

Conceito de envolvimento da criança em contexto pré-escolar: Estudo do envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos

Tânia Almeida¹ & Catarina Grande¹

1. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma o envolvimento difere em crianças com desenvolvimento típico (DT) e em crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Foi ainda nosso objetivo compreender em que medida o envolvimento das crianças pode ser promovido após um momento de formação de educadores de infância sobre o envolvimento e sobre a qualidade, bem como após a planificação de uma intervenção com base nas rotinas junto das crianças com NEE.

A investigação realizou-se em quatro momentos (M1,2,3,4): M1- procedeu-se à recolha de dados relativa ao envolvimento das crianças e à avaliação da qualidade das salas; M2- foi realizada uma formação para os educadores do agrupamento sobre o envolvimento e sobre a qualidade; M3- foram efetuadas reuniões com o objetivo de apresentar os resultados obtidos e de partilhar sugestões de melhoria da qualidade das salas. Nestas reuniões foram planificadas intervenções com base nas rotinas da sala de atividades para as crianças com NEE; M4- os dados foram novamente recolhidos, no sentido de analisar possíveis mudanças após a intervenção.

Os resultados permitiram concluir que: (1) o perfil de incapacidade das crianças é um fator que parece influenciar o envolvimento das crianças com NEE em contexto pré-escolar; (2) a qualidade do ambiente parece influenciar o tempo que as crianças permanecem envolvidas em comportamentos adequados; (3) o momento de formação bem como a intervenção nas rotinas da criança permite o fornecimento de estratégias e de indicadores que possibilitam aos educadores observarem e promoverem a qualidade das suas práticas educativas.

Palavras-chave: Envolvimento; Necessidades Educativas Especiais; Intervenção Precoce; Contexto Pré-Escolar.

Abstract

This study aimed to examine how the involvement differs in children with typical development (TD) and in children with special educational needs (SEN). It was also our objective to understand the extent to which the involvement of children can be promoted after a moment of training for kindergarten teachers about involvement and quality and after planning an intervention based on routines with children with SEN.

The research was carried out in four stages (S1, 2, 3, 4): S1- the data collection procedure, on the involvement of children and assessing the quality of the rooms; S2- training for educators about involvement and quality; S3- meetings with the aim of presenting the results and to share suggestions for improvement of the quality of the rooms. In those meetings, it was planned routines-based interventions for children with SEN; S4- new collection of data in order to analyze possible changes after the intervention.

The results showed that: (1) children's disability profile is a factor that appears to influence the involvement of children with special needs in pre-school context; (2) the quality of the environment appears to influence the period of time children remain engaged in appropriate behaviors; (3) the timing of training and intervention in children's routines enables the delivery of strategies and indicators that enable educators to observe and promote the quality of their educational practices.

Keywords: Involvement; Special educational needs; Early Intervention; Preschool context.

Introdução

A presente investigação pretendeu analisar de que forma o envolvimento difere em crianças com desenvolvimento típico (DT) e em crianças com necessidades educativas especiais (NEE), bem como compreender em que medida o envolvimento das crianças pode ser promovido quando se intervém na qualidade do contexto. Pretendemos ainda compreender em que medida o envolvimento das crianças pode ser promovido após um momento de formação de educadores de infância sobre o envolvimento e sobre a qualidade, bem como após a planificação de uma intervenção com base nas rotinas junto das crianças com NEE. Tratando-se de um estudo casuístico, pretendeu-se contribuir para o aumento da qualidade das práticas educativas utilizadas no contexto observado, de modo a criar mais e melhores oportunidades para todas as crianças.

Os contextos educativos devem apoiar e continuar as experiências vividas pela criança no seio familiar bem como proporcionar novas oportunidades de aprendizagem. É tarefa desses espaços aprofundar e alargar os valores, potenciando o desenvolvimento de cada criança. Assim, o papel do jardim-de-infância, bem como de todos os membros que o constituem, é essencial ao crescimento da criança pelo que o potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar depende das oportunidades criadas pelos adultos. Assegurar a qualidade das estratégias nos contextos pré-escolares inclusivos torna-se essencial uma vez que as crianças com NEE necessitam de intervenção eficaz nos diferentes contextos de vida. Para descrever o perfil de envolvimento de crianças com NEE em contexto de jardim-de-infância inclusivo e a influência da qualidade do contexto nesta variável importa compreender o conceito de envolvimento.

