Anexo 5**

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança L. – Momento 2. .... 61

### **Anexo 6**

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança R. – Momento 2 ..... 63

### **Anexo 7**

Figura 9 – Domínio Actividades e Participação – Criança L. - Momento 1 e 2 ..... 65

### **Anexo 8**

Quadro 2 – Domínio Factores Ambientais – Criança L. .... 67

### **Anexo 9**

Figura 10 – Domínio Actividades e Participação – Criança R. - Momento 1 e 2 ..... 68

### **Anexo 10**

Quadro 3 – Domínio Factores Ambientais – Criança R. .... 70

## Introdução

O presente trabalho foi realizado no contexto de estágio da sua autora e pretende estudar e explorar o envolvimento e participação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em contextos pré-escolares inclusivos, ambicionando contribuir para o estudo e compreensão mais aprofundados destes conceitos, bem como contribuir com ideias para a melhoria das práticas utilizadas nestes contextos, a fim de assegurar o melhor desenvolvimento da criança.

Ao longo do tempo, a importância dada aos contextos pré-escolares foi evoluindo. Ultrapassada a ideia de que o seu papel é apenas garantir os cuidados básicos que uma criança precisa, enquanto os seus pais ou encarregados de educação estão a trabalhar, dá-se agora maior importância à qualidade destes contextos e das actividades que aí se desenvolvem. Esta mudança advém do facto de o ciclo pré-escolar ser, agora, encarado como uma preparação para o 1º ciclo do Ensino Básico, e, por ser sabido que a qualidade dos contextos onde as crianças se inserem e a qualidade das experiências que lhes são proporcionadas, têm um impacto crucial no seu desenvolvimento. Sendo esta ideia válida para todas as crianças, é especialmente relevante para as crianças com NEE, isto porque quando a intervenção que estas crianças necessitam é realizada em todos os seus contextos de vida diária, esta revela-se mais eficaz. O jardim-de-infância é um local onde por norma as crianças passam grande parte do seu dia, logo quando há uma preocupação em incluir os objectivos e estratégias definidos para a criança com NEE neste contexto, há a garantia de um trabalho continuado com a criança. Esta abordagem inclusiva, tem revelado um nível de eficácia superior quando comparada com intervenções realizadas em contextos exteriores à criança, isto é, em contextos que não constituem o seu ambiente natural e numa situação de um-para-um com um adulto estranho.

Factores como a qualidade do envolvimento e da participação das crianças, com e sem incapacidades, nas actividades e rotinas diárias no jardim-de-infância, são encarados como preditores e indicadores da qualidade com base nos comportamentos da criança, quer dos contextos em si, quer dos programas de intervenção destinados às crianças com NEE. Este estudo pretende, então, analisar e documentar o envolvimento e a participação de duas crianças com NEE em contextos de jardim-de-infância inclusivos, e tentar perceber quais os factores desse contexto, que se mostram capazes de influenciar o envolvimento e a participação das crianças.

Tendo como ponto de partida o objectivo geral deste estudo, na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico em que este se baseia e fundamenta. Faz-se referência aos pressupostos teóricos e conceitos fundamentais e pertinentes que serviram de base para a construção e execução do estudo. Abordam-se as perspectivas teóricas utilizadas actualmente no estudo do desenvolvimento humano, bem como, conceitos como a inclusão, factores de qualidade dos contextos inclusivos, o envolvimento e a participação, entre outros.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico e engloba em primeiro lugar a metodologia utilizada, incluindo a caracterização dos participantes, a explicação das medidas e a recolha de dados realizada. Explica-se em seguida, o desenho do estudo e o tipo de análise de dados efectuada, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados encontrados. Finalmente, apresentam-se as principais conclusões e contributos deste estudo, inclui-se também aqui uma referência às implicações práticas a nível formativo do estudo, bem como se apontam sugestões para futuras investigações na área.

## **Primeira Parte: Enquadramento Teórico**

## 1. Abordagens filosóficas e teorias do Desenvolvimento

### 1.1. A perspectiva de Altman & Rogoff (1987)

Altman & Rogoff (1987) apresentam as perspectivas ou abordagens filosóficas que estão na base das teorias e investigação em Psicologia, analisando as suas principais características e diferenças, incluindo a sua evolução ao longo do tempo até aos dias que correm. Apesar de se verificar a evolução das teorias, os autores destacam a importância de cada uma delas, realçando a necessidade de estas poderem e deverem ser utilizadas de forma complementar, e, não de forma estanque.

No que respeita ao desenvolvimento humano, várias perspectivas e teorias são passíveis de serem analisadas. A *perspectiva do traço* realça as qualidades psicológicas da pessoa, ou seja, os traços que ela apresenta e que estão na origem das mudanças ao longo do desenvolvimento. Segundo esta perspectiva, as mudanças existentes verificadas podem ser interpretadas com base em estádios desenvolvimentais estabelecidos, estando elas também pré-estabelecidas (Altman & Rogoff, 1987). São normalmente estáveis, sem alterações ao longo do tempo, isto porque as operações mentais, uma vez adquiridas de acordo com tais mecanismos teleológicos pré-estabelecidos, mantêm-se sem qualquer alteração. Em termos gerais, esta perspectiva tem como principal foco de interesse a procura de leis psicológicas universais que funcionam de acordo com alguns princípios associados às características da pessoa, ou seja, os traços. Procura, também, fazer previsões dos comportamentos e das manifestações dos traços da pessoa nos vários domínios (Altman & Rogoff, 1987).

A perspectiva que se segue, a *perspectiva interaccionista* engloba características da perspectiva anterior, centrando-se, para além do estudo das características psicológicas da pessoa, nas características sociais e físicas do ambiente, e consideradas ambas, enquanto entidades separadas, mas com interações entre as partes. No campo do desenvolvimento humano, segundo esta perspectiva, as mudanças são o resultado da interação entre a pessoa e o meio, ainda que sejam entidades independentes. Mecanismos de auto-regulação, como a procura da homeostasia, podem estar na origem das mudanças ocorridas, sendo que, as mudanças têm subjacente a ideia de causalidade, uma vez que, há uma relação entre o antecedente e o conseqüente. No entanto, tal como a perspectiva anterior, o factor tempo não é encarado como sendo capaz de influenciar o desenvolvimento das pessoas, e, como factor importante nas mudanças que podem

ocorrer. A *perspectiva interaccionista*, ao contrário da *perspectiva dos traços*, procura as leis de relações entre variáveis, uma vez que, o seu principal foco é o estudo dos elementos e as relações entre esses elementos, embora o faça segundo uma perspectiva analítica – procura o conhecimento acerca das relações antecedente-consequente entre as variáveis da pessoa e do meio, as quais são abordadas de forma sistemática, objectiva e paramétrica (Altman & Rogoff, 1987).

A *perspectiva organísmica* está intimamente ligada à Gestalt, uma vez que, também ela considera que “*o todo é mais que a soma das partes*” (Altman & Rogoff, 1987). Esta perspectiva encara a pessoa e o ambiente como componentes que interagem ao longo do desenvolvimento humano. Pode-se encarar esta perspectiva como englobando características das duas perspectivas anteriormente referidas, isto porque a mudança é vista como resultado da interacção entre a pessoa e o ambiente. No entanto, esta mudança ocorre, normalmente, de acordo com mecanismos regulatórios (e.g., homeostase e mecanismos teleológicos) e, o principal objectivo é o alcance de estádios desenvolvimentais estáveis. Sendo que, assim que o estágio ideal é alcançado a mudança passa a ser irrelevante. Apesar de revelar características de outras perspectivas, a *perspectiva organísmica* centra-se no estudo dos princípios e leis que governam o todo, tentando compreender os efeitos recíprocos entre os indivíduos e o ambiente (Altman & Rogoff, 1987).

A perspectiva seguinte, pode ser encarada como a mais recente e actual, e segundo Altman & Rogoff (1987) como a mais adequada no estudo e investigação em Psicologia, e como tal, pode ser também utilizada para analisar o desenvolvimento humano. A *perspectiva transaccional* encara o desenvolvimento humano como resultado da interacção entre a pessoa e as suas características, o meio ambiente, e o factor tempo, como um todo global que se influenciam mutuamente, e não como entidades separadas em interacção, como as perspectivas anteriores referem. As mudanças ocorrem continuamente ao longo de todo o desenvolvimento, sem que a sua direcção seja pré-estabelecida ou o objectivo esteja delineado. A mudança é intrínseca e não pode ser separada da pessoa, do contexto ou do tempo em que ocorre.

## 1.2. O modelo transaccional de Sameroff

O modelo transaccional foi proposto por Sameroff e Chandler em 1975 (Sameroff & Mackenzie, 2003) e enquadra-se na *perspectiva transaccional* proposta por Altman &

Rogoff (1987). Apresenta-se como uma perspectiva mais complexa do que as restantes pois combina as influências do património biológico herdado pela criança e a experiência de vida, num sistema dinâmico com influências mútuas. Este modelo é útil na análise do desenvolvimento humano, uma vez que, permite compreender a natureza das interações e as direcções da influência (Gamelas, 2003). Segundo Gamelas (2003, p. 21), o *modelo transaccional* defende que “*o desenvolvimento da criança não é o produto da sua condição inicial nem da condição inicial do ambiente.*”, pois a criança influencia o ambiente e contexto onde se movimenta, tal como o ambiente influencia a criança ao longo do tempo (Sameroff & Mackenzie, 2003). As consequências da influência do ambiente na criança e nas suas características ou traços, dependem em muito da forma como a criança percebe e interpreta as experiências que tem ao longo do tempo, durante as relações com os outros e com o ambiente. Segundo o modelo transaccional, o desenvolvimento da criança é, então, o resultado das interações dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência fornecida pela família e pelo contexto social ao longo do tempo (Sameroff & Mackenzie, 2003).

### 1.3. O modelo bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner

O modelo ecológico de Bronfenbrenner revela-se um modelo com estreitas ligações ao modelo transaccional de Sameroff, pois permite uma análise do desenvolvimento humano tendo em conta as várias interações dinâmicas existentes entre o indivíduo e o ambiente físico, social e cultural que o rodeia e onde este se insere. Este modelo encara o indivíduo como estando inserido num contexto constituído por sistemas hierarquicamente organizados, que mantêm interações recíprocas e dinâmicas entre si. Importa referir que os sistemas estão organizados de forma progressiva em termos de abrangência no que respeita ao envolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 2005).

Segundo modelo ecológico de Bronfenbrenner, existem diferentes níveis interligados de influência ambiental ou contextos de desenvolvimento, do mais imediato ao mais remoto, que permitem a compreensão do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005). Para compreender o desenvolvimento da criança, é necessário, então, compreender os vários sistemas em que esta se movimenta e desenvolve. Começando por aquele que se encontra mais próximo da criança, e, no qual ela assume grande importância nas interações que desenvolve e estabelece, o *microsistema*. O

*microsistema* é o ambiente quotidiano imediato da família, escola ou vizinhança. Inclui relações pessoais face a face com os pais, irmãos, avós, colegas e professores, nas quais a influência é mútua (Bronfenbrenner, 2005). Um segundo sistema que, de acordo com Bronfenbrenner, permite compreender o desenvolvimento da criança, e que começa a ser um sistema um pouco mais remoto que o primeiro é o *mesossistema*. Este sistema é a interacção de vários *microsistemas* em que a criança está inserida e se movimenta. Inclui, por exemplo, relações entre casa e escola, como reuniões de pais e professores ou relações entre a família e o grupo de pares. O *exossistema* é, por sua vez, um sistema que se encontra num plano mais remoto que o anterior, e refere-se às ligações entre dois ou mais contextos, sendo que, em pelo menos um deles, a criança não está inserida, mas que a afecta indirectamente (Bronfenbrenner, 2005). Finalmente, no modelo ecológico encontra-se ainda o *macrossistema*, que envolve os padrões culturais, as crenças dominantes, ideologias e sistemas económicos e políticos do meio onde indivíduo se insere. Segundo Bronfenbrenner (2005), este sistema influencia a natureza das interacções entre todos os outros sistemas da ecologia do desenvolvimento humano. Pode-se concluir que, para compreender o desenvolvimento humano deve considerar-se o comportamento inserido em vários contextos e as ligações existentes entre eles, pois a criança está inserida em diferentes contextos com diferentes ligações e influências mútuas que afectam o seu comportamento.

Tal como Lerner menciona, na introdução do Livro de Urie Bronfenbrenner “*Making Human Beings Human*” (2005), o modelo que se segue é uma evolução do modelo ecológico do desenvolvimento humano apresentado pelo autor. Na década de 80 do séc. XX o modelo ecológico revelou ter um grande impacto e importância no campo do estudo do desenvolvimento humano. Contudo, no final dessa década e no início dos anos 90 Bronfenbrenner mostrou-se insatisfeito com o seu contributo para a teoria, bem como para a investigação do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005). Propõe, então, uma reformulação do modelo inicial reconhecendo que a sua anterior teorização estava incompleta. As reformulações visavam incluir as características individuais da pessoa em interacção dinâmica nos sistemas ecológicos, anteriormente apresentados (Bronfenbrenner, 2005).

Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano ocorre ao longo de toda a vida e é influenciado por quatro componentes e pelas suas relações interactivas. Essas componentes são: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo. O Processo é encarado como o mecanismo primário do desenvolvimento e inclui formas específicas e

duradouras de interacção entre a pessoa em desenvolvimento e o meio ambiente imediato, sendo que, esta interacção é o que se denomina de Processos Proximais. A interacção entre estes processos depende em grande escala das características da Pessoa. A interacção depende, como já foi referido, dos Contextos ambientais, quer os mais imediatos quer os mais remotos, em que a criança se movimenta, mas depende também do Tempo em que esta interacção ocorre, ou seja, o tempo em que os Processos Proximais têm lugar (Bronfenbrenner, 2005). Diferentes factores em diferentes momentos da nossa vida têm diferentes influências, devido ao significado relativamente diferente dos vários momentos, mas que têm uma base regular, no desenvolvimento humano.

#### 1.4. Variabilidade do desenvolvimento humano segundo Wachs

Segundo Wachs, o indivíduo insere-se e desenvolve-se num meio caracterizado por múltiplas influências que têm impacto na variabilidade individual. Uma vez que, o desenvolvimento do indivíduo é algo contínuo, este autor pretende estudar como se desenrola o desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo, tendo em conta a sua variabilidade, bem como, estudar os processos que estão subjacentes ao seu desenvolvimento (Wachs, 2000, como referido em Tegethof, 2007).

Wachs considera que, embora haja determinadas influências específicas no desenvolvimento do indivíduo, estas influências são vistas como necessárias mas não suficientes para explicar a variabilidade individual. Isto porque, a variabilidade individual é o resultado da interacção complexa de várias influências de diferentes e múltiplas áreas e tipos (Wachs, 2000). Estas influências, como foi anteriormente referido, estão em interacção e estão relacionadas umas com as outras de forma complexa, covariando entre si, o que o autor denomina por ligações estruturais; ou estão ligadas de uma determinada maneira, sendo que um dado elemento e as suas características estão dependentes das características de um segundo elemento que, segundo o autor se designam por ligações funcionais. O factor tempo é, também, algo fulcral para este autor, pois diferentes influências podem produzir diferentes efeitos e resultados ao longo do tempo. Wachs considera que, as influências múltiplas têm um carácter específico, pois uma mesma influência produz diferentes efeitos em diferentes pessoas (Wachs, 2000, como referido em Tegethof, 2007).

Este autor considera que não é possível fazer previsões de carácter específico no que respeita ao desenvolvimento humano, apenas será possível fazer previsões de ordem geral. Isto explica-se pelo facto de a variabilidade dos resultados, segundo este autor, poder ser inerente ao processo de desenvolvimento humano, devido à influência de múltiplos elementos no desenvolvimento do indivíduo (Wachs, 2000). Wachs propõe um modelo explicativo que, permite perceber o desenvolvimento humano e a variabilidade individual, integrando vários elementos: as influências individuais, os processos de nível central (mecanismos comuns a diferentes influências específicas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo) e os sistemas de influências (é constituído pela acção conjunta das influências múltiplas e os processos de nível central). Estes elementos têm que ser vistos em simultâneo para que se possa compreender a variabilidade individual (Wachs, 2000, como referido em Tegethof, 2007).

## **2. Modelos de conceptualizar e perspectivar a incapacidade**

Os modelos de conceptualizar e perspectivar a incapacidade têm evoluído de forma acentuada, desde o modelo médico até ao modelo biopsicossocial. Segundo o modelo médico o *locus* da incapacidade está na pessoa (Simeonsson, 2006), ou seja, a incapacidade é perspectivada como uma patologia individual. Segundo Simeonsson (2006), neste modelo a incapacidade é conceptualizada como uma manifestação de uma condição de saúde sob a forma de anomalias ou perturbações de estruturas físicas ou mentais ou de funções. Este modelo médico utiliza classificações como a CID (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), uma vez que, as incapacidades são explicadas através do diagnóstico de síndromes, sinais ou sintomas que estão de acordo com os critérios de determinada doença. De acordo com Simeonsson (2006), o modelo social surge como uma reacção ao modelo médico. O modelo social, ao contrário do modelo médico, anteriormente referido, considera a incapacidade como uma patologia não individual, mas como uma patologia social, uma vez que, a incapacidade resulta de uma construção social envolta em discriminação e exclusão. Tendo em conta esta ideia, o modelo social tem como principal foco a identificação de barreiras sociais e ambientais, bem como, o combate ao desrespeito pelos direitos humanos. O modelo seguinte, designado por modelo funcional, encara a incapacidade como a base de limitações funcionais e dá primazia a uma abordagem não categorial da identificação de incapacidades nas

crianças para elegibilidade relativamente aos serviços de apoio que necessitam. Segundo este modelo foram definidos três critérios de elegibilidade que permitem definir a incapacidade. A incapacidade é, então, definida tendo como base os seguintes critérios: (1) é uma consequência de uma condição de saúde actual, (2) manifesta-se em limitações funcionais ou dependência de mecanismos compensatórios ou o uso de serviços de cuidados extra, tendo em conta a idade, e (3) tem ou terá a duração de 12 meses (Simeonsson, 2006). Este modelo permite perceber que as limitações de funcionalidade não podem ser encaradas como estando ligadas apenas a uma condição de saúde, devendo ser vistas como estando relacionadas com outras dimensões capazes de influenciar as limitações da criança.

A CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) mostra ser um instrumento que permite operacionalizar o modelo biopsicossocial, revelando ser uma congregação do modelo médico e do modelo social. Isto porque, possibilita analisar o desenvolvimento do indivíduo e a sua funcionalidade, tendo em conta os contextos onde este se insere e pelos quais é influenciado, representando assim uma mudança de paradigma na forma de encarar e perspectivar a incapacidade. A classificação tem também em conta a sua plasticidade enquanto indivíduo activo em interacção com o meio. De acordo com o manual da CIF (2004), a classificação *“permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e serve como enquadramento para organizar esta informação. Ela estrutura a informação de maneira útil, integrada e facilmente acessível.”* (OMS, 2004).

A CIF pode ser encarada como a evolução dos anteriores instrumentos e classificações, como a ICIDH (Classificação de Incapacidades com Consequências das doenças), que perspectivam a incapacidade como consequência de doenças, baseando-se no modelo médico acima referido. Isto porque, a CIF foca-se, essencialmente, nos componentes da saúde e não nos componentes da doença (OMS, 2004). A CIF é uma classificação que tem como base o conceito de Funcionalidade, e, segundo o manual da CIF (2004) *“... a Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação da actividade ou restrição na participação.”*. A CIF, para além de classificar os componentes da saúde e os estados relacionados com esta, classifica também os factores contextuais que rodeiam o indivíduo. Esta classificação analisa os factores ambientais, pois acredita que podem estar presentes no ambiente barreiras ou

facilitadores à participação do indivíduo nas mais variadas actividades que este tem que desenvolver no seu dia-a-dia.

A CIF não é um instrumento de avaliação, mas sim um instrumento de classificação que permite documentar perfis de funcionalidade, incapacidade e saúde de pessoas, independentemente do diagnóstico. Importa salientar que, esta classificação não documenta apenas aspectos negativos, ou seja, aquilo que a pessoa não consegue fazer ou as barreiras que estão contidas no ambiente. Documenta também factores positivos, isto é, aquilo que a pessoa é capaz de realizar ou aquilo em que o ambiente se mostra facilitador, bem como documenta factores neutros, sendo que, estes factores não estão relacionados com a saúde (OMS, 2004). A CIF pretende proporcionar uma linguagem unificada e padronizada entre todos os seus utilizadores, bem como, ser um instrumento de trabalho útil na descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde, que facultem a análise da funcionalidade do indivíduo e, dos contextos ambientais onde está inserido, bem como o planeamento de intervenções, caso seja esse o objectivo.

Pela análise da evolução dos modelos de perspectivar a incapacidade, pode-se perceber que, inicialmente a preocupação centrava-se na classificação de doenças através da utilização da CID (Classificação de Doenças); a evolução dos modelos leva à centração na incapacidade como consequência das doenças de que a pessoa é portadora, sendo que, o instrumento utilizado é a ICIDH (Classificação de Incapacidades com Consequências das doenças). Finalmente, surge um instrumento designado CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), cujo principal foco é a classificação da funcionalidade do indivíduo, segundo uma abordagem multidimensional e a documentação dos factores contextuais, enquanto facilitadores ou barreiras à participação e actividade do indivíduo (OMS, 2004).

### **3. Intervenção Precoce**

As teorias e o estudo do desenvolvimento têm contribuído para orientar tendências e enquadrar conceptualmente a área da intervenção precoce. A intervenção precoce deverá, então, agir de acordo com uma perspectiva preventiva, bem como deverá assumir uma perspectiva ecológica. A criança e a família deverão ser o foco da intervenção, devendo esta dar primazia à individualização dos serviços disponibilizados (Simeonsson, 2000).

A intervenção precoce envolve uma variedade de serviços possíveis (educação, saúde e segurança social, entre outros), pelo que não é uma forma específica de intervenção. Tem como principais objectivos prevenir ou melhorar os problemas das crianças em idades precoces (entre os 0 e os 6 anos de idade) com risco de atraso de desenvolvimento ou deficiência, bem como, apoiar o desenvolvimento dessas crianças e suas famílias tendo em conta as suas principais necessidades e preocupações (Portugal, 2009). Tegethof (2007) citando Dunst & Bruder (2002, p. 365) refere IP como: *“aos serviços, apoios e recursos necessários para responder às necessidades das crianças, incluindo actividades e oportunidades que visam incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; assim como, aos serviços, apoios e recursos necessários para que as famílias possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, criando oportunidades para que tenham um papel activo neste processo”*.

Observou-se uma evolução dos modelos de intervenção precoce, uma vez que, em 1970 a intervenção precoce se orientava por um modelo linear em que os principais intervenientes eram os profissionais, os serviços e recursos formais existentes, e o foco era a criança no sentido de promover e desenvolver determinadas competências da criança em situações estruturadas (Almeida, 2009). Actualmente, a intervenção precoce rege-se pelos princípios do modelo ecológico e do modelo transaccional, uma vez que considera que os problemas desenvolvimentais não podem ser analisados em isolamento, devendo ser compreendidos tendo em conta as características da criança, as características do ambiente em que a criança se insere, bem como as suas interacções dinâmicas entre ambas (Simeonsson, 2000). Conhecendo todos os sistemas em que a criança está envolvida ou que a afectam directa e indirectamente, e conhecendo as características da criança é possível planear e realizar a intervenção dentro dos seus contextos naturais desta, obtendo assim melhores resultados. Os contextos em que a criança passa a maior parte do seu tempo são, geralmente, a família e a creche ou jardim-de-infância. Como tal, deve ser assegurada a qualidade destes contextos para que o desenvolvimento da criança seja optimizado. Percebe-se, então, a importância que é dada à família e às suas forças e necessidades, no processo de intervenção, bem como a relevância de promover as competências das crianças no decurso de actividades que ocorrem naturalmente nos seus contextos de vida diária. Deverá, pois, acontecer uma cooperação entre os serviços formais e apoios informais existentes na comunidade (Almeida, 2009).

### 3.1. Práticas recomendadas em Intervenção Precoce

Tendo em conta que, actualmente, a intervenção precoce se rege pelos princípios do modelo ecológico e transaccional, como foi anteriormente referido, tem por isso em conta a relação e interacção existentes entre os vários contextos em que a criança se insere, a família e as suas necessidades e preocupações, todos os profissionais e serviços existentes na comunidade. Revela-se, então, fundamental analisar as práticas recomendadas e utilizadas na área da intervenção precoce que são influenciadas por esses mesmos princípios.

Apesar de haver um conjunto de práticas de intervenção precoce recomendadas que servem de orientação para a intervenção, é importante salientar que essas práticas deverão ter em conta a individualidade de cada caso, devendo por isso ser adequadas e adaptadas a cada criança e às suas características e necessidades específicas. Entre essas práticas recomendadas podem destacar-se a abordagem centrada na família que se baseia, essencialmente, nas necessidades, objectivos e preocupações da família em relação à criança, a qual deverá ser encarada como elemento principal e como tendo um papel activo em todo o processo de avaliação-intervenção. Uma vez que é esta que melhor conhece a criança e que mais tempo passa com ela, constitui a principal fonte de informação sobre a criança. Neste tipo de abordagem são enfatizadas as forças da família, sendo dado poder de decisão à família, nomeadamente no que respeita às estratégias e objectivos a serem definidos, implementados e trabalhados em conjunto com a equipa, bem como relativamente ao tipo e grau de envolvimento a ter na intervenção. Nesta abordagem, os profissionais são encarados como recursos cujo principal papel é a transmissão de estratégias e competências, bem como de conhecimentos à família, promovendo, assim, uma intervenção conjunta, continuada e mais eficaz nos vários contextos em que a criança está inserida (Dunst et. al, 1994 como referido em Tegethof, 2007). As práticas desenvolvimentalmente adequadas têm em conta a sua adequação ao nível desenvolvimental da criança, havendo a preocupação de adaptar as actividades e estratégias ao seu nível de desenvolvimento, de forma a considerar o seu ritmo e os seus interesses por diferentes materiais e jogos. Deve haver, por isso, a preocupação de assegurar uma variedade de materiais, jogos, actividades e oportunidades de aprendizagem que respeitem o ritmo e os interesses da criança e que promovam o seu desenvolvimento. As práticas deverão, pois, ter em conta as características e necessidades específicas de cada criança, sendo que os conteúdos das

actividades, momentos de aprendizagem e jogos devem ir de encontro aos interesses individuais da criança, os traços únicos da sua personalidade, a cultura e o meio social onde se insere (Bredenkamp, 1992 como referido em Tegethof, 2007).

O trabalho em equipa revela-se uma parte fundamental na área da intervenção precoce, uma vez que a qualidade dos serviços prestados depende em muito da forma como são articulados os serviços existentes e da forma como os vários profissionais das diferentes áreas interagem entre si, nomeadamente, na troca de informações e no planeamento e execução dos programas de intervenção. Nesta área podem destacar-se três tipos de equipas profissionais: a equipa multidisciplinar, na qual cada profissional representa e presta serviços isoladamente na sua área, não havendo qualquer troca de informação entre si; a equipa interdisciplinar que se rege pelos mesmos princípios da anterior, contudo neste tipo de equipa há o compromisso de partilhar a informação entre os vários profissionais das várias áreas envolvidas; e, por último, a equipa transdisciplinar que se caracteriza pela partilha de papéis, informação e competências entre os vários profissionais. Neste tipo de equipa não há uma separação entre disciplinas, uma vez que o objectivo é o trabalho conjunto de várias disciplinas em simultâneo de forma a garantir uma melhor e mais eficaz avaliação e intervenção junto das crianças e suas famílias. Nesta abordagem a família é encarada como membro activo da equipa (McGonigel, Woodruff & Roszman – Millican, 1991). Finalmente, importa referir que será abordada no próximo ponto a inclusão que é igualmente vista como uma prática recomendada na área da intervenção precoce.

#### **4. Conceito de Inclusão**

Em termos gerais a assinatura, nos anos 1990, da Declaração de Salamanca foi um marco extremamente importante, pois constituiu um ponto de viragem da integração para a inclusão (Vislie, 2003). A integração garantiu o direito básico de todas as crianças terem acesso à educação, embora nem todas tivessem esse direito assegurado, uma vez que, tendo as crianças que se adaptar à escola, e não o contrário, muitas delas acabavam, de facto por ser segregadas, dentro do próprio sistema que as integrava. Assim, por vezes, devido às suas incapacidades as crianças acabavam por ser inseridas em instituições, que não a escola, que fossem capazes de dar resposta aos cuidados que necessitavam (Vislie, 2003). Quanto à inclusão, de acordo com a Declaração de Salamanca “*O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os*

*alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.*” (UNESCO, 1994).

#### 4.1. Qualidade dos contextos pré-escolares inclusivos

A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares revela-se extremamente benéfica para todas as crianças com e sem incapacidades, para as suas famílias, bem como para a sociedade. O conceito de inclusão pode ser encarado como estando ligado ao conceito de *ambientes naturais* da criança (Tegethof, 2007). Estes dois conceitos são muito próximos, ainda assim é de salientar a diferença existente entre eles. Enquanto, o primeiro se refere ao direito que todas as crianças têm de frequentar contextos escolares, independentemente das suas capacidades e onde lhes deverá ser assegurada a qualidade dos processos interactivos, potenciando a sua aprendizagem e desenvolvimento (Morgado, 2009), o segundo refere-se à frequência pela criança de contextos da comunidade, para além da escola, conjuntamente com os seus pares sem incapacidade (Tegethof, 2007).

Tendo como base a ideia de que para que a inclusão seja verdadeira e benéfica para todos, a qualidade dos processos envolvidos, bem como a qualidade dos contextos em si deverão ser assegurados, levando assim à ideia de contextos pré-escolares de qualidade para todos. A qualidade destes contextos deve, pois, obedecer a alguns critérios, entre os quais se encontram: (a) o rácio e número de crianças por grupo, uma vez que grupos pequenos beneficiam de uma prestação de cuidados mais adequada, proporcionando o desenvolvimento de relações afectivas entre as crianças e entre as crianças e os educadores, (b) a estruturação das actividades e do ambiente para facilitar a participação plena de todas as crianças, (c) o currículo, que deve ser cuidadosamente planeado, pois deve ter como objectivos proporcionar mudanças no comportamento de todas as crianças e deve ter em conta as características idiossincráticas de cada criança, e (d) a preparação e formação dos profissionais, pois estes constituem o principal elemento para a construção de um contexto pré-escolar inclusivo de qualidade, e a sua formação especializada é também um dos indicadores de qualidade dos contextos pré-escolares (Gamelas, 2003).

## 5. Conceito de Envolvimento

O desenvolvimento da criança está dependente e é influenciado por vários factores. Factores como a qualidade dos ambientes em que a criança está inserida, as características físicas e sociais desses mesmos contextos, as características da criança e as relações que estabelece com os outros, são factores que influenciam de forma marcada o seu desenvolvimento a vários níveis. Tendo como base a ideia de que a qualidade dos ambientes em que a criança está inserida regularmente e onde passa uma grande parte do seu tempo é extremamente importante para o seu desenvolvimento, a qualidade das experiências interactivas que as crianças têm nesses contextos permitem avaliar, não só a qualidade dos contextos como o seu desenvolvimento (Pinto, Silva, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006). Actividades que estimulem a criatividade e envolvimento da criança são consideradas actividades cruciais para o desenvolvimento das capacidades da criança. Como tal, o envolvimento das crianças tem sido amplamente estudado, pois este conceito é considerado como um factor de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Pinto, Silva, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006).

O conceito de envolvimento em que este trabalho se baseia é o conceito definido por McWilliam & Bailey (1992, 1995), segundo o qual o envolvimento é, em termos gerais, a quantidade de tempo que a criança passa a interagir activa ou atentamente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência. O conceito de envolvimento tem sofrido evoluções ao longo do tempo, uma vez que, a investigação que tem sido realizada encara este conceito, para além de em termos quantitativos (tempo que a criança passa envolvida na actividade), em termos qualitativos, isto é, o nível e o foco do envolvimento da criança (de Kruif & McWilliam, 1999). McWilliam & de Kruif (1998) desenvolveram um sistema de classificação dos níveis de envolvimento, em que esses níveis estão organizados de forma hierárquica. Esta organização hierárquica permite qualificar os comportamentos observados da criança com base em critérios de adequação desenvolvimental e contextual dos comportamentos da criança. Isto é, os comportamentos deverão ser avaliados considerando as capacidades da criança e a sua idade desenvolvimental, bem como a actividade que está ser realizada e o que é esperado da criança (Pinto, Aguiar, Barros & Cruz, 2004). Em termos qualitativos, uma criança pode estar, numa actividade, com baixos níveis de envolvimento em termos de

qualidade, ou seja, o nível de envolvimento pode não ser propiciador de aprendizagem, e, conseqüente desenvolvimento da criança. McWilliam & Bailey (1992, 1995) estabelecem em termos qualitativos, vários níveis de envolvimento, sendo que, os níveis mais elevados são os que, quando promovidos continuamente, têm probabilidade de propiciar resultados em termos de desenvolvimento (Pinto, Silva, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006).

O envolvimento é, normalmente, medido através de observação do comportamento da criança, em que é utilizado um sistema de codificação para determinar o foco e nível de envolvimento de comportamentos específicos da criança (de Kruif & McWilliam, 1999). Uma vez que, normalmente, as observações do envolvimento são realizadas nos contextos naturais da criança, as actividades do seu dia-a-dia e as situações de jogo que acontecem nesses contextos são situações nas quais é possível observar o envolvimento das crianças (Pinto, Silva, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006). Apesar de este sistema permitir recolher informação sobre os comportamentos específicos da criança, pode ser relevante recolher outro tipo de informação acerca do comportamento global da criança junto das pessoas que mantêm um contacto diário com ela (pais, professores, outros adultos) com o objectivo de obter um relato e uma compreensão mais completa do comportamento e envolvimento da criança (de Kruif & McWilliam, 1999).

