

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O CONCEITO DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR:
ESTUDO DO ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM E SEM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES INCLUSIVOS**

Tânia Filipa Moreira Almeida

Junho 2013

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado
em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto,
orientada pela Professora Doutora Maria Catarina
Leite Rodrigues Grande
(F.P.C.E.U.P).

Resumo

Este estudo tem como objetivo descrever o perfil de envolvimento de crianças em contexto de jardim-de-infância inclusivo, isto é, 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.

Participaram 6 crianças, 3 com NEE e 3 com DT, incluídas em 3 salas do ensino pré-escolar (de 3, 4 e de 5 anos) pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas. Com o objetivo de estabelecer a percentagem de tempo que as crianças passavam em diferentes níveis e tipos de envolvimento, as crianças foram observadas durante quatro atividades livres e quatro atividades estruturadas. Foi, ainda, utilizada uma medida que permitiu avaliar a qualidade de cada sala.

A investigação realizou-se em quatro momentos ($M_{1,2,3,4}$): M_1 - procedeu-se à recolha de dados relativa ao envolvimento das crianças e à avaliação da qualidade das salas; M_2 - foi realizada uma formação para os educadores do agrupamento sobre o envolvimento e sobre a qualidade; M_3 - 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; M_4 - os dados foram novamente recolhidos, no sentido de analisar possíveis mudanças após a intervenção.

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

Estes resultados evidenciam a relevância do papel do adulto nas diferentes variáveis que influenciam o envolvimento das crianças em contexto pré-escolar.

Abstract

The overall purpose of the current study is to describe the engagement profile of children in a kindergarten context, more specifically, the goal is to assay the differences in the engagement of children with typical development and children with special educative needs. It was also our aim to understand in what extent the engagement of the children can be promoted after a moment of training with the kindergarten teachers about engagement and on quality, and also after the planning of an intervention based on routines close to the children with special educative needs.

In this study participated 6 children, 3 of the them had special educative needs and the other 3 had a typical development; the children were included in 3 preschool classrooms (of 3, 4 and 5 years olds) belonging to the same grouping of schools. With the purpose of establish the percentage of time that children spent in different levels and kinds of engagement, they were observed during four free activities and four structured activities. Besides, a measure that allowed us to evaluate the quality of each classroom was used.

The research was carried out in four moments ($M_{1,2,3,4}$): M_1 - data collection on the engagement of children and on the evaluation of the quality of the classrooms; M_2 -training for the educators of the grouping on the engagement and quality; M_3 - meetings in order to present the results obtained and to share suggestions for improving the quality of the classrooms. In this meetings interventions based on the activity room's for children with special needs routines were planned; M_4 - the data were again collected in order to assay possible changes after the intervention.

The results showed that the children disability profile is a factor that appears to influence the engagement of children with special educative needs in preschool context. It was also showed that the quality of the environment seems to influence the time children spend engaged in appropriate behaviors. Besides, it was found that the time of training on the children routine as well as the training itself allows the supply of instruments and indicators that enable educators to observe and promote the quality of their teaching practices.

These results highlight the significant role of the adult in the different variables that influence the engagement of children in preschool context.

Resumé

Cette étude a comme objectif décrire le profil d'engagement des enfants inclus dans des écoles maternelles, considérant de quelle forme l'engagement diffère entre des enfants avec un développement typique et des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux. Notre objectif a été de comprendre comment l'engagement des enfants peut être renforcé après un temps de formation d'un groupe d'enseignants des écoles, par rapport à l'engagement et à la qualité de l'environnement, et après une intervention basée sur les routines des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux.

Dans cet étude, 6 enfants ont participés, 3 avec des besoins éducatifs spéciaux et 3 avec un développement typique, inclus dans 3 salles de maternelles (3, 4, 5 ans) dans la même école. Avec l'objectif d'établir le pourcentage de temps que les enfants passent en différents niveaux et types d'engagement, on a observé les enfants pendant 4 activités libres et 4 activités structurées. On a aussi utilisé une mesure qui nous a permis d'évaluer la qualité de chaque salle.

La recherche a été réalisée pendant quatre moments ($M_{1,2,3,4}$): M_1 - collecte d'informations sur l'engagement des enfants et sur l'évaluation de la qualité des salles ; M_2 - réalisation d'une formation pour les institutrices des écoles à propos de l'engagement et la qualité ; M_3 - réunions de présentation des résultats obtenus et d'échange de suggestions à fin d'améliorer la qualité des salles. Pendant ces réunions, la planification des interventions basée sur les routines de la salle pour les enfants avec des besoins éducatifs spéciaux a été réalisée; M_4 - nouvelle collecte des mesures pour pouvoir analyser les changements obtenus par l'intervention.

Les résultats obtenus démontrent que le profil d'incapacité des enfants peut influencer l'engagement des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux dans l'école maternelle. On a pu vérifier que la qualité des salles peut influencer le temps que les enfants restent engagés dans des comportements sophistiqués.

On peut considérer que les moments de formation et d'intervention dans les routines des enfants permettent le fourniment d'instruments et d'information qui permettent aux institutrices des écoles d'observer et renforcer la qualité des pratiques éducatives.

Ces résultats nous ont permis de reconnaître l'importance de l'adulte dans les différentes variables qui ont de l'influence dans l'engagement des enfants dans l'école maternelle.

Agradecimentos

À **Professora Doutora Catarina**, pela orientação em todos os passos deste projeto e por toda a disponibilidade demonstrada! Por acreditar (e me fazer acreditar) em mim e neste trabalho. Por ser o exemplo de luta, persistência e profissionalismo! Por ter sido das melhores escolhas durante o meu percurso acadêmico, por tudo, o meu maior obrigada!

A todo o **Agrupamento** a realização deste projeto: às **educadoras** pela disponibilidade em participar; às **crianças** por me abrirem as portas e me terem proporcionado momentos tão felizes!

Um obrigada especial à **Dra. Virgínia**, pela disponibilidade e dedicação ... por ter sido uma fada madrinha que abraçou de uma forma tão carinhosa este trabalho! Por o terem tornado vosso, o meu obrigada!

À **Vânia** e à **Elodie** pela ajuda e toda a disponibilidade para a recolha de dados.

Ao meu **GO**, por me terem orientado e porque convosco nunca parei. Por tudo ter sido tão especial!

A todas as minhas **conquistas laranjas**, por terem feito com que tudo valesse a pena: juntos caminhamos um percurso tão cheio e vivo. Ao **Valter** por ter tornado este percurso mais importante e mais feliz!

À **Madalena** pelo apoio no arranque deste projeto e de tantos outros. Por traduzir a minha vida em momentos tão felizes ... e porque a primeira amizade nunca se esquece! À **Madrinha** Marilú pelo exemplo e por todo o apoio nesta reta final, principalmente, pelo que nos tornamos!

À minha pessoa **Vaninha** e ao **Ricardo**: por acreditarem em mim ... por serem a influência de tantas escolhas e por estarem sempre presentes! Por juntos sermos uma família tão especial! À **Larocas** por me (re)ensinar o quanto é bom pintar com quantas cores o vento tem!

À pequenina dos meus olhos, por todas as vezes que me mostrou que eu era capaz! À, Minha **Sté** que foi mais do que um apoio: foi a certeza de todos os projetos! Por aquele abraço fechado que valeu em todas as horas de grandes construções (até na nossa!). Juntas crescemos e encontramos o lugar mais especial. Obrigada por ser a minha sorte grande, com a certeza do obrigada intemporal.

À pessoa que conta a história comigo, agradeço tudo isto nos pertencer. À, minha, **Melo**! Por lutarmos e conquistarmos tantos sorrisos. Agradeço todos os pedaços (re)construídos, não me deixar desistir e ter dado vida ao meu percurso! Com essa genuinidade que nos uniu, união assim nunca se viu! Porque se soubermos aprender, iremos mais que sobreviver, vamos sempre juntas vencer!

À minha **Família**, por terem sempre valorizado o meu trabalho e dedicação!

À melhor **avó** do mundo por estar disponível sempre para mim! Por ser o exemplo constante de vitória ... por sermos tão iguais e isso me encher de orgulho! Ao meu **Pai**, pelo apoio neste projeto e por ter acreditado em mim! Por ser um pai à sua maneira e me ter conseguido conquistar todos os dias! Aos, melhores, irmãos pestes do mundo: ao **Zinho**, pela união e amizade; ao **Pi** por ser tão genial e me fazer rir tanto; à princesa **Nês**, por ser o meu maior bem ... porque juntas sabemos ser mais e melhores!

À Grandiosa Bia, dedico este projeto! Por ser a **melhor mãe do mundo** e por me dar tanto de si! Ser o meu exemplo de persistência e de vitória, tornou-me melhor! Ter sempre acreditado em mim e em todos os meus projetos, fez-me voar! Porque soube sempre fazer-me feliz ... porque contigo aprendi a ser feliz! A ti, obrigada por tudo Mãe!