Conceito de Envolvimento

O conceito de envolvimento definido como a quantidade de tempo que a criança passa a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente de forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência, de McWilliam e Bailey (1992, 1995), insere-se numa perspetiva co-construtivista por se tratar de uma análise focalizada nos processos que estão na base do relacionamento da criança em desenvolvimento com o contexto cultural em que a mesma se insere, bem como a sua organização (Tudge, Putnam, & Valsiner, 1996). Assim, o envolvimento como processo desenvolvimental abarca as características da pessoa assim como a atividade e o contexto em que a mesma está envolvida (Pinto, 2006).

A definição acima apresentada abrange duas noções relevantes, por um lado a quantidade e, por outro, a qualidade do envolvimento uma vez que tem em conta o nível e o tipo de comportamentos da criança (McWilliam & Bailey, 1992). Em relação aos diferentes níveis de envolvimento estes encontram-se organizados hierarquicamente, numa base desenvolvimental, sendo que os comportamentos podem variar desde níveis inferiores a níveis de envolvimento superiores de

sofisticação. O nível de envolvimento engloba o critério de adequação contextual uma vez que abrange os comportamentos interativos sendo que estes espelham as competências da criança na sua ação sobre o mundo, ou seja, considera a adequação do comportamento à tarefa que a criança se encontra a realizar, tendo por base as expectativas face à mesma (Pinto, Nunes, Cruz, & Aguiar, 2006). No que diz respeito ao tipo de comportamentos da criança são consideradas todas as interações que estabelece com os pares, com os adultos, com os objetos e consigo própria. Neste sentido, o conceito de envolvimento é considerado abrangente na medida em que todos os comportamentos são passíveis de serem classificados com um tipo e nível de envolvimento (Raspa, McWilliam & Ridley, 2001).

Conceito de Envolvimento em contexto pré-escolar inclusivo

O ponto de viragem do percurso de integração para o movimento de inclusão foi considerado de forma mais visível na Declaração de Salamanca (1990): mais do que integrar as crianças nas escolas e serem as primeiras a adaptarem-se aos contextos (integração), as escolas inclusivas assumem como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas necessidades e dificuldades (UNESCO, 1994).

A inclusão é, atualmente, promovida no sentido de dar resposta à diversidade das necessidades de todos os alunos. Assim, o conceito de inclusão é definido pela United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2005, p. 12) como uma “... abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem”.

Neste seguimento, assente na valorização da interação entre o ambiente e a criança, poderá ser tida em conta uma prática de intervenção baseada nas rotinas. As rotinas são definidas como sendo repetitivas, previsíveis, rituais ou atividades, sendo que fazem parte do dia-a-dia de todos nós, envolvendo diferentes contextos (McWilliam, 2005). Um modelo centrado na prática baseada nas rotinas privilegia a identificação das rotinas, das atividades e dos acontecimentos que ocorrem nos vários contextos das crianças. Esta perspetiva enfatiza uma abordagem desenvolvimental e funcional uma vez que pressupõe o estabelecimento de objetivos adequados e funcionais para a criança e para a família de modo a que os resultados possam ser mais eficazes (Jennings, Hanline, & Woods, 2012).