### 5.1. Factores que influenciam o envolvimento da criança

Segundo a literatura o conceito de envolvimento é um conceito bastante abrangente e útil, uma vez que, para além de permitir compreender o comportamento e desempenho da criança, é também útil para perceber a eficácia dos programas de intervenção. Isto porque, os programas de intervenção podem afectar o envolvimento de todas as crianças, mas especialmente de crianças de idades precoces em risco de problemas de desenvolvimento. Assim, um dos objectivos de tais programas deveria ser aumentar os níveis de envolvimento das crianças promovendo desta forma mudanças ao nível do seu desempenho (McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985). O envolvimento pode, assim, ser utilizado para avaliar a qualidade dos contextos onde a criança se insere (e.g., creche e o jardim-de-infância) e, onde se desenrolam e implementam os programas de intervenção ou os programas educativos. Vários aspectos ligados à qualidade do

ambiente podem influenciar e alterar os níveis e o foco de envolvimento da criança. Aspectos do ambiente como a organização da sala e do ambiente físico, a acessibilidade e escolha dos materiais, a transição suave e a sequenciação entre as actividades (Pinto, Silva, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006), o método de instrução utilizado (McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985), entre outros, são factores que se mostram capazes de influenciar o envolvimento. Factores que se relacionam com as características dos adultos e com as características individuais das crianças demonstram ser igualmente capazes de influenciar o envolvimento das crianças, nomeadamente, a idade cronológica e desenvolvimental das crianças, sendo que, à medida que a idade cronológica e desenvolvimental aumentam, os níveis de envolvimento tendem também a aumentar (Pinto, Aguiar, Barros & Cruz, 2004).

Pode-se concluir, então, que o conceito de envolvimento é uma medida da eficácia dos programas de intervenção bastante sensível e útil, pois quando é possível estabelecer uma relação entre intervenções específicas e o aumento nos níveis de envolvimento pode-se ter um índice alternativo da eficácia dos programas de intervenção (McWilliam et. al., 1985).

## **6. Conceito de Participação**

As experiências que as crianças vivem no seu dia-a-dia estão impregnadas de aprendizagens que por vezes são formais, ou seja, provêm de instrução directa e de contextos de aprendizagens formais, e, outras vezes são aprendizagens informais que são feitas e alcançadas sem qualquer tipo de instrução ou indicação. O envolvimento, como foi anteriormente referido, está intimamente ligado com a aprendizagem. No entanto, o conceito de participação mostra estar de igual forma conectado com a aprendizagem, uma vez que, são necessários níveis de participação elevados para garantir a aprendizagem (Eriksson & Welander, 2007). Tendo estas ideias como base, pode-se perceber que o envolvimento e a participação estão intimamente ligados entre si, e, estão estreitamente relacionados com o processo de aprendizagem (Eriksson & Welander, 2007). O conceito de participação é um conceito multidimensional, havendo por isso diferentes definições que diferem consoante a perspectiva com que são encaradas. A participação é encarada como um conceito relacionado com o bem-estar e saúde do indivíduo, e, como uma experiência positiva que contribui para esse bem-estar

(Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007). Segundo o manual Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF; OMS, 2004) a “ *participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação de vida real.*”. Esta definição implica a interacção entre o ambiente social e físico, bem como, a motivação e o desejo de participar nas actividades que o indivíduo possa sentir (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007). Tal como o envolvimento, a participação também pode ser observada em situações e actividades de jogo que acontecem na vida diária. A participação nas actividades permite ao indivíduo o desempenho de vários papéis em diferentes e variadas actividades. O que leva a considerar que a participação é tanto maior quanto maior for: a necessidade do indivíduo se sentir activo quer física quer mentalmente; as experiências positivas que o indivíduo retira das actividades em que participa e que lhe proporcionam um sentimento de controlo e de pertença activa na interacção com o outro ou com o ambiente; e, o tipo de actividades que o ambiente é capaz de proporcionar ao indivíduo (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007).

**Segunda parte: Estudo Empírico**

## 1. Objectivos do Estudo e Questões de Investigação

Tendo como ponto de partida os pressupostos teóricos anteriormente referidos, foram desenvolvidas as seguintes questões/objectivos de investigação para este estudo:

- I. Documentar o envolvimento e a participação de crianças com NEE em contexto de jardim-de-infância.
- II. Documentar os aspectos dos contextos inclusivos que podem estar associados ao envolvimento e participação das crianças nas actividades que se desenvolvem nesses mesmos contextos.
- III. Realizar um levantamento das rotinas e actividades diárias dos jardins-de-infância, e, através da utilização da *Ecological Congruence Assessment* (ECA) documentar o processo de participação das crianças nessas actividades e rotinas.
- IV. Com base num pensamento sistémico, perceber até que ponto a Classificação Internacional da Funcionalidade, versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ, WHO, 2007) permite documentar os contributos dos instrumentos utilizados na avaliação da funcionalidade da criança e em que dimensões se melhorou essa mesma documentação, percebendo também se é possível complementar os dados de avaliação-intervenção já existentes.

## 2 Método

### 2.1. Participantes

Participaram neste estudo duas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino com 3 e 4 anos de idade, respectivamente, bem como as respectivas educadoras do Ensino Regular. Ambas acompanhadas pelo Projecto de Intervenção Precoce de Matosinhos<sup>1</sup> (PIP), sedado na Faculdade de Psicologia e Ciências da

---

<sup>1</sup> O PIP é um projecto de Investigação-Ação realizado em parceria com o Ministério da Educação e com outras instituições da comunidade, com área de intervenção no concelho de Matosinhos. Iniciado em 1996/1997, conta com uma equipa multidisciplinar composta por vários técnicos especializados em diferentes áreas (Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Medicina e Educação, entre outros). Tem como principais valências a consulta multidisciplinar, a intervenção no terreno e a oficina de formação de Educadoras de Infância (Projecto de Intervenção Precoce (PIP) de Matosinhos, 2009).

Educação da Universidade do Porto. Faziam, igualmente, parte da amostra de um projecto de investigação<sup>2</sup> da mesma Faculdade.

Passamos a descrever sucintamente as duas crianças participantes do estudo, com base na informação disponível no início do estudo.

A criança L. com 3 anos e 7 meses, apresenta um Atraso Global do Desenvolvimento, revelando dificuldades ao nível da linguagem expressiva e compreensiva, bem como, a nível comportamental, tendo dificuldades no controlo do comportamento, mostrando-se agressiva em algumas situações. Frequenta uma sala de jardim-de-infância da Rede Pública, estando integrada num grupo de 20 crianças, em que é a única com necessidades educativas especiais (NEE). Nesta sala estão presentes dois adultos a tempo inteiro, a Educadora do Ensino Regular e a Auxiliar de Acção Educativa. A educadora da sala tem 38 anos, com seis anos de educação formal, incluído formação ao nível do Ensino Especial. Conta com dezassete anos de serviço, nove dos quais trabalhou com crianças com NEE. Dedicar 25 horas semanais ao trabalho directo com as crianças, e, cerca de 8 horas são destinadas à planificação das actividades. A L. conta ainda com o apoio de uma educadora do Ensino Especial de duas horas e meia (uma vez por semana).

A criança R. com 4 anos e 7 meses, apresenta uma possível Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, mostrando dificuldades ao nível da atenção e concentração, tendo dificuldades em iniciar e terminar uma actividade, e em organizar e planificar a acção. Demonstra comportamentos repetitivos e estereotipados e uma linguagem expressiva por vezes descontextualizada, mostrando dificuldades em interagir com os pares. Frequenta uma sala de jardim-de-infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, estando integrada numa sala com 26 crianças, duas das quais com NEE (incluindo ela). A sala conta com dois adultos a tempo inteiro, a Educadora do Ensino Regular e a Auxiliar de Acção Educativa. A educadora da sala tem 32 anos de idade, tendo quatro anos de educação formal, e, não tem formação na área do Ensino Especial. Tem 5 anos de serviço, dois dos quais com crianças com NEE. Dedicar 25 horas semanais ao trabalho directo com as crianças, não estando estabelecidas no seu contracto de trabalho horas para planificação de actividades. A criança R. conta com uma hora e meia de apoio semanal da educadora do Ensino

---

<sup>2</sup> Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): *Contributos da CIF-CJ para o estudo da participação em crianças com incapacidades em idades precoces [FCT - RIPD/CIF/109664/2009]*.

Especial, e com apoio ao nível da Terapia da Fala (uma hora por semana) e da Terapia Ocupacional (uma hora quinzenalmente).

## 2.2. Medidas e Recolha de dados

### 2.2.1. Engagement Quality Observation System III (E-QUAL III; McWilliam & de Kruif, 1998)

O *Engagement Quality Observation System III* (E-Qual III; McWilliam & de Kruif, 1998) é um sistema utilizado para observação e codificação dos comportamentos de envolvimento das crianças através de amostras no tempo. Os comportamentos de envolvimento das crianças são observados durante sessões de 15 minutos, em que de 15 em 15 segundos, o comportamento observado é codificado com dois códigos (nível e o tipo de envolvimento) (Pinto, Aguiar, Barros & Cruz, 2004). A qualidade do envolvimento foi operacionalizada com base no contínuo de níveis de sofisticação crescente definidos por McWilliam & de Kruif (1998). Este contínuo contém nove níveis numa hierarquia desenvolvimental que vai desde o menos sofisticado (não envolvimento) ao mais sofisticado (persistente). Os níveis que constituem esta hierarquia são: persistente, simbólico, codificado, construtivo, diferenciado, atenção focalizada, indiferenciado, atenção ocasional e não envolvido (McWilliam & de Kruif, 1998). Tal como os níveis de envolvimento, os tipos de envolvimento também se encontram organizados numa hierarquia, sendo que, os tipos de envolvimento social (pares e adultos) são considerados desenvolvimentalmente mais adequados, e, o envolvimento não social (objectos e *self*) o menos adequado (Pinto, Aguiar, Barros & Cruz, 2004). Para uma descrição mais detalhada dos níveis e tipos de envolvimento referidos ver Anexo 1.

Os dois observadores da equipa de recolha de dados foram treinados na codificação do envolvimento tendo como base a tradução do EQUAL-III (McWilliam & de Kruif, 1998) - Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III, até ter sido obtido um acordo interobservadores de 90% nos níveis e tipos de envolvimento. Foram codificadas 26 sessões de 15 minutos de registo em vídeo de crianças com NEE em contexto de creche e jardim-de-infância para treino, tendo sido obtido um acordo médio

de 95.9% para os níveis de envolvimento e 86,4% para os tipos de envolvimento<sup>3</sup>. O acordo interobservadores foi igualmente verificado ao longo do processo de recolha de dados, em 25% das observações, isto é, uma actividade livre e uma estruturada para cada criança. Sendo que foram codificadas, por criança dez sessões de observação, seis das quais em actividade livre e as restantes quatro em actividade estruturada. Em cada sessão de observação, as frequências de cada código são somadas e o resultado é dividido pelo tempo total da sessão para se obter uma percentagem estimada de tempo de envolvimento. Para o presente estudo foi ainda calculada a percentagem de tempo de cada um dos níveis e tipos de envolvimento quando consideramos somente o tempo de actividade livre, isto é, quando este contexto de actividade constituía 100% do tempo de cálculo. O mesmo procedimento foi realizado relativamente ao tempo de actividade estruturada.

#### 2.2.2. Ecological Congruence Assessment (Wolery, Brashers, & Neitzel, 2002)

A *Ecological Congruence Assessment* (ECA) foi desenvolvida com o objectivo de permitir aos professores e educadores descreverem a criança e o seu comportamento no contexto de creche ou jardim-de-infância, para que desta forma possam reunir e trocar informação com especialistas, permitindo assim estabelecer objectivos e desenhar estratégias de intervenção de uma forma mais eficaz (Wolery, Brashers, & Neitzel, 2002).

O processo de utilização da ECA consiste em três fases, das quais a primeira se prende com o preenchimento de uma folha na qual o educador recolhe informação sobre o funcionamento da criança nas actividades, rotinas e transacções na sala de actividades. Na segunda fase do processo, cabe ao educador sumariar a informação que recolheu, procurando identificar quais as actividades em que o comportamento da criança foi diferente do dos seus pares, que tipo de diferenças e em que medida essas diferenças se adequavam às suas características e potencialidades desenvolvimentais. O educador deve ser capaz de identificar as actividades em que a criança mostra não ter as capacidades necessárias para desempenhar as actividades, bem como, deve identificar o tipo de ajudas que são dadas ao longo da realização das actividades. Nesta fase, deve ainda ser capaz de identificar prioridades e objectivos para a intervenção. A terceira e

---

<sup>3</sup> No presente estudo não foi utilizado o coeficiente de Kappa, pelo facto de haver poucos casos e alguns códigos de envolvimento apresentarem uma frequência quase nula, impossibilitando esse cálculo.

última fase do processo de utilização da ECA prende-se com a partilha da informação recolhida entre o professor e a equipa de especialistas. Esta partilha irá permitir definir e ajustar objectivos e estratégias de intervenção (Wolery, Brashers, & Neitzel, 2002).

Neste estudo, foram cumpridos dois dias de observação naturalista para identificar as principais rotinas diárias e actividades das salas de jardim-de-infância em que os participantes do estudo estavam inseridos. Após a identificação dessas rotinas e actividades, procedeu-se à observação e recolha de dados nos contextos durante oito manhãs (uma por semana) para cada criança. A recolha de dados teve como base uma adaptação<sup>4</sup> da grelha original da ECA. Esta adaptação considerava as rotinas e actividades principais desses contextos, permitindo assim recolher e seleccionar dados que espelham o que acontece na realidade nos contextos. Para compreender o tipo de questões e factores tidos em conta neste estudo para descrever, caracterizar e qualificar a participação das crianças ver Anexo 2.

Importa sublinhar o facto de que, as crianças que participaram neste estudo estavam também integradas no meu estágio no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia (ano lectivo 2010/2011), daí que durante alguns momentos de observação com a ECA o meu papel fosse apenas de observadora, não tendo qualquer tipo de interferência no contexto. Noutros momentos desta observação estive presente enquanto estagiária, o que levou a que fosse impossível não ter em conta a minha intervenção aquando da caracterização e qualificação da participação das crianças, tratando-se pois de uma observação participante. Esta intervenção pode ter-se reflectido no aumento da participação das crianças em alguns momentos, uma vez que, um dos meus objectivos era o de criar oportunidades e facilitar a sua participação nas actividades.

### 2.2.3. Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas (QIEM; Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000)

A Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas, traduzida do QIEM (Wolery et al., 2007) foi desenvolvida com o objectivo de avaliar e identificar as práticas inclusivas implementadas em contexto de creche e jardim-de-infância, nomeadamente, as práticas que parecem estar ligadas a resultados mais positivos em termos desenvolvimentais em crianças com incapacidades (Wolery, Pauca, Brashers, &

---

<sup>4</sup> Adaptação da *Ecological Congruence Assessment* (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002) para fins de investigação por Graça (2011).

Grant, 2000). Tendo em conta o seu objectivo, a Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas foi utilizada para avaliar as duas salas de actividades dos jardins-de-infância das crianças participantes. A medida avalia apenas uma sala de cada vez, isto porque considera-se que as práticas implementadas podem ser diferentes de sala para sala, como tal, a qualidade dos serviços pode também variar de sala para sala dentro do mesmo jardim-de-infância (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000).

A Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas é constituída por duas versões, uma versão reduzida que requer menos tempo de observação e aplicação, e uma versão alargada que tem como objectivo a recolha de informação acerca da sala de forma mais aprofundada. Ambas as versões pretendem avaliar sete dimensões seleccionadas da qualidade, algumas das quais se centram nas experiências directas que as crianças têm com o ambiente físico e as pessoas do contextos. Havendo outras que, apesar de não estarem directamente relacionadas com a criança, acabam por influenciar as suas interacções, tendo algum tipo de influência nas suas experiências e desenvolvimento (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000).

Segue-se uma breve descrição das dimensões que se encontram nesta medida. São elas: os *Objectivos e Propósito da Instituição*, que pretende perceber até que ponto os serviços inclusivos fazem parte da missão da Instituição e de que forma são canalizados os esforços do pessoal para o alcance de uma inclusão plena das crianças. Os *Apoios e Percepções do Pessoal*, em que é avaliado se os apoios necessários ao pessoal da sala estão disponíveis. Apoios como, por exemplo, o tempo de planificação e apoio de técnicos especializados, entre outros. A *Acessibilidade e o Ambiente Físico*, em que é avaliado se o ambiente físico e os materiais existentes na sala estão acessíveis e são adequados à criança com incapacidades. A *Individualização*, que se prende a questões como a forma como os objectivos individualizados são definidos, como são planeadas as intervenções e de que forma a implementação do planeado acontece. A *Participação e Envolvimento das Crianças*, que avalia em que medida as crianças com e sem incapacidades participam e são envolvidas nas mesmas actividades. Os *Contactos e Relações Adulto-Criança*, que pretende avaliar se os adultos estão envolvidos e interagem com as crianças, bem como, o tom geral e a responsividade e apoio existentes nessas interacções. E, finalmente, *Contactos e Interacções Criança-Criança*, que avalia a frequência e a natureza dos contactos entre as crianças com e sem incapacidades (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000). De realçar que, neste estudo as dimensões *Participação e Envolvimento das Crianças* e *Contactos e Interacções Criança-Criança*

são encaradas como estando ligadas ao conceito de participação e, que por isso, os resultados relacionados com esta dimensão irão ser descritos na parte em que são mencionados os resultados ligados à participação.

Estas dimensões são avaliadas de diversas formas, uma vez que, cada uma tem objectivos e instruções diferenciados, no que diz respeito à sua aplicação. Podem, então, ser avaliadas através de revisão documental, de entrevistas estruturadas, de questionários escritos, bem como de observações da sala (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000). Importa salientar que, ambas as versões requerem um tempo de aplicação considerável, que pode variar entre 3 a 4 horas durante 2 ou 3 dias consoante a versão a aplicar (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000). No presente estudo foi aplicada a versão longa.

Foi realizado um treino em equipa da aplicação da medida, onde foi possível discutir critérios e esclarecer dúvidas, a fim de se chegar a um consenso no que respeita aos critérios a utilizar aquando da observação, recolha de dados e cotação da medida. O treino foi realizado, numa primeira fase, com recurso a vídeos para a discussão desses critérios. Posteriormente, foram realizadas observações e aplicações da medida em vários contextos, havendo uma rotatividade de parceiros entre os membros da equipa. Este treino permitiu chegar a um acordo interobservadores nas várias dimensões da medida<sup>5</sup>.