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Antoine de Saint-Exupéry)

Abreviaturas

CIF-CJ	Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde – versão para crianças e jovens
DT	Desenvolvimento Típico
EPT	Educação para Todos
ECERS-R	Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista
EQUAL-III	Engagement Quality Observation III
ICER-R	Registo do Envolvimento Infantil Individual – Revisto
JI	Jardim-de-infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
UAE-M	Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Índice

Capítulo I. Enquadramento Conceptual – O Envolvimento

1. Considerações introdutórias	3
2. Teoria da unificação do desenvolvimento	3
2.1 <i>Conceito do desenvolvimento e controvérsia nature-nurture</i>	
3. O envolvimento – notas introdutórias	5
4. Conceito de envolvimento – definição	6
5. O percurso do conceito de envolvimento	7
6. O envolvimento em contexto pré-escolares inclusivos	8
6.1 <i>Conceito de inclusão: iniciativas legislativas/ governamentais e práticas</i>	
6.2 <i>Fatores que influenciam o envolvimento em contexto pré-escolar</i>	10
6.3 <i>Conceito de qualidade e a sua importância em contexto inclusivo para o envolvimento</i>	11
7. Estudos do envolvimento em contexto português	14

Capítulo II. Estudo Empírico

1. Introdução e objetivos do estudo	17
2. Método	17
2.1 <i>Participantes</i>	
2.2 <i>Medidas e recolha dos dados</i>	18
2.2.1 <i>Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento – EQUAL-III – McWilliam & Kruif (1998)</i>	18
2.2.2 <i>Escala de Avaliação da Qualidade do Ambiente em Educação de Infância – ECERS-R – Harms, Clifford & Cryer – 1998</i>	22
2.3 <i>Desenho do estudo</i>	24

2.4 <i>Análise de dados</i>	26
3. Resultados	27
3.1 <i>Envolvimento observado em função do estatuto desenvolvimental</i>	
a) <i>Sala dos 3 anos</i>	27
b) <i>Sala dos 4 anos</i>	30
c) <i>Sala dos 5 anos</i>	33
3.2 <i>Avaliação da qualidade em contexto pré-escolar inclusivo</i>	35
a) <i>Sala dos 3 anos</i>	35
b) <i>Sala dos 4 anos</i>	37
c) <i>Sala dos 5 anos</i>	38
3.3 <i>Envolvimento/ participação das crianças após formação e planificação da intervenção com base nas rotinas</i>	40
a) <i>Sala dos 3 anos</i>	40
b) <i>Sala dos 4 anos</i>	42
c) <i>Sala dos 5 anos</i>	43
4. Discussão dos resultados	47
5. Conclusões	52
Referências bibliográficas	54
Anexos	58

Índice de Anexos

- Anexo 1.** Etapas do Percurso Histórico da Concetualização de Envolvimento
- Anexo 2.** Autorização para a monitorização de inquéritos – DGIDC
- Anexo 3.** Exemplo de um relatório da qualidade do contexto, por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008) – Sala dos 3 anos
- Anexo 4.** Plano de intervenção na Sala dos 3 anos – por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008)
- Anexo 5.** Plano de intervenção na Sala dos 4 anos – por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008)
- Anexo 6.** Plano de intervenção na Sala dos 5 anos – por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008)
- Anexo 7.** Exemplo de uma planificação da intervenção com base nas rotinas
- Anexo 8.** Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança C. – Momento 1
- Anexo 9.** Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança C. – Momento 4
- Anexo 10.** Perfil da Funcionalidade da Criança C. – Momentos 1 e 4
- Anexo 11.** Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança P. – Momento 1
- Anexo 12.** Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança P. – Momento 4

Anexo 13. Perfil da Funcionalidade da Criança P. – Momentos 1 e 4

Anexo 14. Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança M. – Momento 1

Anexo 15. Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança M. – Momento 4

Anexo 16. Perfil de Funcionalidade da Criança M. – Momentos 1 e 4

Anexo 17. Exemplos de materiais realizados

Índice de Figuras

Figura 1. Sistema Biopsicossocial Ecológico	5
Figura 2. Funções básicas dos contextos consideradas por Bailey e Wolery	11
Figura 3. Quatro Contextos	14
Figura 4. Sofisticação dos níveis e tipos de envolvimento	19
Figura 5. Desenho do estudo	25
Figura 6. Níveis de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 3 anos	27
Figura 7. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 3 anos	29
Figura 8. Níveis de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 4 anos	31
Figura 9. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 4 anos	32
Figura 10. Níveis de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 5 anos	34
Figura 11. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 5 anos	35

Figura 12. Pontuação média das áreas da Sala dos 3 anos	36
Figura 13. Pontuação média das áreas da Sala dos 4 anos	38
Figura 14. Pontuação média das áreas da Sala dos 5 anos	39
Figura 15. Níveis de envolvimento da Criança C.	40
Figura 16. Tipos de envolvimento da Criança C.	41
Figura 17. Níveis de envolvimento da Criança P.	43
Figura 18. Tipos de envolvimento da Criança P.	43
Figura 19. Níveis de envolvimento da Criança M.	44
Figura 20. Tipos de Envolvimento da Criança M.	45

Índice de Quadros

Quadro 1. Fatores que influenciam o envolvimento em contexto escolar	10
Quadro 2. Características das crianças e das salas	18
Quadro 3. Definição dos níveis e tipos de envolvimento	20
Quadro 4. Áreas e itens da ECERS-R	23
Quadro 5. Pontuações âncora e respetiva descrição – ECERS-R	23
Quadro 6. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 3 anos	28
Quadro 7. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 3 anos	29
Quadro 8. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 4 anos	31
Quadro 9. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 4 anos	32
Quadro 10. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 5 anos	33
Quadro 11. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 5 anos	34
Quadro 12. Plano de Intervenção – Criança C.	42
Quadro 13. Plano de Intervenção – Criança P.	44
Quadro 14. Plano de Intervenção – Criança M.	45

Introdução

A presente investigação pretende 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. Tratando-se de um estudo casuístico, pretendemos 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. Assim, procurámos descrever o perfil de envolvimento de crianças com NEE em contexto de jardim-de-infância inclusivo bem como compreender a influência da qualidade do contexto nesta variável. 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.

O estudo divide-se em dois capítulos: no primeiro focamo-nos no enquadramento conceptual sobre o desenvolvimento humano e sobre o conceito de envolvimento, abordando as variáveis relevantes no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. No segundo capítulo expomos o estudo, descrevemos o método, os resultados, a sua discussão e indicamos as principais conclusões e implicações desta investigação.

CAPÍTULO I.

Enquadramento Conceptual

O Envolvimento

1. Considerações introdutórias

Neste primeiro capítulo, apresentamos um breve enquadramento conceptual, onde expomos o conceito do desenvolvimento e a controvérsia entre *nature – nurture*. O objetivo da revisão da literatura sobre o desenvolvimento humano foca-se no enquadramento do conceito de envolvimento, de modo a salientarmos aspetos relevantes no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Para a promoção do bem-estar e do envolvimento da criança em idade pré-escolar torna-se essencial que a mesma estabeleça múltiplas interações desenvolvimentalmente adequadas nos seus contextos de vida próximos. O conhecimento da criança como um participante ativo no meio envolvente é resultado do percurso histórico sobre o ser humano e o mundo que a rodeia bem como da evolução das teorias do desenvolvimento humano (Grande, 2013). Os modelos para compreender o indivíduo têm vindo a ser alterados, complexificando a sua perspetiva de observação: de um modelo linear para um modelo interativo, posteriormente para um modelo transacional e, recentemente, para um modelo multinível de modo a o perspetivar segundo um sistema dinâmico (Sameroff, 2010).

A compreensão de um determinado domínio científico, segundo Lerner (2002), deve integrar as perspetivas filosóficas, a teoria, o método e os resultados de investigação e é através desta integração que a teoria e os estudos obtêm significados relevantes. Neste sentido, o estudo do desenvolvimento humano deve incluir diferentes pressupostos teóricos e filosóficos de forma a abordar a compreensão do desenvolvimento.

2. Teoria da unificação do desenvolvimento

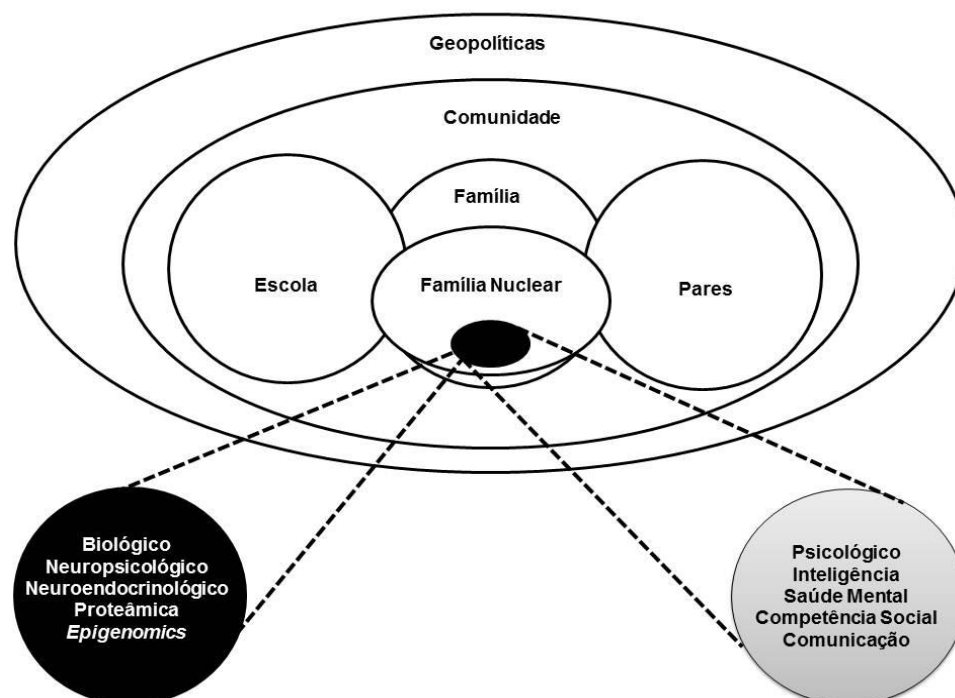
2.1 Conceito de desenvolvimento e a controvérsia *nature – nurture*