O envolvimento e a aprendizagem incluídos nas rotinas são considerados elementos essenciais do ensino eficaz, levando à eficácia das aprendizagens e generalizações (Warren & Horn, 1996). Neste seguimento, é fundamental considerar a dinâmica e a colaboração entre os educadores e outros profissionais e as famílias no sentido de ser possível a realização de um plano para a implementação desta metodologia adequado aos diferentes contextos das crianças (Almeida,

Carvalho, Ferreira, Grande, Lopes, Pinto, et al., 2011). Assim, tanto os objetivos como as estratégias estabelecidas devem assumir-se transdisciplinares (tendo em conta que na mesma atividade poderão ser estabelecidos diferentes objetivos e estratégias oriundas de diferentes valências profissionais). Para tal, a linguagem utilizada deve ser compreensível e entendida pelos diferentes membros da equipa (Jennings et al., 2012; McWilliam, Casey & Sims, 2009). Neste sentido, a integração desta perspetiva poderá levar a equipa a refletir as rotinas diárias implementadas nas suas salas de atividades bem como as oportunidades que proporcionam às crianças para a aquisição de aprendizagens. O conhecimento e a implementação destas práticas alertam, então, para a intencionalidade da equipa quando constrói o plano diário das salas de atividades (Fuligni, Howes, Huang, Hong, & Lara-Cinisomo, 2012).

Metodologia

No presente estudo procurámos descrever o perfil de envolvimento, considerando o nível e o tipo de envolvimento, de crianças a frequentar o jardim-de-infância inclusivo, bem como analisar de que forma o envolvimento difere em crianças com desenvolvimento típico (DT) e em crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Foi ainda nosso objetivo compreender em que medida o envolvimento das crianças pode ser promovido quando se procura melhorar indicadores de qualidade do contexto educativo (variáveis de estrutura – e.g.: materiais, ideias dos professores, número de crianças e de adultos por sala - e variáveis de processo – e.g.: conjunto de interações que são experienciadas na sala de jardim-de-infância, quer entre crianças, entre crianças e adultos, quer entre crianças e objetos).

Assim, no presente trabalho procuramos dar resposta às seguintes questões de investigação:

- 1) Em que medida o envolvimento difere em crianças com desenvolvimento típico e em crianças com desenvolvimento atípico, em contextos pré-escolares inclusivos?
- 2) Em que medida o envolvimento e a participação das crianças com desenvolvimento atípico pode ser promovido:
 - a) Após um momento de formação dos educadores de infância sobre Envolvimento e Qualidade nos contextos de educação de infância
 - b) Após planificação da intervenção com base nas rotinas

Participantes

Participaram neste estudo 6 crianças (4 rapazes e 2 raparigas), sendo que 3 apresentavam desenvolvimento atípico e as restantes desenvolvimento típico. A idade dos participantes variou entre os 3 e os 6 anos de idade.

Figura 1.

Características das Crianças e das Salas

	Dados	NEE	DT	
		Criança C.	Criança G.	
Sala 3 anos	<i>Idade Cronológica (meses)</i>	48	45	12 Crianças; 2 Adultos (Educadora do ensino regular e Auxiliar de educação)
	<i>Sexo</i>	M	M	
	<i>Problemática da Criança⁴²</i>	Síndrome de Williams	-----	
	<i>Apoios</i>	Terapia da fala Terapia ocupacional (Fora do contexto pré-escolar)	-----	
		Criança P.	Criança J.	
Sala 3 anos	<i>Idade Cronológica (meses)</i>	55	63	14 Crianças, 3 Adultos (Educadora do ensino regular e duas Auxiliares de educação)
	<i>Sexo</i>	F	F	
	<i>Problemática da Criança</i>	Atraso do desenvolvimento global Microcefalia	-----	
	<i>Apoios</i>	-----	-----	
		Criança M.	Criança R.	
Sala 5 anos	<i>Idade Cronológica (meses)</i>	89	74	14 Crianças, 3 Adultos (Educadora do ensino regular, Educadora do ensino especial e Auxiliar de educação)
	<i>Sexo</i>	M	M	
	<i>Problemática da Criança</i>	Atraso do desenvolvimento global	-----	
	<i>Apoios</i>	Terapia da fala Terapia ocupacional Psicologia (Fora do contexto pré-escolar)	-----	

42. As informações sobre as problemáticas das crianças foram retiradas dos *dossiers* de cada criança.

Desenho do estudo

Na realização deste estudo foram consideradas duas medidas. Com a finalidade de codificar os comportamentos de envolvimento das crianças foi utilizado um Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento (SAQUE-III: Pinto, Aguiar, Barros, & Cruz, 2004), cujo objetivo é obter, tendo em conta o nível e o tipo, uma percentagem estimada de envolvimento para cada criança. Desta forma, as frequências de cada código, em cada sessão, são somadas e este resultado é dividido pelo total da sessão. Já com o objetivo de avaliar a qualidade do contexto de jardim-de-infância foi utilizada A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms, Clifford, & Cryer, 1998, traduzida por Lima, I. A; Aguiar, C., Gamelas, A. M, Leal, T. & Pinto, A. I., 2008.).