A recolha de dados decorreu em dois dias diferentes para cada criança, como o recomendado pelos autores da medida, e teve a duração de cerca de 3 horas e 30 minutos cada. Foram realizadas entrevistas estruturadas com as Educadoras Regulares da sala e com os directores das Instituições, bem como foram preenchidos questionários escritos. Na recolha de dados foi ainda feita revisão de documentos relacionados quer com a criança quer com a Instituição.

#### 2.2.4. Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ; WHO, 2007)

A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF, OMS, 2004), bem como a versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ; WHO, 2007) permitem documentar perfis de

---

<sup>5</sup> Acordo interobservadores - Dimensões da medida: (a) *Objectivos e Propósito da Instituição* = 91,67%; (b) *Apoios e Percepções do Pessoal* = 100%; (c) *Acessibilidade e o Ambiente Físico* = 89,33%; (d) *Individualização* = 96%; (e) *Participação – ICC* = 0,99; (f) *Envolvimento – ICC* = 0,98; (g) *Contactos e Relações Adulto-Criança* = 75,24%; (h) *Contactos e Relações Criança-Criança* = 96,92%.

funcionalidade de indivíduos com e sem incapacidades, independentemente do seu diagnóstico médico, através da atribuição de códigos e qualificadores que se referem à gravidade dos atrasos e lacunas desenvolvimentais. Na qualificação desta gravidade é utilizada uma escala numérica (0-4), em que o valor mais baixo indica nenhuma dificuldade (0) ao nível de lacunas e atrasos em relação a valores normativos para a população, e o valor superior (4 – dificuldade completa) indica que o atraso ou limitação apenas está presente numa percentagem muito baixa da população (OMS, 2004). Estes qualificadores são utilizados para qualificar as dificuldades do indivíduo, bem como para qualificar o ambiente que o rodeia, uma vez que este pode representar uma barreira ou um facilitador à sua actividade e participação nos seus contextos de vida diária. O que é documentado é aquilo que o indivíduo consegue ou não fazer nos seus ambientes (OMS, 2004). Esta documentação permite uma linguagem unificada entre os vários especialistas e permite uma identificação e planeamento de estratégias a implementar aquando da intervenção. A CIF classifica os componentes da saúde e os estados relacionados com esta, classificando também os factores contextuais e ambientais que rodeiam o indivíduo. A estrutura da CIF está organizada em duas partes, sendo que, a primeira diz respeito à Funcionalidade e Incapacidade, inclui a componente do corpo com classificações para as Funções dos sistemas orgânicos e para as Estruturas do corpo; e, a componente Actividades e Participação que abrange aspectos individuais e sociais. A segunda parte da CIF prende-se com os Factores Contextuais que inclui os Factores Ambientais, e, os Factores Pessoais que, apesar de fazer parte dos Factores Contextuais não são classificados pela CIF (OMS, 2004).

### **3. Desenho do estudo e Análise de dados**

Este estudo enquadra-se numa perspectiva da pesquisa qualitativa, uma vez que é dada primazia a uma abordagem naturalista e interpretativa, quer da criança quer do contexto onde se insere e da relação existente entre estes dois elementos. Pretende-se, por isso, utilizando o estudo de caso, incluído na pesquisa qualitativa, tentar entender e interpretar o significado do que foi observado e dos dados recolhidos e as suas possíveis relações e implicações. O estudo de caso, envolve uma recolha de dados rica em informação detalhada proveniente de múltiplas fontes (observação, entrevistas, análise documental, entre outros) ao longo de um período de tempo (Creswell, 1998), que

permite o emprego de variadas práticas interpretativas, que ambicionam assegurar uma compreensão em profundidade dos casos em estudo (Denzin & Lincoln, 2006). De salientar que, tal como, os princípios ligados à pesquisa qualitativa este estudo que aqui se apresenta não tem como principal motivação ou objectivo a generalização (Creswell, 1998) de qualquer resultado encontrado ou interpretação feita.

O presente estudo contou com dois momentos em ambos os casos (criança L. e criança R.). Num primeiro momento (M1) fez-se uma recolha de toda a informação disponível acerca das crianças, o que incluiu a recolha e análise de relatórios de várias especialidades e dos Planos Educativos Individuais (PEIs) das crianças. A recolha e análise destes documentos permitiu reunir e resumir a informação acerca das crianças, o que levou ainda neste primeiro momento à elaboração das primeiras vinhetas e dos primeiros perfis de funcionalidade tendo como base a CIF-CJ.

No segundo e último momento (M2), realizaram-se várias sessões de observação naturalista com o objectivo de recolher os dados pertinentes para este estudo. Essa recolha de dados foi feita através da utilização das medidas E-QUAL III (McWilliam & de Kruif, 1998), QIEM (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000) e ECA (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002). Com os dados recolhidos acerca do envolvimento, da participação e do contexto onde as crianças estão inseridas, foi possível elaborar uma segunda vinheta e um segundo perfil de funcionalidade das crianças. A comparação das duas vinhetas e dos dois perfis de funcionalidade resultantes dos dois momentos deste estudo, permitiu cumprir o objectivo de perceber se é possível, com a ajuda da CIF-CJ, complementar e melhorar a documentação da informação existente sobre as crianças.

#### **4. Resultados e Discussão de Resultados**

Segue-se uma descrição dos resultados encontrados para cada objectivo/ questão de investigação definidos para este estudo:

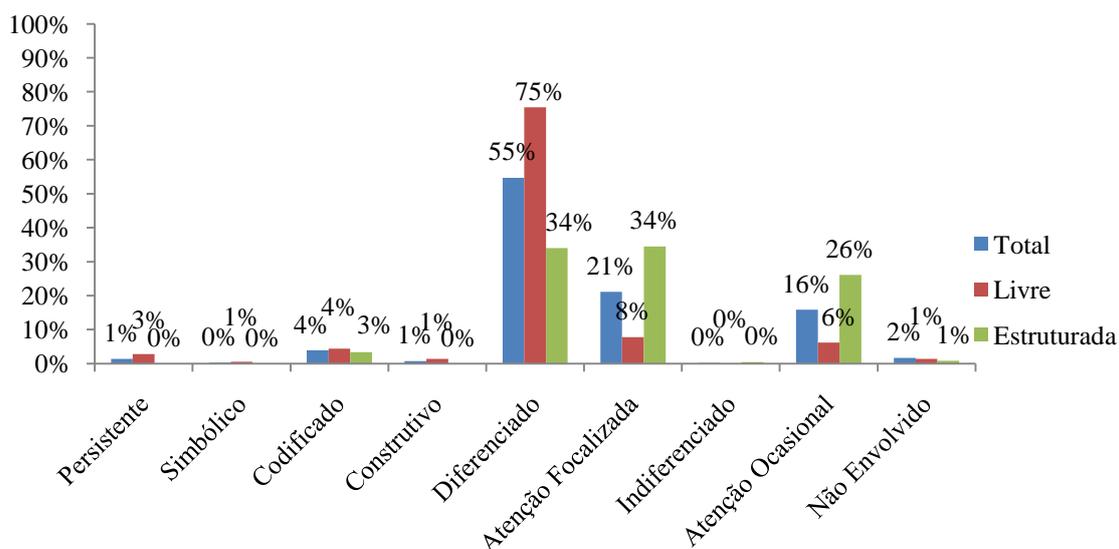
I - Documentar o envolvimento e a participação de crianças em contexto de jardim-de-infância.

Após o total de dez observações do envolvimento de cada uma das crianças com incapacidade (seis em actividade livre e quatro em actividade estruturada), bem como, a observação da sua participação nas actividades e rotinas da sala e, ainda, uma análise da

interacção existente entre as crianças com NEE e os seus pares, segue-se uma análise descritiva dos resultados encontrados para cada um dos participantes.

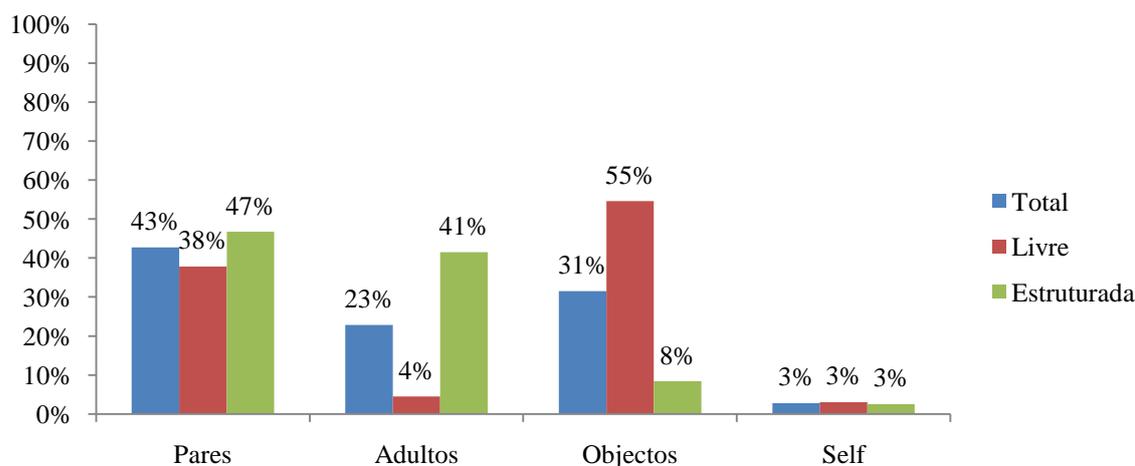
Pela análise da Figura 1 que se refere aos níveis de envolvimento, verifica-se que no caso da criança L. em termos totais, ou seja, nas dez sessões de observação, os comportamentos de envolvimento observados mais frequentes são o envolvimento diferenciado (55%), atenção focalizada e atenção ocasional. Assim com base nos dados verificamos que a L. passa em média mais de metade do seu tempo em envolvimento activo sem um objectivo definido. Percebe-se ainda que em termos gerais, a criança L. passa uma grande parte do tempo (37%) em níveis de envolvimento passíveis considerados inferiores, isto é, limitando-se a olhar atentamente ou a monitorizar com o olhar o ambiente à sua volta, que se traduzem numa menor qualidade a nível desenvolvimental. Importa notar a baixa percentagem total do nível não envolvido, considerado como o menos adequado em termos desenvolvimentais, nas actividades livres e nas actividades estruturadas. De salientar ainda que em termos totais, níveis de envolvimento considerados desenvolvimentalmente mais sofisticados revelaram uma baixa percentagem de ocorrência. O tempo total passado no nível de envolvimento persistente, no nível simbólico e no nível construtivo foi apenas 1% em cada nível, e, 4% no nível de envolvimento codificado. No que respeita às observações do envolvimento realizadas nas actividades livres (6 sessões), e, tendo ainda como base a Figura 1, observa-se que o resultado mais significativo a realçar é a percentagem de tempo passada pela criança no nível de envolvimento diferenciado, que foi cerca de 75% do seu tempo em actividade livre. Ainda nas sessões de actividade livre, e, apesar da baixa percentagem de ocorrência (8%) observa-se um envolvimento da criança em níveis de envolvimento mais sofisticados, tais como, persistente, construtivo e simbólico, algo que não se verifica nas sessões de actividade estruturada, como veremos a seguir. Nas sessões de observação do envolvimento de actividades estruturadas, os níveis de envolvimento que segundo a Figura 1 foram mais frequentes são os níveis diferenciado (34%), atenção focalizada (34%) e atenção ocasional (26%). De notar que, como referido anteriormente, a percentagem dos níveis de sofisticação mais elevada foi nula, à excepção do nível codificado, isto é, a utilizar linguagem compreensível, em que a sua percentagem de ocorrência foi de 3 %.

Figura 1 – Níveis de Envolvimento da Criança L.



Relativamente ao foco do envolvimento, isto é, o tipo de envolvimento da criança e, tendo como ponto de apoio a Figura 2 que ilustra a percentagem de tempo que a criança passa em cada tipo de envolvimento, pode-se perceber que no total a criança L. passa cerca de 43% do tempo envolvida com os pares e 23% do tempo envolvida com adultos, sendo que este tipo de envolvimento social (pares e adultos) é o superior em termos desenvolvimentais. Apesar das percentagens de envolvimento social serem elevadas, através da análise do gráfico pode-se constatar que a percentagem de envolvimento com os objectos é igualmente elevada, concluindo-se por isso que a criança passa de igual forma uma parte significativa do seu tempo num nível de envolvimento não social (objectos). Em actividades livres, verifica-se que no que respeita ao envolvimento social (pares e adultos), a percentagem de envolvimento com pares é claramente superior do que o envolvimento com adultos. Ainda assim, observa-se que a percentagem de envolvimento não social (com os objectos) é superior ao envolvimento social. De referir a baixa percentagem de envolvimento com o *self* (3%) encontrada neste tipo de actividades. Na análise do tipo de envolvimento em actividades estruturadas, verifica-se no envolvimento social um equilíbrio entre o envolvimento com os pares e o envolvimento com os adultos. Observa-se, um decréscimo na percentagem de tempo que a criança passa envolvida com os objectos, sendo o envolvimento com o *self* idêntico.

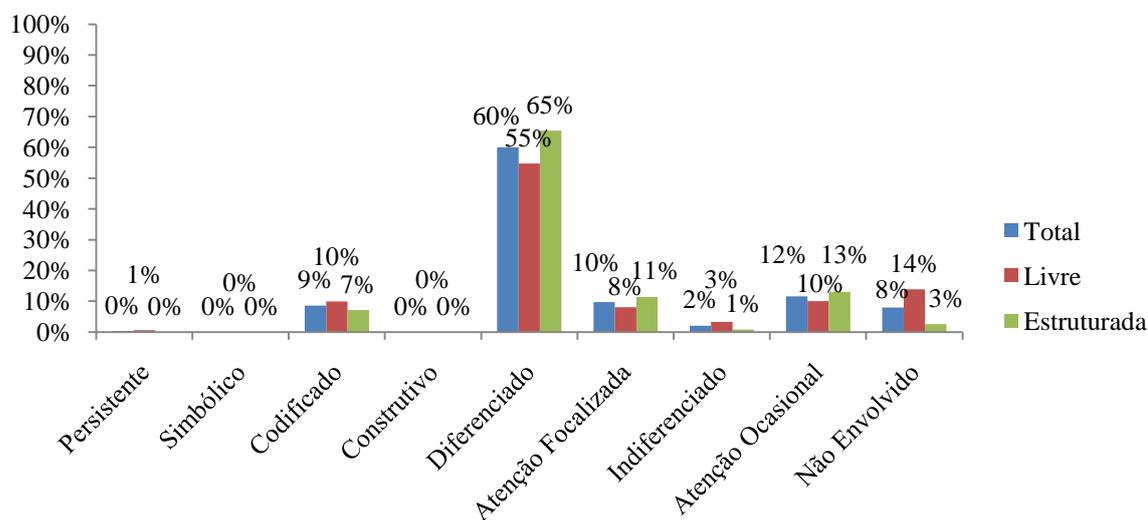
Figura 2 – Tipos de Envolvimento da Criança L.



No que respeita ao caso da criança R., a Figura 3 que ilustra a percentagem de tempo que a criança passa em cada nível de envolvimento permite-nos perceber que em termos totais, esta criança passa a grande maioria do seu tempo em envolvimento activo sem objectivo, isto é, no envolvimento diferenciado (60%). Observa-se ainda um equilíbrio em termos de percentagem de tempo que passa em níveis menos sofisticados de envolvimento, isto é, em atenção focalizada e em atenção ocasional. De realçar que R. passa uma proporção razoável de tempo, cerca de 8% não envolvido. De salientar ainda a ocorrência quase nula de envolvimento da criança em níveis de envolvimento sofisticados, à excepção do nível codificado em que a percentagem observada foi de 9%. Quando o objectivo é analisar o envolvimento da criança R. em actividades livres, a Figura 3 possibilita concluir que a percentagem de tempo passada em níveis desenvolvimentalmente de sofisticação inferior é bastante considerável, principalmente no que diz respeito ao nível diferenciado (55%). De referir com igual importância que esta criança passa cerca de 14% do seu tempo em actividade livre não envolvida. Tal como anteriormente referido, à excepção do nível codificado em que a criança passa 10% do seu tempo durante as actividades livres, a ocorrência de envolvimento nos restantes níveis considerados sofisticados foi quase nula. Em actividades estruturadas, observa-se que a criança R. continua a passar a maioria do seu tempo em níveis de qualidade não sofisticados, passando mais de metade do tempo a explorar activamente o ambiente sem objectivo definido e, cerca de 24% do tempo em envolvimento passivo (no nível diferenciado), isto é, em atenção focalizada e em atenção ocasional. Tal como

nas actividades livres, também aqui à excepção do nível codificado, o envolvimento em níveis superiores é totalmente nulo.