O avanço na compreensão dos comportamentos de crianças, jovens e adultos, ao nível intelectual, emocional e social, conduziu à revisão das conceções unidireccionais. Assim, o indivíduo passou a ser considerado de forma multidimensional, assumindo-se uma relação recíproca entre a componente biológica e social (Sameroff, 2010). Esta questão, com raízes na Grécia Antiga, é das mais pertinentes sobre o desenvolvimento humano, e refere-se à controvérsia *nature - nurture*. Deste modo, podemos sublinhar que esta questão se centra na pesquisa da origem do comportamento bem como do desenvolvimento, procurando estabelecer se a maior força exercida advém da hereditariedade, maturação ou genes (*natureza – nature*) ou, por outro lado, do efeito do meio ambiente, aprendizagem e experiência (meio – *nurture*). Esta ideia é rejeitada por diferentes autores, afirmando-se que, em qualquer comportamento, ambas as componentes se assumem como entidades interdependentes, estando sempre envolvidas nos processos do indivíduo sendo

necessárias a qualquer organismo (Anastasi, 1958 como citado por Lerner, 2002). Assim, a perspectiva dialética sobre a natureza e o meio, assenta na ideia de que ambas as forças se constituem mutuamente, sendo que o indivíduo e o seu ambiente evoluem em conjunto, numa perspectiva transacional (Sameroff, 2010).

O estudo do desenvolvimento humano exige quatro modelos para a perceção do crescimento do ser humano: modelo pessoal – necessário para a progressão da compreensão das competências desde a infância; modelo contextual – permite o auxílio no delineamento das múltiplas fontes de experiência que promovem ou inviabilizam o desenvolvimento do indivíduo; modelo de regulação – acrescenta a perspectiva dos sistemas dinâmicos referente à relação entre indivíduo e meio; por fim, o modelo da representação – assume a perspectiva do aqui e agora, em que as experiências constituem a representação que, por sua vez, correspondem às estruturas cognitivas onde a experiência é codificada, construindo modelos internos dinâmicos de forma a interpretar novas experiências. A combinação destes quatro modelos fornece uma visão abrangente, como um todo, dos processos que compõem o desenvolvimento humano (Sameroff, 2010). Neste sentido, Sameroff (2010) sugere uma *Teoria da Unificação do Desenvolvimento Biopsicossocial*, de modo a constatar os avanços no modelo individual e contextual. Esta perspectiva sugere que os domínios psicológicos, transversais ao nível cognitivo, ao nível emocional, ao nível da competência social, entre outros, compõe a parte psicológica do self (Ver Figura 1: conjunto representado a cinzento pelo autor). O conjunto de domínios psicológicos interage com os processos biológicos (Ver Figura1: círculos cinzentos e pretos) sendo que a sua unificação (Ver Figura1: conjunção dos círculos cinzentos e pretos) compreende o sistema biopsicológico do indivíduo. O modelo de auto-regulação (Ver Figura1: conjunto de círculos brancos representados pelo autor) interage no sistema envolvente, sendo que na figura representativa correspondem às interações da ecologia social (família, escola, vizinhança, comunidade, influências geopolíticas). Assim, os três conjuntos de círculos apresentados, de forma sobreposta, correspondem aos aspetos do Modelo Biopsicossocial do Indivíduo. Tendo em conta os contributos já apresentados, é possível considerar que na figura representativa do modelo escasseia o modelo das representações. Conquanto, é possível compreender que as representações incluem-se nos aspetos do indivíduo, como crenças, atitudes, atribuições, família, cultura, organização social, que interagem entre si (Sameroff, 2010).

Figura1. Sistema Biopsicossocial Ecológico



Adaptado de Sameroff (2010)

Assim, no Modelo da Unificação do Desenvolvimento e na dialética *nature - nurture*, inicialmente apresentada, o ser humano é visto como um todo, perspetivando-o como fonte de influência e como resultado de influências (Sameroff, 2010).

3. O envolvimento – notas introdutórias

Nesta secção o nosso objetivo centra-se na apresentação do conceito de envolvimento bem como da evolução histórica do mesmo. Assim, irão ser apresentados de forma sistematizada inúmeros estudos que permitem verificar o desenvolvimento e sofisticação do constructo referido, desde a conceptualização quantitativa até à conceptualização qualitativa, compreendendo a qualidade das interações estabelecidas entre a criança e o meio (McWilliam & Bailey, 1992, 1995). Para tal, serão, ainda, referidos e esclarecidos diversos conceitos relacionados com o envolvimento.

O presente capítulo expõe, ainda, a investigação sobre os fatores que influenciam a quantidade e qualidade do envolvimento da criança, sendo dada maior relevância aos fatores do meio, perspetivando a qualidade do contexto como promotor do envolvimento.

Por último, apresentamos breves conclusões de estudos do conceito de envolvimento no contexto português.

4. Conceito de envolvimento – definição

A noção de envolvimento emergiu como uma partilha e unificação de crenças entre teóricos e práticos, evoluindo de um conjunto de diversas perspectivas teóricas e dos seus contributos, de modo a construir um corpo de investigação próprio (Odom & Wolery, 2003). Neste sentido, a conceptualização do conceito que nos propomos a apresentar sofreu fortes influências e contributos de diferentes teorias e modelos, nomeadamente, da abordagem ecocomportamental; perspectivas desenvolvimental-contextual, ecológica e transacional do desenvolvimento (Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) e o Modelo Transacional de Sameroff e Fiese (1990, 2000)).

O conceito de envolvimento 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 perspectiva co-construtivista uma vez que a análise do processo segue uma lógica de 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 assim como 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, 2004). 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).

O envolvimento indica, neste sentido, as competências e capacidades da criança bem como quantidade de tempo que a mesma é capaz de as aplicar em contexto real, o que indica um índice de desempenho da criança assim como a eficácia do contexto em

proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento contextualmente adequadas. Sendo assim, o envolvimento é passível de ser utilizado como uma medida da realização da criança e neste seguimento uma base para uma forma eficaz de intervenção junto da criança (McWilliam, Trivette & Dunust, 1985). Assim, a literatura pressupõe que o envolvimento é uma condição necessária para que ocorra mudança desenvolvimental uma vez que se torna mais difícil para uma criança alcançar o objetivo de determinada tarefa quando não está envolvida na mesma. Deste modo, participação ativa da mesma permite-lhe praticar competências já adquiridas, aperfeiçoar comportamentos emergentes e desenvolver novas capacidades (Pinto, 2006).

5. O percurso do conceito de envolvimento

O conceito de Envolvimento evoluiu de uma perspetiva com base no tempo em que a criança permanecia em determinada tarefa, para uma visão que inclui a qualidade das interações com o ambiente, com o objetivo de reconhecer os processos cognitivos presentes bem como relacioná-los com a aprendizagem (Malmskog & McDonnel, 1999).

A perspetiva assente no envolvimento como factor essencial para o desenvolvimento cognitivo precoce, indicando que as crianças deviam manter interações prolongadas e contextualmente adequadas, foi abordada por diferentes investigadores inseridos em diferentes linhas de investigação. Como já referido por outros autores é possível identificar cinco etapas na forma de conceptualizar o presente conceito: as investigações da 1ª etapa focaram-se no tempo na tarefa no contexto escolar que transmitem a ideia que os resultados académicos poderiam ser promovidos pelo tempo de sucesso e que, assim, os níveis de sucesso poderão ser uma medida de adequação das atividades; já na 2ª etapa, assente numa investigação eco-comportamental, contribuiu para a compreensão da influência da qualidade do ambiente no envolvimento observado; tendo em conta investigações com crianças com idade de creche e em idade pré-escolar com incapacidades, os estudos da 3ª etapa indicaram que crianças com incapacidades passam menos tempo envolvidas quando comparadas com crianças com desenvolvimento típico, contribuindo, assim, para a visão do envolvimento como uma medida das competências das crianças; a 4ª etapa marcou uma fase de mudança na perspetiva do conceito de envolvimento, marcando a viragem de uma dimensão quantitativa para uma dimensão qualitativa, indicando a importância do envolvimento como um factor essencial na aprendizagem e na promoção da mudança desenvolvimental; por último, na 5ª etapa, a investigação promoveu a relação do conceito de envolvimento com conceitos como a participação, o fluxo e a implicação, permitindo a transmissão da ideia que as estratégias de envolvimento deviam ser tomadas como uma obrigação humanitária uma vez que estão na base de maior bem-estar das crianças em contexto pré-escolar (Grande, 2013; McWilliam & Bailey, 1992; McWilliam & Casey, 2008). Estas etapas, bem como as investigações, os seus resultados e contribuições/ implicações

para o estudo do envolvimento encontram-se esquematizadas no Anexo 1, tendo sido por nós incluída nesta última fase os estudos de Kishida & Kemp (2009) pela sua pertinência uma vez que a sua investigação com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo permitiu o desenvolvimento do Registo de Envolvimento Infantil Individual (ICER-R). Esta medida do envolvimento permite a observação direta do envolvimento de crianças com e sem incapacidades.