O presente estudo assume uma abordagem interpretativa quer da criança quer do contexto em que esta se encontra, bem como da relação entre estas duas variáveis. Neste sentido, é de salientar que o presente estudo não tem como objetivo generalizar os resultados encontrados por se tratar de estudos de caso de crianças com NEE selecionadas pelas educadoras do ensino regular.

Neste estudo foram tidos em conta quatro momentos, sendo dois dedicados à recolha de dados e outros dois à intervenção. Num primeiro momento (M1) foram realizadas sessões de observação com o objetivo de recolher dados relativos ao envolvimento das crianças na sala do jardim-de-infância, quer com desenvolvimento típico quer com necessidades educativas especiais, através da utilização do E-QUAL III (McWilliam & De Kruif, 1998). Foram realizadas 48 sessões de observação: quatro em atividades livres e quatro em atividades estruturadas para cada criança.

Figura 2.

Desenho do Estudo

Tempo

			<i>intervenção</i>	
<i>jan-fev</i>	<i>mar</i>	<i>abr</i>	<i>mai</i>	<i>mai</i>
<i>Conhecimento do contexto</i>	<i>Ação de formação para os educadores do Agrupamento de Escolas</i>	<i>Reunião de equipa – devolução de resultados e planificação de intervenção</i>	<i>Reavaliação</i>	
<i>Recolha de dados (EQUAL-III; ECERS-R)</i>			<i>Recolha de dados (EQUAL-III; ECERS-R)</i>	
<i>Elaboração do perfil de funcionalidade</i>			<i>Análise dos planos com base nas rotinas</i>	
			<i>Elaboração do perfil de funcionalidade</i>	
M1	M2	M3	M4	

Resultados e Discussão

Envolvimento observado

Considerado o nosso objetivo de compreender se o envolvimento diferia em crianças com NEE quando comparadas com DT, procedemos a uma análise de cada um dos grupos onde podemos verificar algumas diferenças entre estas crianças. Os resultados, transversais a todas as salas bem como tendo em conta os dois momentos de recolha de dados, mostram que as crianças com NEE passam menos tempo em comportamentos sofisticados (e.g.: persistente, simbólico, construtivo), mais tempo em comportamentos não sofisticados (e.g.: atenção ocasional) e apresentam mais comportamentos de não envolvimento, quando comparadas com crianças com DT.

Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Grande (2013) que refere que crianças com mais incapacidade apresentam mais comportamentos dos níveis não sofisticados e comportamentos de não envolvimento, bem como confirma que, tal como verificado em investigações anteriores, crianças com níveis mais elevados de desenvolvimento, e por isso consideradas mais competentes, apresentam mais comportamentos de envolvimento sofisticado (Pinto, 2006; Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006).

Em investigações anteriores (Grande, 2013; Pinto, 2006; Raspa et al., 2001), o nível diferenciado seria o comportamento de envolvimento mais observado. No mesmo sentido, de uma forma geral, também neste estudo, tanto crianças com NEE como crianças com DT, passam grande parte do seu tempo a interagir com o ambiente respeitando padrões sociais, sem orientação para um objetivo específico (Grande, 2013). Pinto (2006) verificou igualmente que esta categoria comportamental era a mais frequente numa amostra de crianças em idade de creche e com desenvolvimento típico, tal como Raspa e colaboradores (2001) em crianças com desenvolvimento típico.