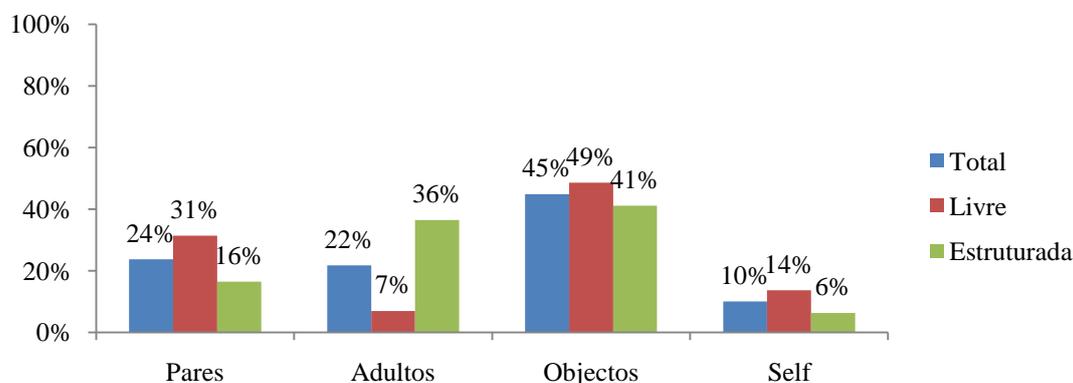
Figura 3 – Níveis de Envolvimento da Criança R.



Quando o interesse é analisar o tipo de envolvimento da criança, a Figura 4 permite perceber qual o foco de envolvimento da criança ao longo do tempo da observação. No geral, observa-se que na grande maioria do tempo, o envolvimento da criança é com os objectos, e, cerca de 10% do tempo é passado em envolvimento com o *self*, estando por isso uma percentagem elevada de tempo em envolvimento de tipo não social. De ressaltar a existência de um equilíbrio no que respeita ao envolvimento considerado social, isto é, verifica-se uma proximidade entre a percentagem de tempo que a criança passa envolvida com os pares e com os adultos. Ao nível das actividades livres e no tipo de envolvimento social perde-se o equilíbrio acima referido, uma vez que, aqui a percentagem de tempo envolvida com os pares é de 31% em comparação com os 7% de tempo que a criança passa envolvida com os adultos. Neste tipo de actividades, o nível de envolvimento com os objectos revela ser o mais frequentemente observado, representando cerca de 49% do tempo de envolvimento. Por sua vez, o envolvimento com o *self* é ainda elevado, cerca de 14% do tempo. Em actividades estruturadas, tal como a Figura 4 indica, o envolvimento com os objectos continua a ser superior a todos os outros tipos, enquanto o envolvimento com o *self*, sendo ainda elevado, é menor do que nas actividades livres. Aqui, verifica-se o inverso no que respeita ao envolvimento social, isto é, a percentagem de envolvimento com os adultos

revela-se superior ao envolvimento com os pares o que seria esperado, tendo em conta a natureza da actividade.

Figura 4 – Tipos de Envolvimento da Criança R.



Após a descrição dos níveis e tipos de envolvimento das duas crianças participantes, pode-se perceber a existência de um padrão comum relacionado com a maior percentagem de tempo total passado no nível de envolvimento diferenciado em ambos os casos, indicando que estas crianças passam mais de metade do seu tempo em envolvimento activo sem um objectivo definido. No entanto, no caso da criança L. a percentagem de ocorrência deste nível é superior nas actividades livres, enquanto no caso da criança R. é superior nas actividades estruturadas. Verifica-se, igualmente, numa perspectiva geral um padrão comum no que respeita à ocorrência de uma baixa percentagem de envolvimento em níveis de sofisticação superior. Ainda que, no caso da criança L. a percentagem de envolvimento em níveis desenvolvimentalmente mais adequados seja superior do que no caso da criança R., que em alguns níveis foi nula quer nas actividades livres quer nas estruturadas. Embora haja um padrão idêntico entre as duas crianças relativamente à ocorrência de alguns níveis de envolvimento, importa salientar que no caso da criança R. a percentagem de comportamentos de não envolvimento é bastante superior, em todas as situações de observação, em comparação com a criança L. Observa-se, ainda na criança R., uma percentagem superior de envolvimento de nível indiferenciado, isto é, comportamentos repetitivos de baixo valor desenvolvimental, quando comparada com a criança L. em que a percentagem de ocorrência deste nível foi nula. Relativamente aos tipos de envolvimento, constata-se que, em ambos os casos, o envolvimento com os pares e com os objectos é o mais frequente. Mas, ligado a este facto, importa notar a diferença entre os dois casos, uma

vez que, a criança L. passa a maior parte do tempo envolvido com os pares e a criança R. com os objectos. Contudo, a percentagem de tempo no que respeita ao envolvimento com os adultos é idêntica nos dois casos.

Passamos agora a documentar a participação das crianças nas rotinas diárias e nas actividades da sala de jardim-de-infância. Após um período de observação de 1 hora e 40 minutos e tendo como base de comparação dois pares da criança alvo, considerados pela educadora como tendo um nível de desenvolvimento médio (designados por criança 1 e criança 2), foi possível apurar que a criança L. passa a totalidade do tempo de observação a participar nas mesmas actividades que os restantes pares. Com o apoio de uma escala<sup>6</sup> que permite qualificar a participação da criança, de 1 a 5 (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000), foi possível perceber que a criança L. apresenta uma média de 4.2 de participação nas actividades e rotinas diárias, enquanto a criança 1 apresenta uma média de 4.5 e a criança 2 de 4.05. A Figura 5 ilustra o padrão de participação da criança L. em comparação com os seus pares. Constata-se que em actividades e rotinas com um nível mais elevado de estruturação por parte dos adultos, como os momentos de tempo de grande grupo e as refeições, a participação da criança alvo é mais elevada, mais consistente e semelhante à dos seus pares. Verificando-se um decréscimo da sua participação em actividades livres, ou seja, em actividades em que a estruturação e orientação por parte do adulto é diminuta, bem como em alguns momentos nas actividades estruturadas. Contudo, percebe-se a existência de um padrão idêntico de diminuição do nível de participação dos pares nalguns momentos deste tipo de actividades.

---

<sup>6</sup> Chave da Escala de Avaliação do Envolvimento e Participação:

1= A criança passa a maioria do tempo (i.e., mais de 85%) à espera, não envolvida, ou a exibir comportamentos inadequados com envolvimento mínimo.

2= A criança está frequentemente à espera, não envolvida, ou a exibir comportamentos inadequados mas ocorre envolvimento ocasional.

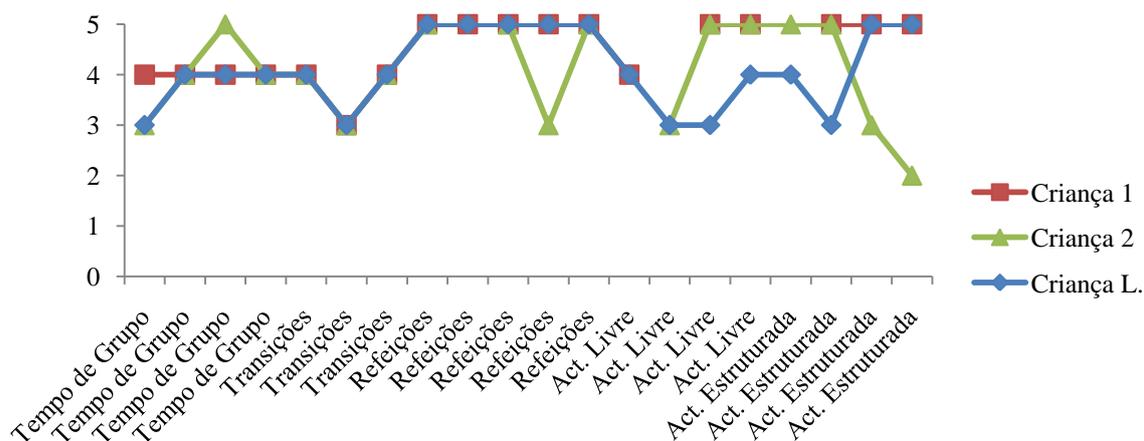
3= A criança passa metade do tempo envolvimento e metade do tempo à espera, não envolvida ou a exibir comportamentos inadequados.

4= A criança está envolvida frequentemente mas ocasionalmente está à espera, não envolvida ou exibe comportamentos inadequados.

5= A criança passa a maioria do tempo (i.e., mais de 85%) envolvida, havendo momentos mínimos de espera, não envolvimento ou comportamentos inadequados.

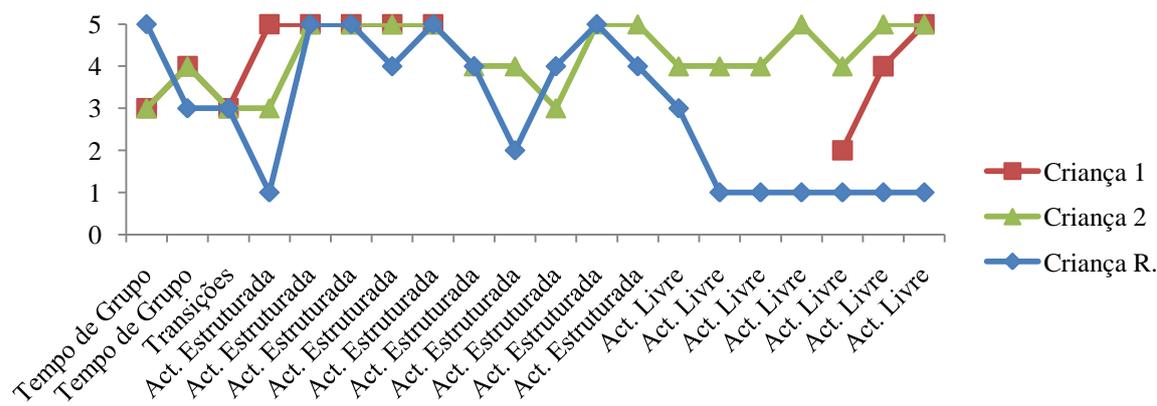
(Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000)

Figura 5 - Padrão de Participação da Criança L. nas actividades e rotinas da sala



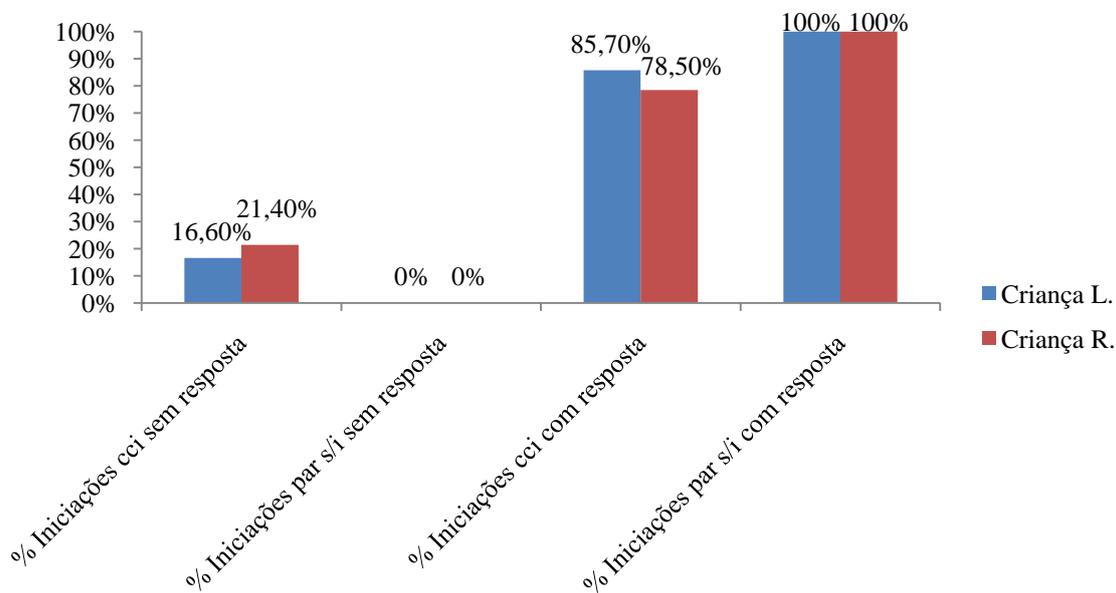
O mesmo tipo de observação e comparação foram realizadas para documentar a participação da criança R. Neste caso também se verifica que a criança R. passa a totalidade do tempo de observação a participar nas mesmas actividades que os restantes pares, sendo que o seu nível médio de participação é de 2.95, bastante inferior quando comparado com o nível médio de participação quer da criança 1 quer da criança 2, cuja média foi de 4.18 e 4.25, respectivamente. Através da análise da Figura 6, pode-se perceber que em actividades livres, onde não há interferência do adulto, a participação da criança R. situa-se no nível mais inferior da escala, o que indica que a criança passa a maioria do tempo não envolvida ou a exibir comportamentos inadequados com um envolvimento mínimo. Em actividades estruturadas, observa-se que as crianças 1 e 2 têm um padrão semelhante e elevado de participação, enquanto na criança R. se verifica uma oscilação na sua participação, havendo momentos de elevada participação na actividade e momentos mínimos de participação, possivelmente explicados pela ausência do adulto na sala, ou por não estar junto da criança no decorrer da actividade, facto que a observação permitiu constatar.

Figura 6 - Padrão de Participação da Criança R. nas actividades e rotinas da sala



Para complementar a documentação da participação das crianças com NEE, foram ainda analisadas as interacções existentes entre as crianças com NEE e os seus pares, no que se refere à proporção de iniciações. Estas interacções criança-criança permitem perceber melhor de que forma as crianças interagem e participam umas com as outras.

Figura 7 – Interação Criança-Criança



Como se pode verificar na Figura 7, sempre que um par sem incapacidade iniciou uma interacção com as crianças com incapacidade, as crianças L. e R. responderam a todas essas iniciações. No entanto, quando as interacções eram iniciadas pelas crianças com incapacidades, a percentagem de repostas dos pares diminui e a percentagem de

iniciações das crianças com incapacidade sem resposta por parte dos pares aumentou em ambos os casos. Verifica-se ainda que nenhuma iniciação por um par sem incapacidade ficou sem resposta por parte das crianças L. e R.

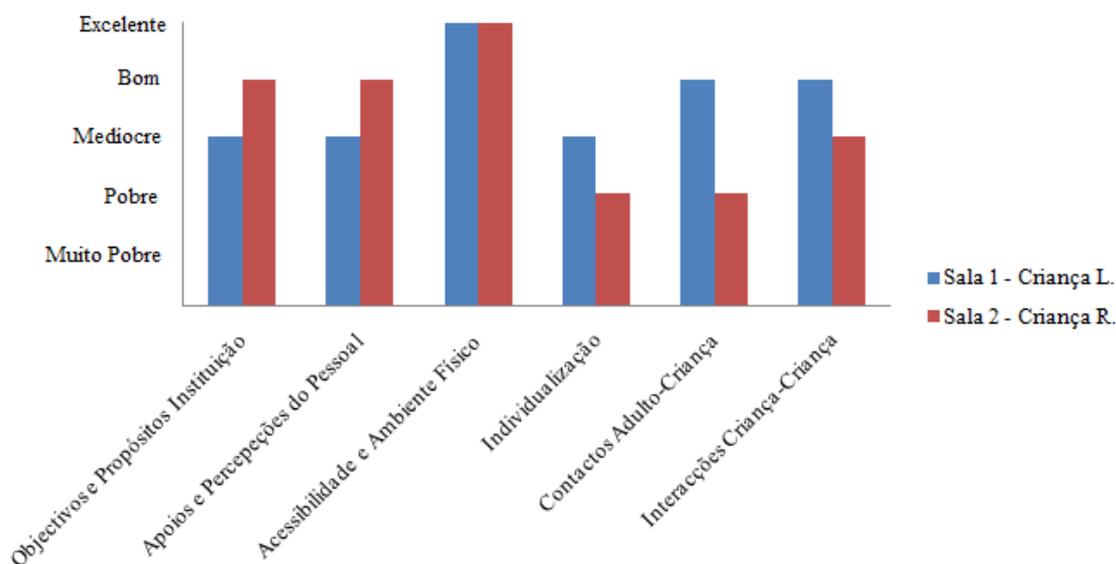
É sabida a estreita ligação que se pode estabelecer entre os conceitos de envolvimento e a participação, e a sua importância no processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento da criança. E, analisando os resultados mais pertinentes encontrados, constatamos que, no caso da criança R. a percentagem de tempo passada em envolvimento com adultos em actividades estruturadas é consideravelmente elevada quando comparada com os restantes tipos de envolvimento. Simultaneamente, verifica-se que a participação da criança é mais elevada e de maior qualidade neste tipo de actividade. Estes resultados podem ser justificados pela maior estruturação e orientação por parte do adulto, inerente à natureza da actividade estruturada. É ainda possível fazer uma ligação entre o envolvimento e a participação no que respeita às actividades livres. De facto, embora se verifique uma elevada percentagem de envolvimento com os objectos, verifica-se igualmente que passa muito tempo envolvido com o *self* e ainda muito tempo não envolvido, o que se traduz numa participação de baixa qualidade em actividades livres, no caso da criança R. Relativamente à criança L., os resultados mais importantes permitem perceber a existência de uma percentagem relativamente maior de envolvimento em níveis de sofisticação superior, quer em actividades livres quer em actividades estruturadas, estando em concordância com o padrão equilibrado de participação encontrado para a criança L. relativamente aos seus pares 1 e 2. Nota-se igualmente uma elevada percentagem em que L. está envolvida com os pares, o que poderá relacionar-se com percentagem relativamente elevada de iniciações da criança com incapacidades que obtiveram resposta por parte dos pares (85,70%). Estes dados parecem fundamentar, mais uma vez, o padrão mais equilibrado de participação nas actividades quando comparado com a criança R.

II- Documentar os aspectos dos contextos inclusivos que podem estar associados ao envolvimento e participação das crianças nas actividades que se desenvolvem nesses mesmos contextos.