6. O envolvimento em contextos pré-escolares inclusivos

6.1 Conceito de inclusão: iniciativas legislativas/ governamentais e práticas

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”.

Tendo por base a Declaração de Salamanca (1990), a legislação atual relativa à educação de crianças com NEE, o Decreto de Lei 3/ 2008, foi criado com o propósito de estabelecer a igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a melhoria da qualidade do ensino. Este decreto de lei preconiza ainda a implementação de processos individualizados que tenham em conta as necessidades específicas de cada criança bem como a integração das figuras significativas (familiares) no momento da avaliação e no plano de intervenção. Esta norma faz, ainda, alusão ao processo de referenciação apelando à realização de um relatório técnico-pedagógico onde a equipa (equipa de educação especial, serviços de psicologia, outros profissionais da comunidade e família) deve identificar as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno, a sua tipologia, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que o aluno deve beneficiar bem como as tecnologias de apoio, sendo que este documento ter como referência a Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde – versão para crianças e jovens (CIF-CJ; WHO, 2007). A CIF-CJ (WHO, 2007) aborda o conceito de incapacidade adotando uma visão mais global, contextualizada e sistémica, integrando quer

aspectos biológicos, psicológicos e sociais, valorizando a dinâmica entre o meio e o indivíduo (Almqvist, 2006).

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 (Yoder & Warren, 1993) sendo que fazem parte do dia-a-dia de todos nós, envolvendo diferentes contextos (McWilliam, 2003). 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 uma dinâmica e colaboração entre os educadores e outros profissionais, quer do ensino regular quer do ensino especial, e os familiares 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, Portugal, Santos & Serrano, 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). Para tal, a linguagem utilizada deve ser compreensível e entendida pelos diferentes membros da equipa (McWilliam, Casey & Sims, 2009; Jennings et al., 2012).

A investigação e práticas baseadas na evidência apontam que a intervenção precoce incluída nas atividades diárias das crianças poderá promover a aquisição de competências assim como o desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) (Jennings, et al., 2012).

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).

6.2 Fatores que influenciam o envolvimento em contexto pré-escolar

De acordo com a literatura, é possível enumerar fatores que influenciam o envolvimento bem como a quantidade e a qualidade das experiências da criança no contexto escolar, que se tornam essenciais na aprendizagem e, por consequência, no desenvolvimento. Estes fatores passam pelas características da criança bem como pelas características físicas e sociais dos contextos de educação de infância (Ver Quadro 1).

Quadro 1. Fatores que influenciam o envolvimento em contexto escolar

Fatores que influenciam o envolvimento em contexto escolar		Contributos
Caraterísticas da Criança	Idade Cronológica	Crianças em idade pré-escolar passavam mais tempo envolvidas em níveis mais sofisticados quando comparadas com crianças em idade de creche (McWilliam & Bailey, 1990);
	Idade Desenvolvimental	Crianças com níveis mais elevados de desenvolvimento e consideradas mais competentes na sua adaptação passavam mais tempo em níveis sofisticados de envolvimento (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha e Bairrão, 2006).
	Perfil de Incapacidade	Crianças com incapacidades passam menos tempo envolvidas e em níveis mais baixos quando comparadas com crianças sem incapacidades (McWilliam & Bailey, 1995); Crianças com incapacidades demonstram níveis mais baixos para a mestria social (Blasco, Bailey & Burchinal, 1993); Crianças com atraso desenvolvimental passavam mais tempo em jogo solitário, sendo de uma forma geral socialmente menos interativas (Guralnick & Groom, 1987; Grande, 2013).
	Temperamento	Crianças menos persistentes, mais distraídas e não adaptáveis passam menos tempo atentas aos materiais e aos professores (Martin, 1989); Crianças, em contexto de creche, consideradas pelos educadores como mais atentas e competentes passavam mais tempo em comportamentos sofisticados e menos tempo não envolvidas (Poppe, 2003); Crianças com níveis mais baixo de desenvolvimento passavam mais tempo em envolvimento diferenciado; Crianças menos expressivas, menos adaptáveis e sócio-emocionalmente mais controladas passavam mais tempo a observar atentamente ou em comportamentos repetitivos de baixo nível de envolvimento (Pinto, 2006); O temperamento tem um papel importante na adaptação das crianças com incapacidade. Assim, o temperamento e a funcionalidade das crianças devem estar compreendidas na intervenção (Huntington & Simeonsson, 1993).
Caraterísticas do Contexto	Contexto de Educação de Infância	Fatores de promoção do tempo em que a criança interage em níveis de envolvimento sofisticado: a) tipo e natureza das atividades (Howes & Smith, 1995; McCornick, Noona & Bailey, 1995, como citado por Grande, 2013); b) a acessibilidade a materiais desenvolvimentalmente adequados; e as interações sociais (Almqvist, 2006; McWilliam & Bailey, 1995).
	Comportamentos Interativos do Educador	Relevância do papel do educador de encorajar as crianças a envolverem-se em comportamentos mais sofisticados e em interações verbais com o seu ambiente (Kruif et al., 2000); Estilos diretivos encorajam as crianças a envolverem-se na interação com o educador. Estilos responsivos encorajam as crianças a iniciar comportamentos

sociais e não sociais. Nas salas com educadores caracterizados com estilos de baixa diretividade e de alta responsividade, havia uma maior probabilidade das crianças iniciarem atividades selecionadas por si (Mahoney & Wheeden, 1999); Os estudos têm salientado a relevância de compreender Diretividade e Responsividade como dimensões separadas, sendo desejáveis diferentes combinações destas dimensões interativas adequadas às características da criança (Grande, 2013).

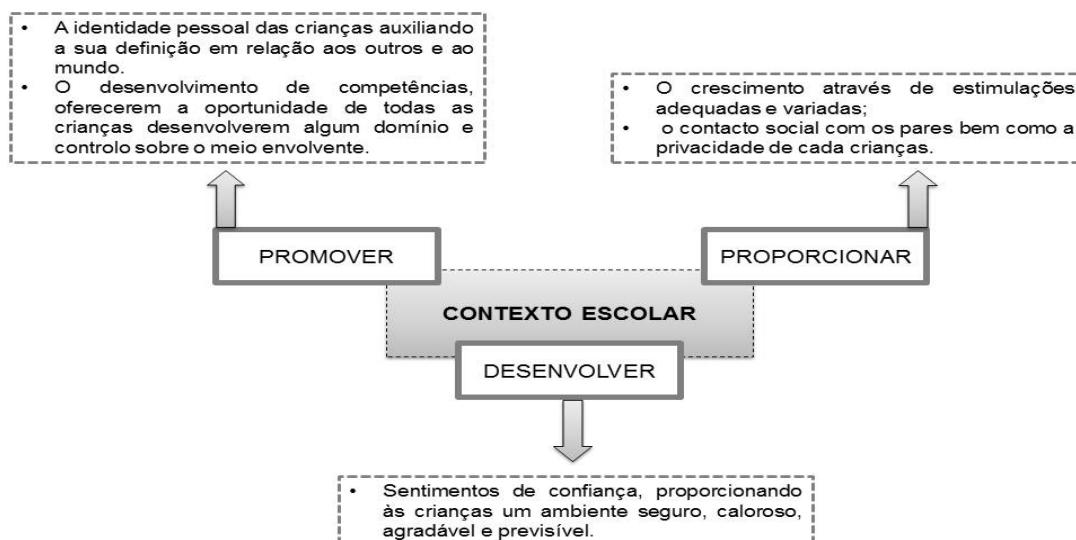
Adaptado de Grande (2013)

6.3 Conceito de qualidade e a sua importância em contextos inclusivos para o envolvimento

As exigências do quotidiano obrigam que, cada vez mais, o contexto educativo seja um cenário de resposta a diferentes desafios, uma vez que as crianças passam grande parte do seu tempo no jardim-de-infância (JI). Assim, um dos principais objetivos do sistema educativo é proporcionar à criança práticas desenvolvimentalmente adequadas.

Os contextos pré-escolares devem ser capazes de responder às necessidades de saúde e segurança, de afeto, de pertença, de estimulação cognitiva e de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças (Gamelas, 2001). Neste seguimento são consideradas por Bailey & Wolery (1992) cinco funções básicas que todos os contextos devem ser capazes de cumprir (Ver Figura 2).