Tendo em conta que os dados foram recolhidos em dois tipos de atividade (livre e estruturada) é também possível concluirmos que, de uma forma geral e transversal às três salas, as crianças passam mais tempo envolvidas em níveis de sofisticação inferiores em atividades estruturadas e passam mais tempo em comportamentos de envolvimento sofisticado em atividades livres. Nas atividades estruturadas, e para todas as crianças, verifica-se um aumento do envolvimento com o adulto que pode ser justificado pela maior estruturação e orientação por parte do adulto subjacente a este tipo de actividade. Assim, tal como verificado noutros estudos, a participação do educador durante a actividade estruturada promove mais interações da criança com objectos (disponibilizados pelo adulto) e menos oportunidades de interação com os pares (Grande, 2013; Pinto, 2006). Assim, é possível considerar, tal como aponta a literatura, que a estruturação da atividade deve ter em conta a capacidade das crianças uma vez que crianças com NEE passam mais tempo não envolvidas em atividades estruturadas (Grande, 2013; McWilliam & Bailey, 1992).

De forma geral, é possível afirmar que o presente estudo, não podendo ser generalizado, confirma que o perfil de incapacidade das crianças observadas também é um factor que influencia o envolvimento em contexto pré-escolar (Grande, 2013; McWilliam & Bailey, 1995; Pinto, 2006).

Qualidade do contexto

Os resultados obtidos nas 3 salas observadas indicam que são as salas com valores mais elevados na qualidade (sala dos 4 anos e dos 5 anos com pontuação média de 5,9) as que, comparativamente, integram as crianças com NEE com maior percentagem de tempo em comportamentos de nível sofisticado e menor percentagem em comportamentos de nível não sofisticado, quer nas atividades livres quer nas atividades estruturadas.

Conclui-se que os resultados ao nível do envolvimento vão ao encontro ao relatado por Pinto (2006) que verificou que nos contextos educativos que revelavam qualidade inferior as crianças tinham uma maior probabilidade de permanecerem não envolvidas ou envolvidas de forma inadequada. Assim, os presentes resultados vão ao encontro de estudos que mostram a relação entre a elevada qualidade dos contextos de educação e as capacidades e desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida (Lam, 1998; Vandell & Wolfe, 2000 citados por Pinto, 2006).

A investigação sugere que, tal como observado no presente estudo, o aumento da qualidade do ambiente da sala de atividades, focado no arranjo global da sala e nas estratégias implementadas pelos adultos, influencia de forma positiva o tempo que as crianças permanecem envolvidas de forma adequada. Então, é possível considerar que a qualidade é um indicador que influencia o envolvimento das crianças em contexto pré-escolar e que, assim, a observação do envolvimento das crianças (e.g.: percentagem de crianças envolvidas nas atividades) poderá ser uma medida eficaz da qualidade do contexto (Pinto, 2006).

Promoção do envolvimento através de formação de educadores e planificação da intervenção com base nas rotinas

No presente estudo foi realizada uma acção de formação que teve como principais objetivos a (1) discussão e análise do conceito de envolvimento, (2) a qualidade dos contextos e das interações educativas, (3) a promoção do conhecimento acerca de um procedimento de observação do envolvimento da criança e de um procedimento de observação do contexto pré-escolar e (4) a intervenção com base nas rotinas. Já o M3 consistiu na devolução dos dados recolhidos no primeiro momento e na discussão de uma proposta de intervenção.

Tendo em conta estes momentos é de referir que os adultos responsáveis pelos contextos possuem um papel fundamental no sentido de proporcionarem as oportunidades mais adequadas a cada criança incluída na sala. Assim, o envolvimento das educadoras na implementação das estratégias referidas também influenciou a melhoria da qualidade do contexto e, conseqüentemente, o aumento de comportamentos de envolvimento de níveis mais sofisticados sendo que, como indicam estudos anteriores (Pinto, 2006), nos contextos educativos de qualidade inferior a probabilidade de as crianças estarem não envolvidas ou envolvidas de forma inadequada é maior.