Com podemos constatar na Figura 8, a sala 1 (i.e. da criança L.) obteve resultados superiores em aspectos e dimensões directamente ligados à criança e à interacção quer

dos adultos quer das outras crianças com ela, como a *Individualização*, *Contactos Adulto-Criança* e *Interacções Criança-Criança*. Este facto pode estar associado ao facto da criança L., ter obtido maior percentagem de tempo de envolvimento em níveis de sofisticação superior, e, um padrão de participação nas actividades semelhante aos seus pares com um desenvolvimento médio. Ainda assim, importa referir que a dimensão *Individualização* foi considerada como medíocre para esta sala, como se pode ver na Figura 8. De facto, a revisão e análise documental realizada permitiu constatar falhas ao nível da definição de objectivos para a criança L., e da definição e implementação de estratégias para alcançar esses mesmos objectivos, como o envolvimento da família e a definição de objectivos factíveis, que quando alcançados facilitariam a participação da criança no seu meio mais imediato.

Figura 8 – Perfil das Salas de Actividades



Por sua vez, a sala 2 da criança R. obteve melhores resultados nas dimensões relacionadas com a organização, os princípios e o pessoal da Instituição (*Objectivos e Propósitos da Instituição*, *Apoios e Percepções do Pessoal* e *Acessibilidade e Ambiente Físico*), e resultados menos positivos nas dimensões directamente relacionadas com a criança. Fazendo o mesmo tipo de associação e análise feita acima no caso da criança L., verifica-se que a criança R. obteve uma maior percentagem de tempo em envolvimento de níveis de sofisticação inferior, bem como, um padrão de participação nas actividades e rotinas da sala pautado por uma menor qualidade em comparação com

os seus pares. Este padrão de participação e estes resultados ao nível do envolvimento podem ser justificados pelos resultados menos positivos, acima referidos nas dimensões da sala directamente relacionados com a criança, como é o caso da *Interação Adulto-Criança*. Relativamente a este aspecto podemos relatar dados observados, nomeadamente a ausência frequente da docente do ensino regular da sala, pela pouca orientação e mediação dada às crianças nas actividades livres. Embora esta sala tenha obtidos resultados positivos nas dimensões ligadas à Instituição e à sua organização e acção, verificou-se que durante a observação houve momentos em que a docente do ensino regular passou várias horas destinadas a actividades com as crianças ausente da sala, estando em reuniões com a administração, o que prejudica, limita e dificulta o trabalho e apoio às crianças, e em última análise, a sua segurança por falta de pessoal para supervisionar as crianças adequadamente.

De salientar que ambas as salas foram consideradas excelentes em termos de acessibilidade e ambiente físico, uma vez que, não existe no ambiente qualquer barreira que impeça ou dificulte a participação das crianças nas actividades e rotinas da sala.

Consideramos, agora, os dados complementares recolhidos para compreender melhor e de forma mais detalhada os contextos observados. Examinando mais especificamente as características da sala e a características da educadora, é possível tentar perceber se estas características, encaradas como estando ligadas à qualidade dos contextos inclusivos, são passíveis de ter influenciado os resultados encontrados ao nível do envolvimento, da participação e em última análise do desenvolvimento adequado da criança. Relativamente à criança L., o facto de passar mais tempo em níveis de envolvimento mais sofisticados, de ter um padrão de participação consistente e equilibrado em comparação com os seus pares poderá dever-se, em parte a tais características da sala, nomeadamente: (a) o grupo é constituído por 20 crianças, (b) existem dois adultos a tempo inteiro na sala, (c) os seis anos de educação formal da educadora (incluindo formação em Ensino Especial), (d) os seus dezassete anos de serviço (nove dos quais com crianças com NEE), (e) e, as 8 horas dedicadas à planificação das actividades. O facto de o grupo onde a criança se insere ser pequeno, permitindo um apoio mais personalizado e de maior qualidade às crianças, a formação da educadora e o tempo disponível para planificar as actividades a realizar com as crianças, podem ser realçados como os factores com maior relevância. Relativamente à criança R. verifica-se que exhibe uma menor percentagem de tempo de envolvimento em níveis de sofisticação superior e desenvolvimentalmente mais adequados, bem como um

padrão com flutuações negativas ao nível da participação nas actividades quando comparado com os seus pares. Estas características poderão dever-se em parte a características da sala e da educadora, tal como referido, nomeadamente: (a) o grupo é constituído por 26 crianças, sendo que duas têm incapacidades, (b) estão presentes dois adultos a tempo inteiro, (c) a educadora tem quatro anos de educação formal, não incluído formação em Ensino Especial, (d) apenas teve contacto com crianças com NEE em dois anos de serviço, e, (e) não tem discriminado no seu contracto horas para a planificação de actividades.

De sublinhar que, apesar de não dever ser descurada a importância e influência que os factores do contexto podem ter no envolvimento e participação, os resultados encontrados e as associações feitas não poderão ser encaradas como causais e unidireccionais. Isto porque como foi possível perceber, as crianças deste estudo têm diferentes perfis de incapacidade, logo exibem padrões de envolvimento e participação nas actividades e rotinas da sala distintos, o que leva a que seja imperativo ter também em conta as características individuais das crianças na análise do seu envolvimento e participação nas actividades.

III- Realizar um levantamento das rotinas e actividades diárias dos jardins-de-infância, e, através da utilização da *Ecological Congruence Assessment* (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002) documentar o processo de participação das crianças nessas actividades e rotinas.

Depois de realizado, através de observação, o levantamento das rotinas diárias das salas 1 e 2, da criança L. e da criança R., respectivamente, foi possível perceber que em ambos os casos as principais rotinas são as chegadas e partidas, lanches e refeições, a higiene pessoal, o jogo livre, tempo de grupo, actividades de arte ou expressão criativa e actividades estruturadas, as transições na sala e para o recreio, e, finalmente, o jogo exterior.

Nas rotinas chegadas e partidas, lanches e refeições e higiene pessoal, foi possível constatar que, quer a criança L., quer a criança R. apresentavam dificuldades semelhantes aos seus pares ao nível da participação. Sendo que, a ajuda dada pelos adultos responsáveis no sentido de facilitar a participação e ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, mostrou ser semelhante para todas as crianças. Por esta

razão, apenas foi analisada e documentada mais promenorizadamente a participação das crianças L. e R. nas restantes rotinas das salas de actividades.

Tomando como ponto de referência o Quadro 1, é possível, no caso da criança L., verificar que em todas as rotinas e em todos os momentos observados, a criança L. está na mesma actividade que os pares. Estes dados parecem relacionar-se com o padrão de participação equilibrado entre esta criança e os seus pares, referido anteriormente nos resultados. Ao passo que, as oscilações de participação em actividades livres podem ser justificadas pelo facto de a criança em alguns momentos necessitar de mais ajuda que os pares, nomeadamente, ajuda para se manter envolvida e de ajuda para interagir com os pares como pode ser verificado no quadro. Verifica-se igualmente que as flutuações do padrão na qualidade da participação nas actividades estruturadas, anteriormente relatadas, se espelham nas observações feitas, pelo facto de, em algumas ocasiões, a criança L. necessitar de ajuda para se manter envolvida na actividade. O mesmo acontece nas transições na sala, uma vez que, a criança L. precisa de mais ajuda que os pares para se envolver na actividade, o que está em concordância com a diminuição inicial da qualidade da sua participação nesta rotina, anteriormente referida. Verifica-se ainda que, o facto de o adulto ter fornecido ajuda todas as vezes que L. necessita poderá ter influenciado o resultado verificado ao nível de um aumento subsequente no padrão de participação (ver Figura 5).

Ainda com base no Quadro 1, constata-se que há momentos em que a criança R. não está na mesma actividade que os pares, nomeadamente, nas transições dentro da sala, o que pode ser justificado pelo facto de as transições nesta sala não serem realizadas de forma suave e organizada, levando a que a criança se desorganize e necessite de mais ajuda que os outros para se envolver. De notar, que nem sempre a ajuda necessária foi dada, o que pode ir de encontro ao padrão desequilibrado de participação da criança R. em comparação com os pares encontrado e, acima referido (ver Figura 6). Este padrão desequilibrado poderá ainda ser explicado pelo facto de, no caso da criança R., a quantidade de ajuda necessária na maioria das rotinas e momentos de observação ser considerável. De facto verificamos, por exemplo, em actividades livres que necessita de ajuda para se envolver e se manter envolvida na actividade, bem como para interagir com os pares, o que pode ter tido consequências ao nível da qualidade da participação em actividades livres, uma vez que, como a Figura 6 indica a qualidade da participação foi mínima em quase todos os momentos de observação deste tipo de actividade.

Quadro 1- *Ecological Congruence Assessment* – Criança L. e Criança R.

<i>Ecological Congruence Assessment</i>						
Rotinas	A criança está a fazer a mesma actividade que os pares?		A criança precisa de mais ajuda que os pares?		A ajuda que a criança precisa é dada?	
	Criança L.	Criança R.	Criança L.	Criança R.	Criança L.	Criança R.
<b>Jogo Livre</b>	Sim – 8/8 Não – 0/8	Sim – 7/8 Não – 0/8	Sim – 3/8 Não – 5/8	Sim – 7/8 Não – 0/8	Sim – 3/8 Não – 0/8	Sim – 5/8 Não – 2/8
			a) 0* b) 1* c) 3* d) 0*	a) 3* b) 7* c) 4* d) 0*		
<b>Tempo de Grupo</b>	Sim – 8/8 Não – 0/8	Sim – 8/8 Não – 0/8	Sim – 1/8 Não – 6/8	Sim – 7/8 Não – 1/8	Sim – 1/8 Não – 0/8	Sim – 7/8
			a) 0* b) 1* c) 1* d) 0*	a) 2* b) 8* c) 0* d) 0*		
<b>Arte ou actividades de expressão criativa Actividades estruturadas</b>	Sim – 6/8 Não – 0/8	Sim – 6/8 Não – 0/8	Sim – 2/8 Não – 4/8	Sim – 3/8 Não – 3/8	Sim – 2/8 Não – 0/8	Sim – 3/8 Não – 0/8
			a) 0* b) 2* c) 0* d) 0*	a) 1* b) 3* c) 0* d) 0*		
<b>Transições na sala</b>	Sim – 8/8 Não – 0/8	Sim – 5/8 Não – 2/8	Sim – 3/8 Não – 5/8	Sim – 7/8 Não – 0/8	Sim – 3/8 Não – 0/8	Sim – 4/8 Não – 2/8
			a) 3* b) 0* c) 0* d) 0*	a) 4* b) 7* c) 0* d) 0*		
<b>Transições para o Recreio</b>	Sim – 4/8 Não – 0/8	Sim – 1/8 Não – 0/8	Sim – 0/8 Não – 4/8	Sim – 0/8 Não – 1/8	Sim – 0/8 Não – 0/8	Sim – 0/8 Não – 0/8
			a) 0* b) 0* c) 0* d) 0*	a) 0* b) 0* c) 0* d) 0*		
<b>Jogo Exterior</b>	Sim – 4/8 Não – 0/8	Sim – 1/8 Não – 0/8	Sim – 2/8 Não – 2/8	Sim – 1/8 Não – 0/8	Sim – 2/8 Não – 0/8	Sim – 1/8 Não – 0/8
			a) 0* b) 2* c) 2* d) 0*	a) 0* b) 1* c) 1* d) 0*		

- \* a) Precisa de ajuda para se envolver  
 b) Precisa de ajuda para ficar envolvida  
 c) Precisa de ajuda para interagir com os pares  
 d) Não tem competências para fazer a actividade

IV- Com base num pensamento sistémico, perceber até que ponto a Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF-CJ) permite documentar os contributos dos instrumentos utilizados (E-QUAL III, QIEM, ECA) na avaliação da funcionalidade da criança e em que dimensões se melhorou essa mesma documentação, e se foi possível complementar os dados de avaliação-intervenção já existentes.

No primeiro momento deste estudo (M1), tal como foi referido anteriormente, foi realizada uma recolha de toda a informação disponível acerca das crianças (relatórios de várias especialidades e Planos Educativos Individuais). Após essa recolha foi elaborada uma vinheta e um perfil de funcionalidade da criança L. (cf. Anexo 3) e da criança R. (cf. Anexo 4). No final do segundo momento (M2), a informação fornecida por todas as medidas utilizadas permitiu a construção de uma nova vinheta e de um novo perfil de funcionalidade de L. (cf. Anexo 5) e de R. (cf. Anexo 6).

Passamos agora a documentar de que forma a CIF-CJ (WHO, 2007) permitiu documentar os contributos dos instrumentos utilizados (E-QUAL III, QIEM, ECA).

No caso da criança L. através da comparação feita entre as duas vinhetas e os dois perfis de funcionalidade, dos dois momentos do estudo, com ajuda da Figura 9 (cf. Anexo 7), foi possível perceber, com base na CIF-CJ (WHO, 2007), que, ao nível do domínio Actividades e Participação, foram documentados aspectos recolhidos com as medidas utilizadas que não estavam anteriormente descritos. Nomeadamente, aspectos ligados à interacção e relacionamentos da criança L. com os seus pares, aspectos ligados ao seu envolvimento no jogo, bem como aspectos relacionados com a linguagem, isto é, com a comunicação e recepção de mensagens orais. No que respeita ao domínio dos Factores Ambientais e, tendo como ponto de referência o Quadro 2 (cf. Anexo 8), foi possível documentar, tendo em conta os dados recolhidos, factores do ambiente considerados como facilitadores à participação da criança (e.g., profissionais de saúde e atitudes dos pares) que não estavam anteriormente documentados.

No caso da criança R., foi igualmente possível perceber, com base na CIF-CJ (WHO, 2007), que foram documentados aspectos recolhidos durante este estudo que não se encontravam documentados na vinheta e no perfil de funcionalidade de R. no momento inicial. No domínio das Actividades e Participação foram documentados, como indica a Figura 10 (cf. Anexo 9), aspectos relacionados com a linguagem e comunicação de R., bem como aspectos ligados à forma como gere o seu comportamento. Aspectos ligados ao seu envolvimento no jogo e factores ligados à área da sua representação gráfica foram igualmente documentados. Ao nível dos factores ambientais, foi possível, tal como o Quadro 3 (cf. Anexo 10) indica, documentar aspectos ligados às atitudes dos prestadores de cuidados pessoais, que se revelaram ser barreiras à participação da criança R. nas actividades e rotinas diárias.

De salientar que, em ambos os casos, a utilização da CIF-CJ (WHO, 2007) possibilitou especificar e qualificar melhor alguns aspectos relativos à gravidade das

dificuldades das crianças que estavam imprecisos nas primeiras vinhetas e nos primeiros perfis de funcionalidade elaborados. Facilitou, ainda, tendo como base os dados recolhidos, detalhar mais a informação existente, isto é, permitiu ser mais específico, a um segundo nível da classificação, no que toca às capacidades das crianças. Pelo que se pode concluir que, a utilização da CIF-CJ permitiu documentar e especificar os domínios em que incidiu a avaliação-intervenção realizada, comparando-a com os dados prévios existentes acerca das crianças.

Finalmente, de realçar que, apesar de não terem sido utilizados os mesmos documentos e instrumentos que permitiram elaborar as primeiras vinhetas e os primeiros perfis de funcionalidade no momento 1 deste estudo, a CIF-CJ permitiu documentar os mesmos aspectos e dimensões com os dados recolhidos com as medidas aqui utilizadas. Este facto indica que, a funcionalidade do indivíduo pode ser documentada com uma linguagem comum, independentemente das medidas ou instrumentos de avaliação utilizados, possibilitando comparações intra e inter individuais, bem como a documentação dos resultados das intervenções.

## 5. Conclusão

Este estudo permitiu concluir que, quando o objectivo é estudar e documentar o envolvimento e a participação das crianças com NEE em contextos pré-escolares inclusivos é fundamental ter como base uma visão multidimensional da criança com incapacidades e das suas características, bem como dos factores desses contextos e das interacções e influências mútuas. Foi ainda possível concluir que as medidas utilizadas neste estudo se revelaram úteis para compreender em profundidade a natureza das interacções e influências existentes ao nível dos Processos Proximais, isto é, ao nível da criança em interacção com o seu meio ambiente imediato, neste caso o jardim-de-infância.

Sugere-se, por isso, que em futuras investigações realizadas nesta área, o número de participantes e de salas avaliadas seja maior, a fim de permitir perceber em que medida os padrões de influência encontrados dos factores do contexto na qualidade do envolvimento e da participação são generalizáveis. Isto é, em que medida factores de qualidade a nível dos processos interactivos e das práticas inclusivas implementadas em contextos pré-escolares, se constituem como factores preditores da qualidade do envolvimento e do padrão de participação de crianças com NEE. Seria igualmente pertinente, com base nos dados fornecidos pelas medidas utilizadas neste estudo e complementados com outras medidas (e.g., medidas que avaliam as características do ambiente físico das salas de jardim-de-infância), planificar e implementar uma intervenção. Seria de igual forma interessante realizar estudos de *follow-up*, de forma a perceber quais os aspectos específicos dessa intervenção, a nível dos factores ligados à qualidade dos contextos pré-escolares inclusivos e a nível de factores ligados à criança e às interacções que estabelece com o contexto, que mais se relacionariam com um aumento da qualidade do envolvimento e da participação da criança nas actividades e rotinas diárias. O que, como é sabido se iria traduzir em melhorias ao nível do seu desenvolvimento. A realização de uma investigação nestes moldes permitiria, igualmente, documentar, estudar e analisar com maior profundidade de que forma o aumento da qualidade do envolvimento e da participação é útil para avaliar a eficácia e a qualidade dos programas de intervenção.