Figura 2. Funções básicas dos contextos consideradas por Bailey e Wolery (1992)



Neste seguimento, consciente das múltiplas perspetivas do conceito de qualidade, existe um consenso que um contexto educativo de elevada qualidade assume-se como a garantia de um ambiente seguro e educativo, promovendo o desenvolvimento da criança, sensível às necessidades desta bem como da sua família, em que o principal objetivo se centra na promoção do envolvimento quer da criança quer dos seus constituintes familiares (Gamelas, 1991). A qualidade pode ser considerada um conceito subjetivo, uma vez que reflete os valores, crenças, as necessidades assim como pontos de vistas quer das próprias

crianças, das suas famílias e dos profissionais de educação. Assim, o conceito discutido assume a sua importância na busca da Educação para Todos (EPT) uma vez que este movimento se prende em garantir que todas as crianças adquiram capacidades que lhes permitam melhorar as suas condições de vida e, deste modo, assumirem um papel construtivo no seu contexto envolvente (UNESCO, 2005).

Discutir e assumir um contexto pré-escolar de qualidade torna-se essencial uma vez que diversos estudos mostram a relação entre a elevada qualidade dos contextos de educação e as capacidades em desenvolvimento das crianças durante os primeiros anos de vida (Lamb, 1998; Vandell & Wolfe, 2000, como citados por Pinto, 2006). Esta relação de influência mútua é focada no Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) que toma a perspetiva do desenvolvimento como produto da relação de quatro componentes: *processo, pessoa, contexto e tempo*, em que o processo é o mecanismo primário do desenvolvimento e inclui as formas de interação entre o indivíduo e o meio envolvente, referidas como processos proximais. Assim, a influência destes processos varia de acordo com as características da pessoa, das características dos contextos e dos períodos de tempo nos quais os processos ocorrem (Bairrão, 2001).

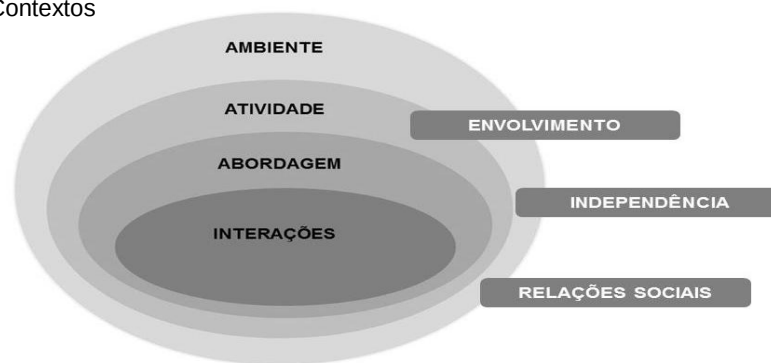
A operacionalização do conceito de qualidade assume como variáveis chaves a estrutura e o processo sendo que as variáveis de estrutura dizem respeito a características estáveis, como os materiais, ideias dos professores, número de crianças e de adultos por sala, enquanto as variáveis de processo correspondem a todo o conjunto de interações que são experienciadas na sala de jardim-de-infância, quer entre crianças, entre crianças e adultos, quer entre crianças e objetos. As variáveis descritas não são isoladas e interagem dinamicamente na operacionalização da qualidade. Conquanto, é atribuída relevância às variáveis de processo uma vez que estas são indispensáveis para que ocorra impacto no desenvolvimento da criança (Rossbach, Clifford & Harms, 1991).

A qualidade dos contextos deve ser garantida a todas as crianças pelo que os contextos devem adequar-se a crianças com e sem necessidades educativas especiais. Como é apresentado no quadro 2, crianças com incapacidade em contextos inclusivos diferem nas experiências relativamente às crianças com desenvolvimento típico. Neste sentido, o contexto é um factor crucial na medida em que as suas respostas devem ser direcionadas para todas as crianças, promovendo o seu envolvimento em todas as actividades. McWilliam e Bailey (1992) agruparam os fatores que influenciam o envolvimento de crianças com incapacidades em três indicadores: o *ambiente físico*; o *ambiente social*; e o *método de ensino*. No que diz respeito ao ambiente físico os autores consideram que a sala deve ser organizada com um espaço aberto com zonas bem delimitadas por barreiras baixas ou marcas visuais. Deve estar disponível uma variedade de materiais, acessível à criança (pelo menos à vista da mesma). Já no que toca ao ambiente social, os autores salientam a

organização da sala por áreas, assim como o ritmo da realização das atividades, sendo desejável atividades com ritmos progressivos bem como a possibilidade de intercalar atividades de altos níveis de exigências com níveis médios e baixos (e.g.: *brincar no recreio, seguido de atividades de música e por fim momento de leitura*). O nível de estruturação da atividade deve ter em conta a incapacidade da criança, uma vez que estas crianças passam mais tempo não envolvidas quando em atividades estruturadas. Ainda como indicador social, é relevante a composição dos grupos por idade, sendo que as crianças com incapacidades quando integradas em grupos constituídos por crianças de diferentes idades, envolvem-se mais num nível de mestria mais elevado e em comportamentos de olhar e de ouvir. Por último, relativamente ao método de ensino, os autores referidos consideram um contínuo de estratégias de ensino, assumidas pelo educador, em cinco níveis: ambiente responsivo (papel de organizador do ambiente e de estimulador da criança); estratégias de participação (assegura que a criança permanece envolvida nas atividades, através de pedidos de elaboração e de extensão); elaboração responsiva (elabora os comportamentos da criança-sendo considerado o nível mais útil por ser facilmente aplicado a todas as crianças); suscitar elaboração (aproxima a criança da resposta desejada); instrução de resposta contingente (aplicar reforço positivo ao comportamento desejado) (McWilliam & Bailey, 1992; Grande, 2013).

Nesta conceptualização das variáveis com impacto no envolvimento, pressupõe-se que alterações no contexto poderão promover o envolvimento, nomeadamente no contexto escolar através de mudanças ao nível das estratégias e dos estilos de ensino (Almqvist, 2006; McWilliam & Bailey, 1995). Assim, os quatro contextos (*four contexts*) sugeridos por McWilliam, de Kruif e Zulli (2002), podem ser adaptados de forma a promover o envolvimento. Assente no pressuposto que exercem influencia na manutenção da qualidade do ensino, os quatro contextos englobam o *ambiente*, as *atividades*, a *abordagem* e as *interações* sendo, que estes devem ser considerados no desenvolvimento de políticas, de gestão e de preparação do ensino (McWilliam et al., 2002). Neste seguimento, o ambiente refere-se não só às variáveis físicas como também às políticas e filosofias relativas à gestão do ensino que influenciam as práticas e desenvolvimento dos educadores; a *planificação* influencia igualmente o nível e tipo de envolvimento uma vez que as práticas dos profissionais podem promover formas distintas de envolvimento; a *abordagem* refere-se à atividade em si, sendo que o seu início é determinado pelo educador uma vez que é da sua responsabilidade determinar quem aborda, quando faz, o quê aborda e como o deverá fazer; por último, as *interações* influenciam o envolvimento sendo que estas se encontram presentes assim que o profissional aborda a criança (McWilliam et al., 2002).

Figura 3. Quatro Contextos



Adaptado de McWilliam (2005) e de Grande (2013)

Considerando a criança bem como os seus interesses o foco de análise a ter em conta, para além do envolvimento, são a independência e as relações sociais. Assim, o ambiente deve ser impulsionador para que a criança seja independente, ou seja, para que esta tome iniciativa e realize as suas atividades de forma autónoma nas rotinas diárias, sendo que os educadores assumem o papel de suporte, de continuidade e de incentivo às interações que influenciam essas iniciativas. A independência assume importância nos contextos da criança, uma vez que a criança consegue adquirir competências para participar e expandir o meio, com o mínimo de auxílio (McWilliam, 2005). No presente modelo, as relações sociais constituem-se por duas classes: comunicação – capacidade de se exprimir e de ser compreendido pelos outros - e a capacidade de ser dar bem com os outros – interagir de modo pró-social. Com o intuito de construir relações sociais da criança com o adulto, este último deve envolver-se em conversas positivas sendo que para a promoção de relação entre crianças, as salas devem incluir crianças com diferentes idades. McWilliam (2005) considera o envolvimento, a independência e as relações sociais alicerces da aprendizagem que se encontram relacionados entre si. Esta nova perspetiva unificada poderá auxiliar na reflexão acerca da operacionalização de uma educação de sucesso assim como integrar um modo funcional de pensar a qualidade de vida da criança, da família e dos profissionais (Grande, 2013).

7. Estudo do envolvimento no contexto português

No contexto português são conhecidos estudos sobre o envolvimento da criança na aprendizagem, sendo que os principais resultados apontam para uma relação do envolvimento com diversas variáveis nomeadamente a *qualidade do contexto*, a *formação das educadoras*, o *seu apoio formativo* e a *sua perspetiva pedagógica*, tomando, assim, o envolvimento como um estado inconstante uma vez que é influenciado pela modificação da qualidade dos contextos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004 como citado Grande, 2013).