Relativamente à sala dos 3 anos, a criança com NEE aumentou a percentagem de tempo que permanecia no nível de envolvimento sofisticado do M1 para o M4 quer nas atividades livres quer nas atividades estruturadas. Todavia, também se observaram maior percentagem de tempo em comportamentos de envolvimento não sofisticado no M4 (mais comportamentos de atenção ocasional). Este facto pode dever-se, por um lado, ao desinteresse da criança face às atividades observadas (e.g.: leitura de histórias; desenho acerca da história) e, por outro, à elevada direccionalidade por parte do adulto. Assim, tendo em conta a criança com NEE, é possível verificar que as atividades estruturadas observadas parecem não ir ao encontro quer das capacidades da criança quer dos seus interesses o que poderá despertar para a importância de utilização de estratégias mais adequadas à criança (e.g.: disponibilizar à criança conjunto de imagens para ser possível acompanhar a história que está a ser narrada). Tal como aponta a literatura, as competências das crianças devem ser expandidas tendo em conta os seus interesses e o ambiente deve ser organizado no sentido de promover a exploração, iniciativa e persistência (McWilliam, 2005).

O plano de intervenção realizado (M3) foi inicialmente proposto por nós, tendo em conta os resultados do envolvimento, bem como as informações documentadas na vinheta referente ao M1, sendo apresentado e alterado no momento da reunião de equipa de acordo com sugestões e adequações da educadora no sentido de tornar um plano perspectivado pela equipa e assim mais integrado nas suas rotinas. No mesmo sentido, os materiais foram apresentados como sugestão e sujeitos às alterações sugeridas pela equipa. No seguimento da intervenção deste plano, é de referir que a implicação dos adultos, presentes na sala dos 3 anos, na implementação das estratégias propostas também poderá ter influenciado a concretização de alguns dos objetivos uma vez que os materiais pensados para este fim nem sempre foram utilizados nem foram tidas em conta algumas indicações mais precisas (e.g.: quadro fornecido para registar os progressos da criança não foi preenchido na sua totalidade). Assim, é possível considerar que, como indica a literatura, uma abordagem assente na intervenção com base nas rotinas não pode prescindir da dinâmica e colaboração entre educadores e outros profissionais no sentido de tornar possível a implementação de estratégias que permitam utilizar as rotinas como elementos potenciadores de aprendizagem e desenvolvimento (Almeida, Carvalho, Ferreira, et. al., 2011).

No que diz respeito à sala das crianças com 4 anos, a criança com NEE, do M1 para o M4, diminuiu a percentagem de tempo em que a criança se envolvia em comportamentos de nível não sofisticado (a atenção ocasional) e não envolvido, quer em atividades estruturadas quer em atividades livres. Em relação aos tipos de envolvimento, no M4 a criança nas atividades livres apresentou mais comportamentos de envolvimento com os objetos e nas atividades estruturadas a criança passou maior percentagem de tempo envolvida com os pares quando comparada com o M1. Neste sentido, é possível considerar que a criança passou a estar mais envolvida nas atividades bem como a ter comportamentos mais adequados no contexto da sala de atividades. Este facto pode ser explicado pela adequação das estratégias dos adultos e na modelação de comportamentos da criança de modo a tornar este mais adaptados e seguidores dos padrões sociais. Tendo em conta que a criança com NEE da sala dos 4 anos apresentava no primeiro momento de recolha de dados comportamentos de não envolvimento nas diferentes tarefas quer com os pares, o plano de intervenção realizado centrou-se essencialmente nestas questões sendo que os materiais propostos e realizados, na sua maioria, foram ao encontro destas necessidades (e.g.: quadro de regras; quadro de registo do comportamento da criança). Neste seguimento, é de referir que as atividades e os materiais expostos na sala de atividades foram, a partir do momento de intervenção, adequados à criança com incapacidades permitindo maior autorregulação do seu comportamento e, conseqüentemente, maior permanência na tarefa e em comportamentos mais adequados. Este facto também poderá explicar o aumento da percentagem de tempo em comportamentos de envolvimento com objetos em atividades livres pois, uma vez que a criança conseguiu permanecer mais tempo na tarefa, a educadora aproveitou esta oportunidade no sentido de proporcionar outras aprendizagens à criança (e.g.: enfiamentos; atividades de encaixe com jogos temáticos adequados).