Por outro lado, numa lógica formativa, seria útil fornecer às educadoras as medidas utilizadas no presente estudo, de forma a fornecer-lhes ferramentas e

indicadores para a observação de crianças no dia-a-dia das suas práticas. De facto, ao permitir-lhes operacionalizar e documentar conceitos como o envolvimento e participação das crianças em diversas actividades e rotinas do jardim-de-infância poderia contribuir para monitorizarem a qualidade das interacções e das experiências que proporcionam às crianças, e, assim tomarem consciência de quais as práticas que podem ser melhoradas. A alteração e melhoria destas práticas poderão passar pela modificação de estratégias tendo em vista o aumento da qualidade e participação das crianças. A monitorização continuada da qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças traduzidas no seu envolvimento e participação poderia servir de indicador da adequação desenvolvimental das actividades desenhadas e implementadas nos contextos pré-escolares. Estes aspectos são especialmente importantes quando se trata de crianças que pelas suas características têm maior dificuldade ao nível da participação e do envolvimento, e mais ainda quando se pretende aumentar as oportunidades de aprendizagem dessas crianças numa lógica inclusiva.

## Referências bibliográficas

- Almeida, I. C. (2009). A intervenção precoce como exemplo paradigmático de uma actualização e questionamento constantes. In G., Portugal, (Org.), *ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de joaquim bairrão*. Theoria Poiesis Praxis. Universidade de Aveiro.
- Almqvist, L., Uys, C., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy* , 8-13.
- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). *World views in psychology: Trait, interactional, organismic and transactional perspectives*. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 7-40). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human developmental*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- de Kruif, R., & McWilliam, R. (1999). Multivariate Relationships Among Developmental Age, Global Engagement, and Observed Child Engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, No. 4 , 515-536.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Eriksson, L., & Welander, J. &. (2007). Participation in Everyday School Activities for Children With and Without Disabilities. *J Dev Phys Disabil* , 485-502.
- Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- McGonigel, M. J., Woodruff, G., & Roszman-Millican, M. (1991). *The Transdisciplinary Team. A Model for Family- Centered Early Intervention*.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 230–255). New York: MacMillan Publishing Company.

- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*, 123-147.
- McWilliam, R. A., & de Kruif, R. E. L. (1998). Engagement Quality Observation System III (E-Qual III). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior Engagement as a Measure of the Efficacy of Early Intervention. *Analysis and Intervention Developmental Disabilities, Vol. 5*, 59-71.
- Ministério da Educação, (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*.
- Morgado, J. (2009). Os caminhos da educação inclusiva. In G., Portugal, (Org.), *ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de joaquim bairrão*. Theoria Poiesis Praxis. Universidade de Aveiro.
- Organização Mundial Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- Pinto, A. I., Aguiar, C., Barros, S., & Cruz, O. (2004). O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III: Um procedimento de avaliação do envolvimento da criança em contexto de creche. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coord.), X Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos - Vol. X. Actas (pp. 441-448). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relação entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, 447-466.
- Projecto de Intervenção Precoce (PIP) de Matosinhos (2009, Julho). Relatório de actividades não publicado. Centro de Psicologia da Universidade do Porto - Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica, com crianças e adolescentes. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). A Quarter-Century Of The Transactional Model: How Have Things Change?, pp. 14-22.

Simeonsson, R. J. (2000). Early Childhood Intervention: Toward a Universal Manifesto. *Inf Young Children* , 4-9.

Simeonsson, R. J. (2006). Defining and Classifying Disability in Children. *Institute Of Medicine Of The National Acadamies* , pp. 67-87.

Tegethof, M. I. C. S. A. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos especialistas dos profissionais e das famílias*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

UNESCO (1994). Necessidades educativas especiais. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *Eur. J. of Special Needs Education*, (2003), Vol. 18, No. 1, pp. 17–35.

Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient. The respective roles of single and multiple influences on individual development*. Washington, DC: American Psychological Association.

Wolery, M., Brashers, M. S., & Neitzel, J. C. (2002). Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines: Identifying Goals and Intervention Practices in Childcare. *TECSE* 22:3 , 131-142.

Wolery, M., Pauca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2000). Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas.

Wolery, M., Pauca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2007). *Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas*. (c. Aguiar, Trad.). FPGCDC: UNC. (Trabalho original publicado em 2000).

WHO (2007). *International classification of functioning, disability and health for children and youth: ICF-CY*. Geneva, Switzerland, WHO.

## **Anexos**

## Anexo 1

### Definição dos Níveis e Tipos de Envolvimento

<b>CÓDIGOS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>
<b>Persistente</b>	Implica algum tipo de resolução de problemas e algum desafio; inclui mudar de estratégia ou utilizar a mesma estratégia; requer comportamentos dirigidos a um objectivo.
<b>Simbólico</b>	Implica o uso de formas convencionalizadas de comportamento, como, a linguagem, o jogo-de-faz de conta, linguagem simbólica desenhos, etc. Requer descontextualização.
<b>Codificado</b>	Implica a utilização de formas convencionalizadas de comportamento que estão relacionadas com o contexto e que dependem de referentes. Inclui linguagem compreensível.
<b>Construtivo</b>	Implica a manipulação de objectos para criar ou construir alguma coisa. Incluir juntar objectos em qualquer tipo de forma espacial. Requer intencionalidade.
<b>Diferenciado</b>	Implica coordenação e regulação do comportamento reflectindo elaboração e progresso em direcção a formas convencionalizadas de comportamento. Inclui interacção activa com o meio.
<b>Atenção Focalizada</b>	Implica observar ou escutar estímulos do meio durante pelo menos 3 segundos. Inclui características físicas da criança como: a expressão facial séria e o acalmar da actividade motora.
<b>Indiferenciado</b>	Implica interacção com o meio sem diferenciar o comportamento. Inclui comportamentos repetitivos, de baixo nível.
<b>Atenção Ocasional</b>	Implica a atenção descontrainda e vaga; inclui monitorização do ambiente por parte da criança.
<b>Não Envolvido</b>	Implica a falta de ocupação; requer a ausência de todos os outros comportamentos.
<b>TIPOS</b>	
<b>Pares</b>	Demonstra um dos comportamentos descritos acima relativamente aos pares ou com os pares.
<b>Adultos</b>	Demonstra um dos comportamentos descritos acima relativamente a adultos ou com adultos.
<b>Objectos</b>	Demonstra um dos comportamentos descritos acima relativamente a/com brinquedos, materiais ou outros aspectos do meio físico.
<b>Self</b>	Demonstra um dos comportamentos descritos acima relativamente a/ou consigo próprio.

Adaptado de: "Child care quality and children's engagement" de M. J. Raspa, R. A. McWilliam, & S. M. Ridley, 2001. Early Educational and Development, 12, 209-224 (in Pinto, 2006).

Anexo 2

**ECOLOGICAL CONGRUENCE ASSESSMENT FOR CLASSROOM ACTIVITIES AND ROUTINES IN CHILDCARE**

Educadora:

Criança com NEE:

Data:

Sala:

<u>Actividade</u>	<u>Participação da Criança</u>	<u>Ajuda Necessária</u>	<u>Ajuda Dada</u>	<u>Notas</u>
<b>Chegada &amp; Partida</b>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
<b>Lanches &amp; Refeições</b>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	

<p><b>Higiene Pessoal</b></p>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
<p><b>Jogo Livre</b></p>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
<p><b>Tempo de Grupo</b></p>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	

<p><b>Arte ou atividades de expressão criativa</b></p> <p><b>Actividades estruturadas</b></p>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
<p><b>Transições na sala</b></p>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	

<p><b>Transições para o Recreio</b></p>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
<p><b>Jogo Exterior</b></p>	<p>A criança está a fazer o mesmo que os pares? Sim Não</p> <p>Se não, o que está a fazer a criança?</p> <p>O que é que os pares estão a fazer?</p>	<p>A criança precisa de mais ajuda que os pares? Sim Não</p> <p>Se sim, para que é dada a ajuda?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Precisa de ajuda para se envolver</li> <li>Precisa de ajuda para ficar envolvida</li> <li>Precisa de ajuda para interagir com os pares</li> <li>Não tem competências para fazer a actividade</li> </ol>	<p>A ajuda que a criança precisa é dada? Sim Não</p> <p>Que tipo de ajuda é dada?</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	

### **Anexo 3**

#### **Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança L. – Momento 1**

A L. é uma criança com 3 anos e 7 meses e é a segunda filha do casal, no entanto vive só com os pais. A irmã mais velha tem 23 anos e tem um filho com 23 meses. O pai é o funcionário público ligado a limpeza urbana e a mãe é doméstica.

A L. nasceu de parto normal com um sopro no coração que esteve presente até aos 6 meses de idade. Esta situação já se encontra ultrapassada segundo informações médicas. Devido à grande diferença de idades entre as duas irmãs denota-se alguma superprotecção por parte dos pais em relação à L. [e410.3], o que leva a que não a deixem explorar autónoma e activamente o meio que a rodeia.

A menina recebeu apoio de serviços de Terapia Ocupacional e Fisioterapia no jardim-de-infância que frequentou no ano lectivo 2009/2010. Actualmente (2010/2011), frequenta um jardim-de-infância de um novo Agrupamento de Escolas, pelo que está a ser elaborado um novo processo de referenciação para a Educação Especial e consequentes apoios [e580.8].

A L. entrou para a creche aos 14 meses, e, a sua Educadora referiu que a menina apresentava algumas limitações quer a nível pedagógico quer a nível emocional, não interagindo com os adultos e as crianças. Segundo o Programa Educativo Individual da L. elaborado no ano lectivo de 2010/2011, ainda no anterior jardim-de-infância, é possível perceber que relativamente à psicomotricidade e, à noção corporal, a L. não é capaz de identificar as principais partes do corpo, nomeando somente os olhos e as orelhas [b1801.8] [d1370.4]. No que respeita à grafia a L. faz somente garatuja por pouco tempo (20 segundos), deixando logo de seguida o lápis e o papel [d1708.8]. A L. manipula bem objectos grandes embora ainda sinta um pouco de dificuldade em manipular cubos, não conseguindo realizar o seu encaixe [d440.1]. Já é capaz de fazer o movimento de pinça.

No que diz respeito à sua concentração/atenção, demonstra alguma dificuldade, dispersando-se com facilidade durante actividade que está a realizar [b1400.2] [d161.2].

A L. revela dificuldades no controlo de birras quando é contrariada, e, no cumprimento das regras que lhe são impostas [d2300.3]. A L. revela ser capaz de imitar os outros espontaneamente [d130.0]. É uma criança calma e dócil, sem dificuldade de interacção com adultos, mesmo que estranhos e, com os pares [d7504.0], embora não saiba gerir e adequar o seu comportamento quando está em interacção com os colegas. Demonstra, por vezes, alguns comportamentos estereotipados e imaturos [d250.2]

Mostra-se capaz de identificar e nomear correctamente objectos e cores [d198.0], no entanto, revela dificuldades a nível da articulação das palavras [b320.2]. Apenas faz frases curtas, omitindo a primeira letra ou sílaba das palavras. Tem dificuldades ao nível da linguagem expressiva e compreensiva [b1670.8] [b1671.8].

Ao nível da sua autonomia, a L. despe-se sozinha [d5401.0], mas não consegue vestir-se sem ajuda [d5400.4]; e, ainda não controlou totalmente os esfíncteres, uma vez que, ainda usa fralda durante a noite [d5308.2]. No jardim-de-infância come alimentos sólidos, como a fruta, de forma autónoma e com a utilização dos talheres, o que não acontece em casa visto que a Leonor só come alguns alimentos triturados ou então recusa-se a comer e bebe o leite pelo biberão, e ainda utiliza chupeta [d5501.3].

## **Anexo 4**

### **Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança R. – Momento 1**

O R. é uma criança com 4 anos e 7 meses. A mãe do R. teve uma gravidez sem problemas, no entanto, o menino nasceu com uma fratura na clavícula (luxação do ombro). Esta lesão não deixou qualquer sequela. O R. é o segundo filho de um casal. O seu irmão tem 23 anos e, está actualmente a estudar no estrangeiro. A profissão do pai é pescador, no entanto, não exerce esta profissão, sendo proprietário de um café. A mãe está reformada e ajuda o pai no café. A família passa muito tempo no estabelecimento e os clientes fazem parte da vida do R.

O R. esteve aos cuidados de uma ama até aos 2 anos, e, dos 2 aos 3 anos de idade esteve com a mãe no café. Em Setembro de 2009 iniciou a frequência no jardim-de-infância. A criança é acompanhada em sessões de Terapia da Fala (desde Junho de 2009) e Terapia Ocupacional (Outubro 2010) [e355+8] [e5800+8].

Segundo o relatório elaborado pela Terapeuta da Fala, o R. apresenta uma possível perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, uma vez que, apresenta um défice semântico-pragmático com discurso fluente, compreensão da linguagem alterada, ecolália imediata e tardia constantes, frases estereotipadas e discurso com a presença de circunlóquios [b16710.8] [b1671.8] [d310.2] [d330.2]. É uma criança comunicativa, mas fá-lo frequentemente com um tom de voz elevado e com uma entoação particular [b330.8]. Tem um vocabulário invulgar tendo em conta a sua idade, sendo um vocabulário rebuscado, que faz sentido na frase mas que nem sempre faz sentido no contexto. O R. memoriza sem dificuldades o que ouve [b144.0], repetindo as frases e/ou expressões que decora fora do contexto, como por exemplo, reproduz diálogos de desenhos animados que vê na televisão, algo que acontece frequentemente nos contextos de vida diária do R., segundo os relatos da mãe e da educadora.

Apesar de não ter revelado dificuldades de adaptação quando entrou no jardim-de-infância, tem dificuldades em interagir com os pares [d7504.2]. Revela também dificuldades em estar sentado e atento na roda em actividades de grande grupo [d2504.3]. Demonstra desinteresse assumindo uma postura desadequada (deita-se e

rebola pelo chão) [d4153.2]. O R. mostra ter dificuldades ao nível da atenção/concentração [b1400.3] [d161.3] e permanência na tarefa, precisando sempre do incentivo, pista verbal e toque físico do adulto para ser capaz de a terminar. Desta forma melhora o seu desempenho. Quando não tem o apoio do adulto o R. não tem iniciativa, nem demonstra interesse por nenhuma actividade [d2100.2]. Quando o adulto o questiona sobre o que quer fazer, ele revela-se desorganizado e não tem capacidade para iniciar e terminar autonomamente a actividade [d2102.4]. Tem ainda dificuldades a nível de organização das acções para completar tarefas com vários passos, ou de acordo com padrões ou sequências propostas [b1641.3] [d2105.4]. O Rafael revela alguns comportamentos estereotipados, isto porque sempre que não se consegue manter na tarefa que está a realizar ou se mostra cansado, tem tendência a deambular pela sala, abanando os braços saltitando e/ou pegando em objectos e fazendo-os rodopiar no chão [b1470.2] [b1308.8]. Mostra também algum interesse por objectos que façam muito barulho. Daqui se conclui que o seu comportamento e reacções são desajustados relativamente ao contexto em que está inserido e à sua idade [d2503.8].

Em actividades gráficas o R. pega no lápis com preensão palmar lateral e apresenta pouco domínio do traço [d1708.1] [d4402.4]. Quando solicitado para fazer a figura humana necessita do apoio verbal do adulto porque de outra forma não consegue realizar esta tarefa [b1801.8].

O R. é capaz de compreender as ordens e regras simples, mas nem sempre as cumpre [d2501.3]. Nas aulas de educação física observa os colegas e em seguida faz o exercício por imitação. Revela ainda alguma dificuldade na coordenação motora global [d469.8] [d130.0].

Mostra ser capaz de nomear correctamente objectos, cores e letras [d1371.0]. Ao nível da autonomia apresenta dificuldade em algumas tarefas, na medida em que necessita da pista verbal e apoio do adulto para as realizar. Na hora da sesta no jardim-de-infância o R. não consegue dormir, permanecendo pouco tempo deitado no colchão acabando por se levantar porque se mostra agitado. Na alimentação tem dificuldade em utilizar correctamente os talheres, pegando na colher e no garfo com preensão palmar lateral [d5501.1]. Relativamente ao vestuário necessita da ajuda do adulto para se vestir [d5400.2]. É autónomo na higiene pessoal, lava e seca as mãos [d5100.0] [d5102.0] e utiliza correctamente a casa de banho [d5301.0]. É uma criança que vai bem-disposta para o jardim-de-infância e não revela dificuldades em se separar da mãe.

## Anexo 5

### Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança L. – Momento 2

A L. é uma criança com 3 anos e 11 meses e é a segunda filha do casal, no entanto vive só com os pais. A irmã mais velha tem 23 anos e tem um filho com 2 anos. O pai é o funcionário público ligado a limpeza urbana e a mãe é doméstica.

A L. nasceu de parto normal com um sopro no coração que esteve presente até aos 6 meses de idade. Esta situação já se encontra ultrapassada segundo informações médicas. Devido à grande diferença de idades entre as duas irmãs denota-se alguma superprotecção por parte dos pais em relação à L. [e410.3], o que leva a que não a deixem explorar autónoma e activamente o meio que a rodeia.

A menina frequenta um jardim-de-infância e conta com apoios ao nível da Educação Especial e, ao nível da Terapia da Fala [e355+8] [e5800+8].