Numa outra linha de investigação, o conceito de envolvimento foi analisado em cento e vinte crianças e respetivas educadoras da Área Metropolitana do Porto em contexto de creche (Pinto, 2006). Este estudo teve como objetivo analisar a influência de características

desenvolvimentais, de temperamento da criança, da qualidade das salas e das interações educativas no envolvimento observado das crianças em contexto de creche. Verificou-se, ainda, que características de temperamento da criança interagem com variáveis da sala e do educador quando analisado o envolvimento sofisticado e o envolvimento diferenciado.

Mais recentemente, Grande (2013) realizou um estudo onde abordou o envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância, cujo objetivo se centrou na observação da influência de interações educativas e de características individuais no envolvimento das mesmas. Nesta observação, foram incluídas cinquenta crianças com necessidades educativas especiais inseridas em contexto da Área do Grande Porto bem como os cinquenta educadores da educação especial responsáveis pelo apoio a estas crianças. A autora agrupou os resultados em três estudos, sendo que as principais conclusões foram as seguintes: quando a educadora de educação especial está presente as crianças passam uma percentagem mais elevada de tempo em envolvimento sofisticado bem como mais tempo envolvidas com os adultos e menos em comportamentos passivos assim como envolvidas com pares. O nível de incapacidade refletiu-se no tempo que as crianças passam em comportamentos de nível superior assim como menos tempo envolvidas com objetos e, contrariamente, mais tempo envolvidas consigo próprias. Foi possível verificar, ainda, uma relação positiva entre a idade cronológica e sofisticação do envolvimento. O presente estudo identificou dois tipos de educadoras da educação especial, diretivas e elaborativas, sendo que nas salas com educadoras do tipo elaborativo as crianças passam mais tempo em envolvimento mais sofisticado (Grande, 2013).

CAPÍTULO II.

Estudo Empírico

1. Introdução e objetivos do estudo

Tal como referido na revisão da literatura, diversas variáveis foram relacionadas com o envolvimento, nomeadamente a nível das características da criança (e.g.: idade cronológica e desenvolvimental, perfil de incapacidade e temperamento) bem como a nível das características dos contextos (Ver Quadro 2). No seguimento dos resultados da investigação apresentados, procurámos descrever o perfil de envolvimento, considerando o nível e o tipo de envolvimento, das crianças participantes no presente estudo em contexto de 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 variáveis de processo).

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

2. Método

2.1 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.

As crianças que constituem a amostra frequentavam 3 salas de jardim-de-infância do sistema educativo público pertencente à Direção Regional de Educação do Norte (uma sala de 3 anos, uma sala de 4 anos e uma sala de 5anos). O agrupamento localiza-se numa vila descrita como uma área predominantemente urbana com uma população residente de 9.173 habitantes (Censos 2011). O nível de escolarização dos pais/ encarregados de educação dos alunos que frequentam o agrupamento é baixo e uma percentagem significativa tem apenas como habilitações académicas o 1.º ou 2.º ciclos do ensino básico. O agrupamento abarca cinco escolas básicas (1º ciclo com Jardim de Infância) e uma básica e secundária, compreendendo 129 professores/ educadores, 1412 crianças e alunos sendo que destas

258 crianças frequentam a educação pré-escolar e 39 crianças e alunos beneficiam do ensino especial. Tendo em conta as necessidades das crianças no agrupamento funcionam polos de prolongamento de horários bem como dispõe de uma unidade de apoio especializado à multideficiência (UAE-M).

Quadro 2. Características das Crianças e das Salas

Dados		NEE	DT	
SALA 3 ANOS		Criança C.	Criança G.	12 Crianças; 2 Adultos (Educadora do ensino regular e Auxiliar de educação)
	Idade Cronológica (meses)	48	45	
	Sexo	M	M	
	Problemática da Criança ¹	Síndrome de Williams	-----	
	Apoios	Terapia da fala Terapia ocupacional (Fora do contexto pré-escolar)	-----	
SALA 4 ANOS		Criança P.	Criança J.	14 Crianças, 3 Adultos (Educadora do ensino regular e duas Auxiliares de educação)
	Idade Cronológica (meses)	55	63	
	Sexo	F	F	
	Problemática da Criança	Atraso do desenvolvimento global Microcefalia	-----	
	Apoios	-----	-----	
SALA 5 ANOS		Criança M.	Criança R.	14 Crianças, 3 Adultos (Educadora do ensino regular, Educadora do ensino especial e Auxiliar de educação)
	Idade Cronológica (meses)	89	74	
	Sexo	M	M	
	Problemática da Criança	Atraso do desenvolvimento global Terapia da fala Terapia ocupacional Psicologia (Fora do contexto pré-escolar)	-----	
	Apoios	-----	-----	

2.2 Medidas e recolha de dados

2.2.1 Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento - E-QUAL-III - McWilliam & Kruif (1998)

Com o fim de obter informação relativamente à adaptação criança-meio assim como às capacidades intraindividuais da criança torna-se relevante a observação do envolvimento como uma medida individual (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985). Assim, centrada no objetivo de codificar os comportamentos de envolvimento das crianças foi utilizado um Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento (SAQUE-III:

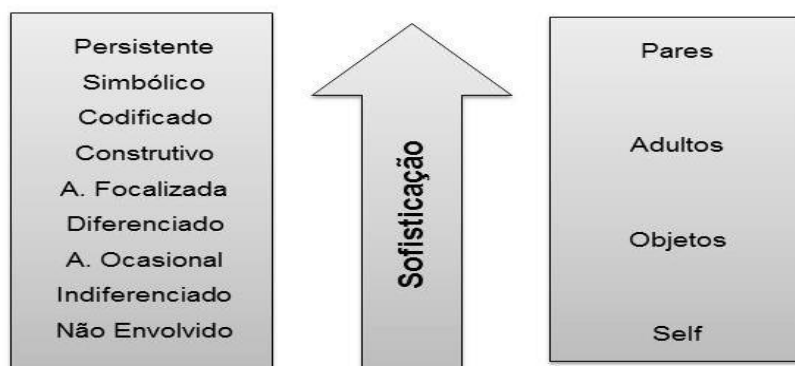
¹ As informações sobre as problemáticas das crianças foram retiradas dos *dossiers* de cada criança.

Pinto, Aguiar, Barros & Cruz, 2004²) sendo que, para tal, procedemos a uma formação intensiva de forma a adquirir os conhecimentos base sobre a presente deste instrumento.

Através da observação do envolvimento individual, este sistema de avaliação, traduzido do Engagement Quality Observation (E-QUAL-III: McWilliam & Kruif, 1998) recai num processo de codificação dos comportamentos de envolvimento, em intervalos de 15 em 15 segundos, tendo sessões de observação de 15 minutos o que se traduz num total de 60 observações. Em cada momento de codificação são considerados dois códigos: o nível de envolvimento e o tipo ou foco do envolvimento (Ver Quadro 4). No final de cada intervalo de 15 segundos o observador (alertado por um sinal sonoro procedente de um MP3 que produza um som) codifica o comportamento observado numa folha de registo. O objetivo desta medida 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.

Tal como já referido, os níveis de envolvimento encontram-se organizados hierarquicamente, numa base desenvolvimental, sendo que os comportamentos podem variar desde níveis inferiores até níveis de envolvimento superiores de sofisticação, abrangendo os comportamentos interativos que espelham as competências da criança na sua ação sobre o mundo. Deste modo, os níveis de envolvimento consideram 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, 2004). Em relação ao tipo de comportamentos da criança este compreende todas as interações da mesma com os pares, com os adultos, com os objetos e consigo própria. Nas figuras que se seguem é possível verificar a hierarquia desenvolvimental referida no sentido da sofisticação do comportamento da criança face ao nível bem como ao tipo de envolvimento.

Figura 4. Sofisticação dos níveis e tipos de envolvimento



Adaptado de Grande (2010)

² Este sistema foi traduzido e adaptado no âmbito do Projeto de Investigação *A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e o seu impacto no desenvolvimento sócio-cognitivo da criança*, desenvolvido pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência POCTI/PSI/35207/2000)

Quadro 3. Definição dos níveis e tipos de envolvimento

Definições dos níveis e tipos de envolvimento	
NÍVEL	PERSISTENTE (P) ▪ Algum desafio e tentativa de resolução de problemas (frequentemente primeira tentativa falhada); ▪ Pode implicar ou não mudança de estratégia para atingir objetivos estipulados.
	SIMBÓLICO (S) ▪ Utilização de formas convencionais do comportamentos (e.g.: linguagem, desenhos, linguagem gestual) que possibilitam, à criança, reflexão acerca quer do passado quer do futuro; ▪ Permite à criança fazer combinações e, deste modo, construir formas de expressão novas e diversificadas.
	CODIFICADO (E) ▪ Utilização de formas convencionais do comportamento que se encontram dependentes quer do contexto quer de estímulos perceptualmente presentes correspondentes a uma base para provocar os comportamentos; ▪ Incluiu uso da linguagem
	CONSTRUTIVO (C) ▪ Manipulação de objetos de modo a criar/ construir algo; ▪ Implica unificar objetos numa forma espacial; ▪ Implica indicações de intencionalidade.
	DIFERENCIADO (D) ▪ Coordenação e regulação do comportamento que traduz elaboração e evolução na direção da convencionalização; ▪ A criança recebe um conjunto de comportamentos que poderão facilitar a sua adaptação ao ambiente tendo em conta as suas exigências e expectativas (principalmente normas sociais); ▪ Interação ativa com o ambiente.
	ATENÇÃO FOCALIZADA (F) ▪ Observação/ Escuta do ambiente e das suas características durante, pelo menos, 3 segundos, sendo que implica olhar diretamente para uma característica; ▪ Caracteriza-se por uma expressão não-verbal séria; ▪ Resposta mais reduzida a estímulos.
	INDIFERENCIADO (U) ▪ Interação com o ambiente sem diferenciar o seu comportamento (e.g.: comportamento repetitivo), fazendo uso dos comportamentos de forma simples e de nível inferior; ▪ O comportamento repetitivo tem como objetivo suscitar mudanças no ambiente ou para manter resposta como consequência da ação da própria criança.
	ATENÇÃO OCASIONAL (A) ▪ Atenção mais descontraída e mais vasta quando comparada com atenção focalizada; ▪ Atenção a uma série de coisas numa sequência, ao contrário de estar atenta a um objeto/ pessoa; ▪ Implica monitorização do ambiente.
	NÃO ENVOLVIDO (N) ▪ Ausência de qualquer um dos outros comportamentos e falta de atividade; ▪ Incluiu olhar no vazio de forma fixa, vaguear sem objetivo, chorar, atos agressivos ou destrutivos e infração de regras.