O plano de intervenção realizado (M3) com objetivos direcionados à criança com NEE da sala dos 4 anos parece ter tido impacto quer nesta quer no restante grupo de crianças pois o envolvimento dos adultos na planificação e intervenção permitiu adequar o contexto (quer na disponibilização de materiais quer nas atividades implementadas) ao grande grupo tendo em conta as suas necessidades. Destacamos, neste contexto, a adequação às necessidades e interesses da criança com NEE. É ainda de referir que o único objetivo que não se encontra emergente, tendo em conta o plano elaborado, refere-se às questões da linguagem (transmitir ideias simples de forma perceptível) sendo que parece ter sido o menos explorado no momento de intervenção uma vez que a estratégia recomendada foi a única que não foi considerada pelos adultos (construção objeto passa-a-palavra: objeto escolhido e realizado pelo grupo que as crianças utilizariam para passar a palavra no momento de partilha durante o acolhimento; no caso da criança P. esta poderia utilizar para a divisão silábica – batendo com o objeto na mão). Assim, é possível considerar que, tal como aponta a literatura, as aprendizagens incluídas nas rotinas são consideradas essenciais do ensino eficaz permitindo a eficácia das generalizações uma vez que nesta sala as estratégias implementadas com este objetivo foram bem conseguidas no sentido de promover mais aprendizagens e competências à criança com NEE (Warren & Horn, 1996).

Na sala das crianças de 5 anos, a criança com NEE do M1 para o M4 nas atividades livres diminuiu a percentagem de tempo que passava em comportamentos de envolvimento codificado bem como de atenção focalizada. Ainda neste tipo de atividades a criança aumentou a percentagem de tempo não envolvido a bem como maior percentagem de tempo em comportamentos de envolvimento não sofisticado. Nas atividades estruturadas, a criança com NEE diminuiu os comportamentos de envolvimento diferenciado e aumentou os comportamentos de não envolvimento. No que diz respeito aos tipos de envolvimento, é de salientar que a criança do M1 para o M4, nas atividades livres passou mais tempo em envolvimento com os objetos e menos tempo envolvida com os pares. Já nas atividades estruturadas, no M4 a criança passa mais tempo envolvida com os pares e com os adultos.

Neste seguimento, tendo em conta o plano de intervenção implementado é relevante considerar que a criança revela dificuldade no processamento de informação e que as estratégias neste sentido não foram consideradas na sua totalidade pelos adultos (e.g.: realização do caderno de conceitos; não considerar as estratégias diariamente). Assim, é possível considerar que a diminuição de sofisticação dos comportamentos de envolvimento da criança poderá dever-se, em parte, à dificuldade da criança em acompanhar os conceitos abordados. É, ainda, importante ter em conta que a criança com NEE na fase antecedente à intervenção do presente estudo foi sujeita a uma operação cirúrgica o que fez com que se ausentasse. Esta situação poderá ter levado a que os seus comportamentos de envolvimento com o grupo e com as atividades tenham diminuído. Tendo em conta o envolvimento social é de referir que este baixou nas atividades livres, aumentando o comportamento de envolvimento com objetos. Esta diminuição poderá dever-se aos novos materiais disponíveis na área da casinha que despertaram maior interesse na criança e apesar de serem materiais que permitiriam estimular a interação com os pares bem como comportamentos de envolvimento simbólico, o facto de a criança não ser tão competente neste sentido, fez com que se envolvesse com os objetos sem um objetivo definido. É ainda importante ter em conta que se tratava de uma criança com 7 anos de idade incluída numa sala com crianças com 5 anos de idade pelo que, as interações poderão não ser as mais desafiantes e o contexto ser, assim, menos motivador nesse sentido. Todavia, como acima descrito o nível social mostrou-se mais elevado nas atividades direcionadas pelos adultos (comparativamente com o M1) podendo este facto dever-se às atitudes responsivas das educadoras (educadora do ensino regular e educadora do ensino especial). O envolvimento dos profissionais quer na formação quer na fase da intervenção e a reflexão da equipa sobre as rotinas diárias implementadas nas suas salas de atividades, possibilitou a construção de um plano diário com intencionalidade (Fuligni, Howes, Huang, Hong, & Lara-Cinisomo, 2012).