No contexto de jardim-de-infância é uma criança bem aceite pelo grupo, sendo muitas vezes protegidas por alguns pares [e425+2]. Tem uma boa relação com crianças e adultos, é carinhosa e afectuosa. No entanto, por vezes faz birras e é agressiva fisicamente quando contrariada pelos pares ou como forma de chamar atenção dos adultos. Revela ainda um comportamento muito egocentrista, conseqüente da falta de interacção com outras crianças fora do contexto escolar, o que leva a que tenha dificuldades em partilhar o espaço, os objectos e o adulto com os outros [d2503.3] [d7504.1] [d7400.1]. É capaz de perceber e cumprir ordens simples, mas nem sempre o faz por teimosia. Ainda assim, no jardim-de-infância é capaz de fazer as transições entre actividades sem dificuldades [d2300.1].

Nos momentos de jogo livre, a L. tem tendência a estar em jogo paralelo, sendo necessária a intervenção do adulto para que se envolva no jogo com os pares. Ainda assim, mostra ter competências para brincar com os pares, não tendo dificuldades em assumir o papel que lhe é destinado pelos pares mais competentes no jogo de faz-de-conta [d8802.0] [d8803.3] [d1630.1].

Em tempo de grupo, demonstra dificuldades de atenção/concentração, tendo dificuldade em iniciar e permanecer na mesma actividade durante períodos um pouco

mais longos [b1400.1] [d161.1]. Contudo, quando em interacção directa com o adulto verifica-se um melhor desempenho denotando-se a aquisição de competências próprias da sua faixa etária [d1551.0]. Saliente-se que, em termos de compreensão da linguagem, a L. continua a revelar dificuldades [d3102.2]. Em grande grupo, quando solicitada mostra-se inibida, quer pelas suas dificuldades de compreensão quer pelo facto de não articular correctamente as palavras [b320.3] [d330.3].

Relativamente às suas competências é de referir que a L. é capaz de reconhecer as cores primárias e secundárias, reconhece algumas figuras geométricas, reconhece alguns números bem como algumas letras do seu nome, mostrando-se motivada para o escrever [d198.0] [d1451.0]. Demonstra alguma dificuldade a nível gráfico, contudo já é capaz de desenhar a figura humana com dois a três elementos [d1708.1]. Quando tem dificuldades em realizar a actividade, nem sempre pede ajuda ao adulto, acabando por se mostrar frustrada exibindo alguma agitação psicomotora [b1470.1] [d2504.1].

Ao nível da autonomia não revela dificuldades no contexto de jardim-de-infância, não necessitando de ajuda nas idas à casa de banho [d530.0], nas rotinas diárias [d2302.0] e na alimentação, embora em casa usa chupeta e biberão [d5501.1].

## **Anexo 6**

### **Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança R. – Momento 2**

O R. é uma criança com 4 anos e 7 meses. É o segundo filho de um casal. O seu irmão tem 23 anos e, está actualmente a estudar no estrangeiro. A profissão do pai é pescador, no entanto, não exerce esta profissão, sendo proprietário de um café. A mãe está reformada e ajuda o pai no café.

O R. esteve aos cuidados de uma ama até aos 2 anos, e, dos 2 aos 3 anos de idade esteve com a mãe no café. Em Setembro de 2009 iniciou a frequência no jardim-de-infância. A criança é acompanhada em sessões de Terapia da Fala (desde Junho de 2009) e Terapia Ocupacional (Outubro 2010) [e355+8] [e5800+8]. Segundo o relatório elaborado pela Terapeuta da Fala, o R. apresenta uma possível perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem.

Embora não tenha dificuldades em memorizar o que ouve [b144.0], tem tendência a repetir frases e expressões que decora, mas que nem sempre se adequam ao contexto. Tem tendência a repetir frases retiradas dos desenhos animados, e quando o adulto lhe coloca questões sobre o que acabou de dizer, o R. fica a olhar para o adulto sem saber o que responder. O seu vocabulário é invulgar para a sua idade, faz sentido na frase mas nem sempre se adequa ao contexto. Por vezes comunica com um tom de voz elevado e com uma entoação particular [d330.1]. [b330.3]. Com a ajuda de pistas verbais do adulto, é capaz de dizer o que fez no dia anterior e de recordar alguns elementos de uma história [d1638.1] [d3102.2].

Em grande grupo, já se mostra capaz de estar sentado correctamente, ainda que se a actividade for muito longa ele perca o interesse e se mostre agitado [d2504.3]. Tem dificuldades ao nível da atenção/concentração, mas com a ajuda verbal do adulto é capaz de iniciar e terminar uma tarefa simples [b1400.2] [d161.2]. Quando não consegue fazer algo sozinho, já consegue pedir ajuda o que impede que se desorganize e abandone a tarefa tão rapidamente.

Com a ajuda do adulto é capaz de organizar e de realizar a sua rotina diária, incluindo as transições entre os vários momentos do dia de forma calma, cumprindo as regras estabelecidas [d2300.1]. Se essa ajuda não for dada, como por exemplo, nas

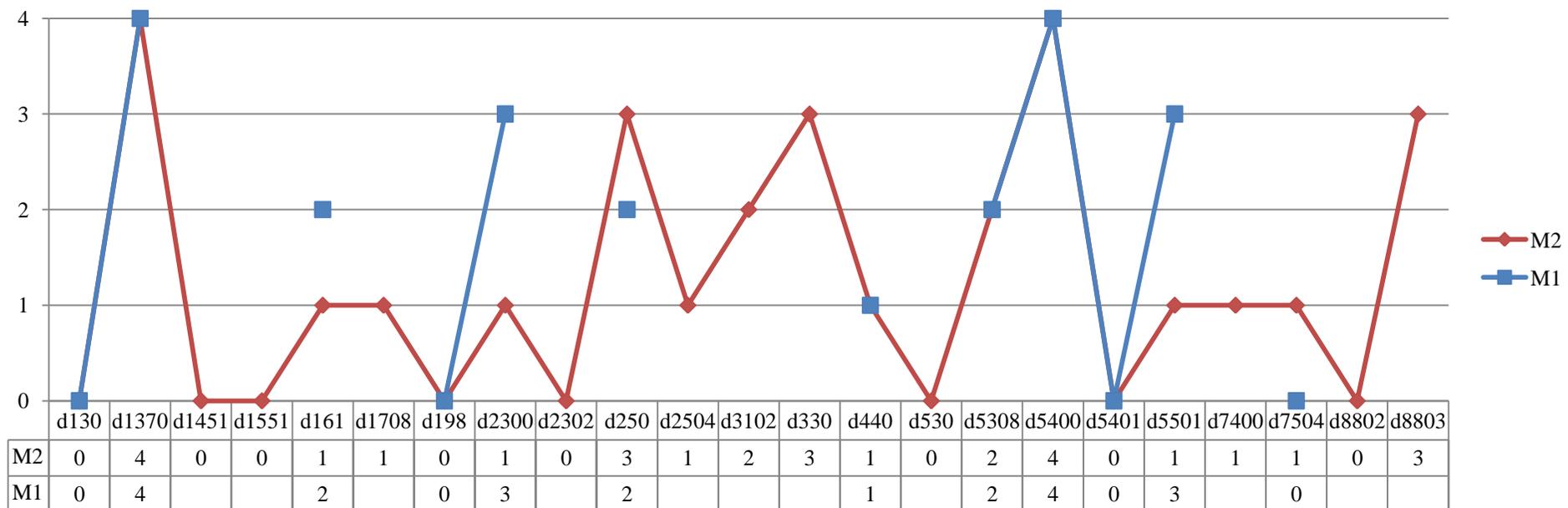
transições na sala, o R. mostra-se desorganizado e deambula pela sala dando saltos e abanando os braços junto do corpo [b1470.2] [d2303.2]. Em actividades de jogo livre, se não for ajudado pelas pistas verbais ou visuais do adulto, tem dificuldade em escolher uma actividade, isto é, tem dificuldade em se envolver e manter envolvido na actividade que escolheu, mesmo que esta seja do seu interesse [d2105.3]. Revela dificuldades em interagir com os pares, uma vez que nem sempre responde quando é solicitado por estes. Mostra dificuldades em iniciar uma interacção com os pares, mesmo com a ajuda de um adulto a mediar a interacção [b330.3]. Ainda assim mostra preferência por alguns colegas, o que facilita a sua interacção. Tem tendência a brincar em jogo paralelo, revelando igualmente muitas dificuldades ao nível do jogo simbólico e do jogo faz-de-conta [d8802.0] [d1630.3]. Com a ajuda de um adulto a mediar a situação, é capaz de se envolver em jogos com os colegas por períodos curtos de tempo, cumprindo as regras do jogo, como esperar pela sua vez de jogar [d2101.1] [d8803.3]

A nível gráfico, o R. tem dificuldades em pegar adequadamente no lápis, apresentando melhorias no domínio do traço [d4402.2]. Com ajuda de pistas visuais é capaz de desenhar a figura humana com alguns elementos [d1708.1], mostrando-se motivado nesta tarefa, sempre que a actividade gráfica envolve o seu imaginário, e, pede sempre ajuda para escrever o seu nome e para afixar o seu trabalho na parede. Não revela dificuldades em nomear cores, letras e números [d1371.0]. Ao nível do corte mostra alguma insegurança com a tesoura [d4402.2], resultante da pouca experiência que tem nesta área, uma vez que, não é habitual o recorte e colagem na sala onde está inserido.

Ao nível da autonomia, utiliza a casa de banho autonomamente, ainda assim, necessita de ser lembrado de todos os passos a cumprir nesta tarefa [d530.1]. O mesmo acontece na lavagem das mãos e na escovagem dos dentes [d2104.1]. Consegue despir-se sozinho [d5401.0], mas precisa de ajuda do adulto para se vestir [d5400.1]. No jardim-de-infância, não é capaz de dormir a sesta, mostra-se agitado e levanta-se constantemente. Ao nível da alimentação tem dificuldade em utilizar correctamente os talheres [d5501.1], e em comer uma refeição sozinho, isto porque os adultos responsáveis tendem a não prover a sua autonomia durante esta rotina [e440.2].

## Anexo 7

Figura 9 – Domínio Actividades e Participação – Criança L. - Momento 1 e 2



## Descrição dos códigos do domínio **Actividades e Participação**

### **Vinheta da Criança L. – Momento 1 e Momento 2**

<b>Capítulo 1</b> <b>Aprendizagem e aplicação de conhecimentos</b>	d130	Imitar
	d1370	Adquirir conceitos básicos
	d1451	Adquirir competências para escrever símbolos, caracteres e o alfabeto
	d1551	Adquirir competências complexas
	d161	Dirigir a atenção
	d1708	Escrever, outras especificadas
	d198	Aprendizagem e aplicação de conhecimentos, outras especificadas
<b>Capítulo 2</b> <b>Tarefas e exigências gerais</b>	d2300	Seguir rotinas
	d2302	Concluir a rotina diária
	d250	Gerir o próprio comportamento
	d2504	Adaptar o nível de actividade
<b>Capítulo 3</b> <b>Comunicação</b>	d3102	Compreender mensagens faladas complexas
	d330	Falar
<b>Capítulo 4</b> <b>Mobilidade</b>	d440	Utilização de movimentos finos da mão
<b>Capítulo 5</b> <b>Auto Cuidados</b>	d530	Cuidados relacionados com os processos de excreção
	d5308	Cuidados relacionados com os processos de excreção, outro especificado
	d5400	Vestir roupa
	d5401	Despir roupa
	d5501	Comer adequadamente
<b>Capítulo 7</b> <b>Interacções e relacionamentos interpessoais</b>	d7400	Relacionamento com superiores
	d7504	Relacionamentos informais com pares
<b>Capítulo 8</b> <b>Áreas principais da vida</b>	d8802	Jogo paralelo
	d8803	Jogo partilhado e cooperativo

## Anexo 8

Quadro 2 – Domínio Factores Ambientais – Criança L.

<b>Mom. 1</b>	<b>Mom. 2</b>
----	e355.8
e410.3	e410.3
----	e425+2
e5800.8	e5800+8

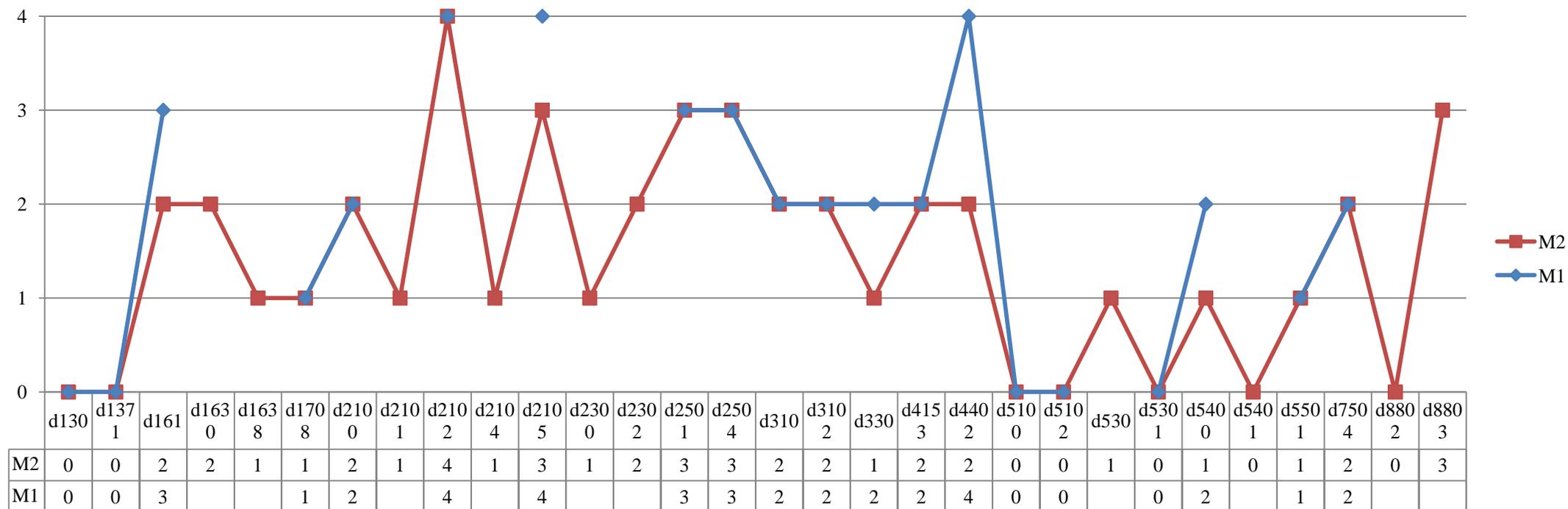
### Descrição dos códigos do domínio Factores Ambientais

#### Vinheta da Criança L. – Momento 1 e Momento 2

<b>Capítulo 3</b> <b>Apoio e</b> <b>Relacionamentos</b>	e355	Profissionais de saúde
<b>Capítulo 4</b> <b>Atitudes</b>	e410	Atitudes individuais de membros da família próxima
	e425	Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade
<b>Capítulo 5</b> <b>Serviços,</b> <b>Sistemas e</b> <b>Políticas</b>	e5800	Serviços de saúde

## Anexo 9

Figura 10 – Domínio Actividades e Participação – Criança R. - Momento 1 e 2



## Descrição dos códigos do domínio Actividades e Participação

### Vinheta da Criança L. – Momento 1 e Momento 2

<b>Capítulo 1</b> <b>Aprendizagem e aplicação de conhecimentos</b>	d130	Imitar
	d1371	Adquirir conceitos complexos
	d161	Dirigir a atenção
	d1638	Pensar, outros especificados
	d1708	Escrever, outras especificadas
<b>Capítulo 2</b> <b>Tarefas e exigências gerais</b>	d2100	Realizar uma tarefa simples
	d2101	Realizar uma tarefa complexa
	d2102	Realizar uma única tarefa de forma independente
	d2104	Completar uma tarefa simples
	d2105	Completar uma tarefa complexa
	d2300	Seguir rotinas
	d2302	Concluir a rotina diária
	d2501	Responder a pedidos
d2504	Adaptar o nível de actividade	
<b>Capítulo 3</b> <b>Comunicação</b>	d310	Comunicar e receber mensagens orais
	d3102	Compreender mensagens faladas complexas
	d330	Falar
<b>Capítulo 4</b> <b>Mobilidade</b>	d4153	Permanecer sentado
	d4402	Manipular
<b>Capítulo 5</b> <b>Auto Cuidados</b>	d5100	Lavar partes do corpo
	d5102	Secar-se
	d530	Cuidados relacionados com os processos de excreção
	d5301	Regulação da defecção
	d5400	Vestir roupa
	d5401	Despir roupa
<b>Capítulo 7</b> <b>Interacções e relacionamentos interpessoais</b>	d7504	Relacionamentos informais com pares
<b>Capítulo 8</b> <b>Áreas principais da vida</b>	d8802	Jogo paralelo
	d8803	Jogo partilhado e cooperativo

## Anexo 10

Quadro 3 – Domínio Factores Ambientais – Criança R.

<b>Mom. 1</b>	<b>Mom. 2</b>
e355+8	e355+8
----	e440.2
e5800+8	e5800+8

### Descrição dos códigos do domínio Factores Ambientais

#### Vinheta da Criança R. – Momento 1 e Momento 2

<b>Capítulo 3</b> <b>Apoio e</b> <b>Relacionamentos</b>	e355	Profissionais de saúde
<b>Capítulo 4</b> <b>Atitudes</b>	e440	Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais
<b>Capítulo 5</b> <b>Serviços,</b> <b>Sistemas e</b> <b>Políticas</b>	e5800	Serviços de saúde