TIPO	PARES (K)	▪ Comportamento(s) anteriormente descritos dirigidos aos pares ou com pares.
	ADULTOS (T)	▪ Comportamento(s) anteriormente descritos dirigidos aos adultos ou com adultos.
	OBJETOS (O)	▪ Comportamento(s) anteriormente descritos dirigidos a/ com brinquedos, materiais e/ ou outros aspetos do meio físico.
	SELF (L)	▪ Comportamento(s) anteriormente descritos dirigidos a/ ou consigo próprio

Adaptado de (Raspa, McWilliam & Ridey, 2001) e de (Grande, 2013)

Os observadores da equipa de recolha de dados frequentaram uma formação denominada “Interações da criança em idade pré-escolar: a qualidade do envolvimento” realizada na FPCEUP que complementou uma base teórica acerca do conceito de envolvimento defendido pelos autores do E-QUAL III (McWilliam & de Kruif, 1998), bem como um treino de competências de observação e cotação dos níveis e tipos de envolvimento. Neste sentido, foram observadas e codificadas 20 sessões de 15 minutos de registo em vídeo de crianças em contexto de jardim-de-infância, tendo-se obtido um acordo médio de 92,63% no que se refere ao nível e de 84,76% no que toca ao tipo. Num segundo momento, foi realizado um treino interobservadores em 7 sessões de 15 minutos com observação de duas crianças com incapacidade em duas salas distintas num outro JI, não pertencente à amostra do presente estudo, da área metropolitana do Porto. As observações decorreram nas rotinas do acolhimento, da atividade estruturada, da atividade livre e do almoço. Nas observações em contexto foi obtido um acordo médio de 94,96% no que diz respeito aos níveis de envolvimento e de 93,56% no que se refere aos tipos de envolvimento. Durante o processo de recolha de dados, para os dois momentos (M1 e M4), foi também realizado um acordo interobservadores em 25% das observações, correspondente a um total de 12 observações, duas atividade livres e duas atividades estruturadas para cada criança em cada um dos momentos. No que concerne ao nível de envolvimento o acordo obtido no M1 foi de 98,54% relativamente aos níveis e de 96,15 para o tipo de envolvimento. Já no M4 o acordo obtido foi de 98,80% no que se refere aos níveis e de 96,88% em relação aos tipos.

Em conformidade com estudos prévios, nacionais e internacionais, que utilizaram a mesma medida (Aguiar, 2009; Grande, 2013; Pinto, 2006; Raspa, McWilliam & Ridley, 2001) alguns níveis de envolvimento foram combinados para dar origem às variáveis envolvimento sofisticado (soma dos níveis de envolvimento persistente, simbólico, codificado e construtivo) e envolvimento não sofisticado (soma dos níveis de envolvimento indiferenciado e atenção ocasional). Dois tipos de envolvimento foram igualmente combinados para dar origem à variável envolvimento social (soma de envolvimento com pares e com adultos).

2.2.2 *A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – ECERS-R – Harms, Clifford & Cryer (1998)*

Com o objetivo de avaliar a qualidade do contexto de jardim-de-infância foi tida como base A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms, Clifford & Cryer, 1998, traduzida por Pinto, Aguiar, Gamelas, Leal e Pinto, 2008).

Neste sentido, Harms, Clifford & Cryer (1998), construíram uma Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS) que tem como objetivo avaliar a qualidade global. A ECERS-R trata-se de uma revisão da ECERS, publicada em 1980, que nasceu com a afirmação da Educação Especial e, neste sentido, com o novo olhar da inclusão e das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, os autores procederam à revisão da ECERS (Harms, Clifford & Cryer, 1980) de modo a adaptar e melhorar a sua operacionalização. O processo de revisão deu origem à ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998), bem como evoluiu no sentido da escala ser considerada em contextos inclusivos, uma vez que os itens que a compõem adequam-se a crianças com incapacidades. A atual escala mantém os mesmos princípios da original: espaços e materiais organizados promovem nas crianças autonomia e independência; as crianças aprendem ativamente através das atividades que realizam sendo que estas devem ser planificadas pelos adultos tendo em conta a Zona de Desenvolvimento Próximo de cada criança; as atividades devem, ainda, ser produzidas nas diferentes rotinas de forma a atingir uma maior contextualização e sublinha que a aprendizagem também ocorre através das interações das crianças com os pais, educadores, outros adultos e com outras crianças (Harms, Clifford & Cryer, 1998).

Quanto à constituição da presente escala, esta considera sete áreas sendo consideradas pelos autores as dimensões essenciais na qualidade (cf. Quadro 7) composta por quarenta e três itens sendo que cada item é avaliado numa escala de sete pontos, em que existem quatro pontuações âncora (cf. Quadro 8). A pontuação é obtida através a soma total dos quarenta e três itens sendo que a média de cada subescala é conseguida através da soma dos itens da mesma dividindo este resultado pelo número de itens cotados.

Quadro 4. Áreas e Itens da ECERS-R

Áreas	Itens
Espaço e Mobiliário	Espaço Interior; Mobiliário rotina, jogo, aprendizagem; Mobiliário descanso e conforto; Arranjo da sala; Espaço de privacidade; Exposição de material da criança; Espaço/ Equipamento motricidade Global.
Rotinas/ Cuidados Pessoais	Chegada/ Saída; Refeições/ merendas; Sono/ descanso; Uso da casa de banho/ fraldas; Práticas de saúde; Práticas de segurança.
Linguagem - Raciocínio	Livros e imagens; Encorajar crianças a comunicar; Uso da linguagem para raciocínio; Uso informal da linguagem.
Atividades	Blocos; Areia/ água; Jogo dramático; Natureza/ ciência; Matemática/ números; Utilização da TV/ vídeo/ computador; Aceitação da diversidade.
Interação	Supervisão motricidade global; Supervisão geral; Disciplina; Interações pessoal-criança; Interações entre crianças.
Estrutura do Programa	Horário; Jogo livre; Tempo de grupo; Condições para crianças com incapacidades.
Pais e Pessoal	Condições para pais; Condições para pessoal; Interação e cooperação entre o pessoal; Supervisão e avaliação do pessoal; Oportunidades de desenvolvimento profissional.

Quadro 5. Pontuações âncora e respetiva descrição – ECERS-R

Pontuação Âncora	Descrição
1	Situação Inadequada
3	Situação em que existem Condições Mínimas
5	Existência de Boas Condições
7	Existência de Condições Excelentes

Para a cotação da presente Escala de Avaliação do Ambiente é tida em conta a observação da sala bem como uma possível entrevista realizada à/ ao educador(a) de modo a completar a informação observada.

A ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998) é um instrumento que permite obter dados avaliativos como também constitui uma base sólida para intervir, uma vez que os indicadores presentes em cada item esclarecem e indicam os aspetos que necessitam de intervenção. Assim, esta avaliação permite a realização de um plano de ações com o fim de melhorar e adequar os contextos de forma a que estes tenham impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

Anterior à recolha de dados, procedemos a uma formação³ designada “Avaliação da Qualidade em Contexto de Jardim-de-Infância: A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – ECERS-R – Harms, Clifford & Cryer (1998)”, promovida pelo Serviço

³ Realização da Formação de 30 de março a 21 de abril do ano 2012 – Duração de 25 horas

de Educação Contínua da FPCEUP. No âmbito do programa da formação, procedeu-se ao treino de observação e avaliação da qualidade do ambiente pré-escolar, com base na ECERS-R, tendo em conta a visualização de vários filmes assim como a observação de um contexto real (trabalho final individual⁴). As sessões desta formação permitiram a aquisição da base teórica da Escala do Ambiente associada ao conceito de qualidade bem como conhecimentos relativos à aplicação e implicações da mesma, dando espaço à discussão dos formandos.

2.3 *Desenho do estudo*

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.