As 3 salas observadas e acima descritas refletem práticas educativas diferentes, o que nos permite refletir que a eficácia das intervenções com base nas rotinas poderá ser influenciada pela implicação dos adultos na sua implementação. A importância do papel do adulto é relevante

quer pela sua competência em responder de forma rápida e direta às necessidades e mensagens das crianças quer pela capacidade em se adaptar aos diferentes interesses e capacidades da criança (Bredkamp, 1987 citado por Grande, 2013). Neste seguimento, também a relação entre os profissionais (mesossistema) tem impacto no desenvolvimento e na qualidade do contexto e, conseqüentemente, nas aprendizagens, envolvimento e desenvolvimento das crianças.

Conclusões

De acordo com as conclusões já apresentadas é possível apontar algumas implicações do presente estudo:

- › A construção de perfis de funcionalidade no sentido de complementar a informação acerca da atividade e participação das crianças com NEE uma vez que o contexto pré-escolar não considerava a avaliação da funcionalidade das crianças;
- › A formação dirigida a todos os profissionais de educação de infância do agrupamento de escolas que permitiu o fornecimento de ferramentas e de indicadores possibilitando aos educadores a observação das suas rotinas e das práticas, bem como a aquisição de conhecimentos e de procedimentos adequados;
- › A reflexão, por parte de todos os educadores, acerca das suas práticas e da forma como poderiam adequar os seus contextos no sentido de criar oportunidades mais eficazes para todas as crianças;
- › O momento de intervenção (M3) poderá ter tido impacto nas crianças incluídas nas salas observadas e não apenas nas crianças com NEE, uma vez que as sugestões e estratégias sugeridas abrangiam, na sua maioria, a sala e o grupo de crianças.

Contacto para Correspondência

--

Tânia Almeida · taniafmalmeida@hotmail.com

Rua Lameira Ferreira, 162 Rch/ Drtº.

--

Catarina Grande · cgrande@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Referências

- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P., & Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: um projeto de formação e de investigação. *Análise Psicológica, 1* (XXIX), 83-98.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Quarterly, 27*, 198-209.
- Grande, C. (2013). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jennings, D., Hanline, M. F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood, 40*(2), 13-23.
- Lima, I. A.; Aguiar, C., Gamelas, A. M, Leal, T. & Pinto, A. I. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista*. Porto: LivPsic/Legis Editora.
- McWilliam, R. A. (2005). Foundations for learning in a modern society. Nashville, Tennessee: Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center. Manuscrito não publicado.
- McWilliam, R. A., & de Kruif, R. E. L. (1998). *Engagement quality observation system III (E-Qual III)*. Frank Porter Graham Child Development Center: University of North Carolina.
- McWilliam, R. A., Casey, A. M., Sims, J. (2009). The routines-based interview: A method for gathering information and assessing needs. *Infants e Young Children, 22*(3), 224-233.
- 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.
- 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 (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, X*, 441-448.
- Pinto, A. I., Nunes, C., Cruz, O & Aguiar, C. (2006). O sistema de avaliação da qualidade do envolvimento III: Um estudo comparativo. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, XI*, 807-819.

- Pinto, A., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, 4, 447-466.
- Pinto, A.I.M. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- Tudge, J. R. H., Putnam, S., & Valsiner, J. (1996). Culture and cognition in developmental perspective. In R. B. Cairns, G. H. Elder, Jr., & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 190-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2005). *Educação para todos: O imperativo da qualidade*. Moderna: Relatório de Monitorização Global.
- Warren, S.F. & Horn, E. M. (1996). Generalization issues in providing integrated services. In R. A. McWilliam (Ed.), *Rethinking pull-out services in early intervention* (pp.121-143). Baltimore, Md: Paul Brooks.