Inicialmente foi solicitado, à Direção Geral de Ensino – DGIDC – a autorização para a monitorização de inquéritos em meio escolar de forma a ser possível se proceder à recolha de dados (Ver Anexo 2). Após esta autorização ter sido obtida foram contactados diversos agrupamentos de escolas. Num destes contatos, o agrupamento mencionado aceitou prontamente colaborar no estudo tendo sido agendadas reuniões com a vice-presidente do agrupamento no sentido de explicar em detalhe o estudo em questão.

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 atividades livres e quatro atividades estruturadas por cada criança.

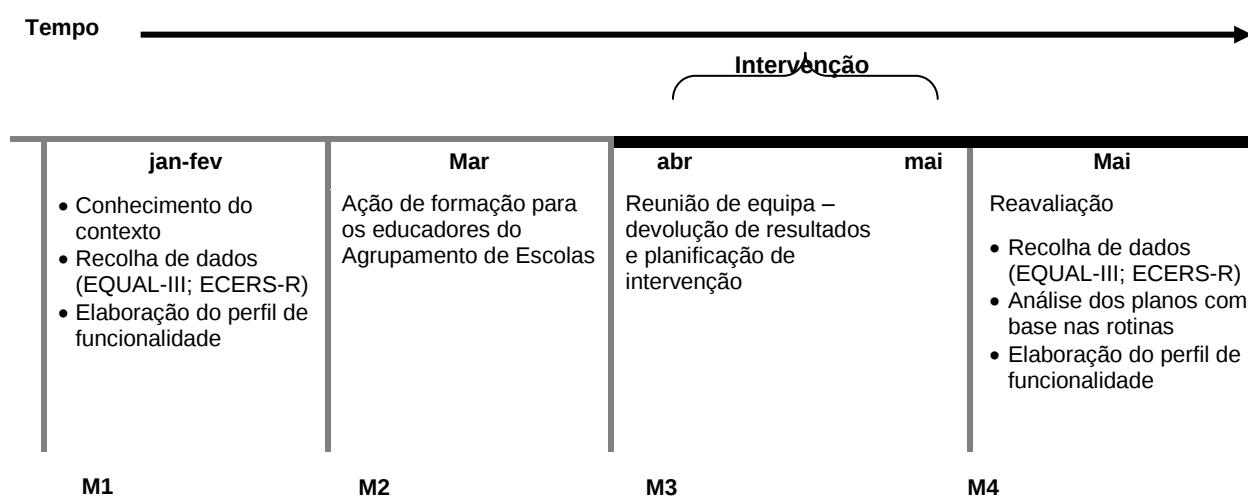
Ainda neste momento, foi recolhida toda a informação disponível acerca das crianças com necessidades educativas especiais, tendo por base os relatórios de várias especialidades, os Planos Educativos Individuais bem como entrevistas pontuais realizadas às educadoras. Com esta recolha e análise foi possível sumariar a informação no sentido de elaborar as primeiras vinhetas tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF-CJ, WHO, 2007).

⁴ Classificação Excelente

O segundo e terceiro momentos (M2 e M3) recaíram na intervenção do presente estudo. No M2 foi realizada uma ação de formação⁵ para todos os educadores do agrupamento (16 educadores do ensino regular; 7 educadoras do ensino especial) que teve os seguintes objetivos: (1) discussão e análise do conceito de envolvimento enquanto processo relevante para a aprendizagem e para o desenvolvimento, (2) as dimensões de adequação desenvolvimental e contextual, (3) as relações entre a qualidade do envolvimento com as características da criança (4) a qualidade dos contextos e das interações educativas, (5) a promoção do conhecimento acerca de um procedimento de observação do envolvimento da criança (EQUAL-III, McWilliam & de Kruif, 1998) e de um procedimento de observação do contexto pré-escolar (ECERS-R, Harms, Clifford & Cryer, 1998) e (6) a intervenção com base nas rotinas. Já o M3 consistiu na devolução dos dados recolhidos no primeiro momento, quer por referência à ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998) quer por referência ao EQUAL-III (McWilliam & de Kruif, 1998) tendo sido realizadas várias reuniões (uma com cada educadora responsável por cada sala estando presentes a educadora do ensino especial bem como a vice-presidente do agrupamento). Nestas reuniões foram ainda realizados dois planos de intervenção: um baseado num plano de melhoria do contexto da sala e outro direcionado para as crianças com necessidades educativas especiais baseado na perspetiva de intervenção baseada nas rotinas (McWilliam, 2003). Após este momento de partilha e reflexão da informação deu-se início ao processo de intervenção no sentido de verificar se os objetivos eram conseguidos.

Neste sentido, seguiu-se o quarto e último (M4) que se tratou de um segundo momento de recolha de dados no sentido de analisar possíveis evoluções com base na intervenção realizada. No M4 foram realizadas novas vinhetas com base nos dados recolhidos no sentido de ser possível a comparação entre os dois momentos.

Figura 5. Desenho do Estudo



⁵ Duração de 4 horas; Criação de documentos (PowerPoint e material de apoio) adotados de *Interações da criança em idade pré-escolar: a qualidade do envolvimento* (Grande, Pinto e Peixoto, 2010)

2.4 Análise de dados

Inicialmente pretendeu-se caracterizar o envolvimento das crianças considerando o seu estatuto desenvolvimental, pelo que realizámos análises descritivas do envolvimento para a criança com Necessidades Educativas Especiais e para a criança com Desenvolvimento Típico por grupo de idade no jardim-de-infância (sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos). Para tal foram consideradas as percentagens de tempo que as crianças passaram envolvidas considerando os níveis (Persistente; Simbólico; Codificado; Construtivo; Diferenciado; Atenção Focalizada; Indiferenciado; Atenção Ocasional; Não Envolvido) e os tipos de envolvimento (Pares; Adultos; Objetos e Self):

- a) Em atividades livres – atividades nas quais a educadora permite a livre escolha de materiais e dá liberdade à criança para iniciar e finalizar a actividade.
- b) Em actividades estruturadas – as actividades em que a educadora (a) seleccionava os materiais, (b) tinha expectativas de jogo continuado, (c) encorajava um número limitado de comportamentos e (d) passava mais de dois minutos a dirigir a actividade (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão (2006)
- c) Considerando o envolvimento global nas duas atividade (média, para cada tipo de envolvimento, das somas entre as atividades livres e as atividades estruturadas a dividir por dois)

Os resultados referentes ao envolvimento das crianças foram analisados através do programa do SPSS – versão 19⁶ onde se procedeu ao cálculo da proporção que a criança passa envolvida, tendo sido calculada a média das somas referente a cada nível e tipo de envolvimento, considerando o envolvimento nas atividades livres, nas atividades estruturadas e no total das atividades (média, para cada nível e tipo de envolvimento, das somas entre as atividades livres e as atividades estruturadas a dividir pelo número total do tipo de actividades = Média $\frac{\text{atividades livres (4)} + \text{atividades estruturadas (4)}}{\text{número total do tipo de actividades (duas)}}$)).

Para compreender como o envolvimento e a participação das crianças com desenvolvimento atípico pode ser promovido após um momento de formação dos educadores de infância sobre Envolvimento e Qualidade nos contextos de educação de infância, bem como após planificação da intervenção com base nas rotinas foi realizada a avaliação da qualidade em contexto pré-escolar inclusivo, por grupo (sala dos 3 anos, dos 4 anos e dos 5 anos). A avaliação da qualidade é apresentada considerando os indicadores previstos na ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998) assim como uma avaliação qualitativa das áreas fortes, das áreas a melhorar no M1 e das mudanças verificadas no M4.

⁶ IBM Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 19)

Por último analisados os dados do envolvimento e da participação das crianças com NEE após o momento de formação e de planificação da intervenção com base nas rotinas onde se procede a uma análise descritiva e comparativa da percentagem de tempo que estas crianças permanecem nos diferentes níveis e tipos de envolvimento. É ainda realizada uma análise dos objetivos atingidos e emergentes delineados na planificação com base nas rotinas.

3. Resultados

3.1 Envolvimento observado em função do estatuto desenvolvimental

a) Sala dos 3 anos

No que se refere ao nível do envolvimento verifica-se que no M1 a criança com NEE em atividades livres passa a maioria do seu tempo em comportamento diferenciado (60%) bem como em atenção ocasional (27%) (Ver Quadro 6). Já a criança com DT, em atividades livres, passa de igual forma, grande parte do seu tempo manifestando comportamentos diferenciados (54%) mas também grande percentagem de tempo em envolvimento codificado (30%). No que diz respeito ao nível de envolvimento nas atividades estruturadas (M1), ambas as crianças passam mais tempo em comportamentos diferenciados bem como em comportamento focalizado (21%). No entanto, é de salientar que a criança com DT passa mais tempo em envolvimento codificado quando comparada com a criança com NEE. No M1 a criança com NEE permanece mais tempo não envolvida do que a criança com DT, em ambas as atividades.

Como é possível verificar no Quadro 6, a criança com NEE apresenta mais comportamentos de nível não sofisticado nos dois tipos de atividade quando comparada com a criança com DT, contudo, é, ainda, possível verificar que a criança com DT apresenta mais comportamentos de nível sofisticado em atividades livres (32%), já a criança com NEE apresenta comportamentos de nível mais sofisticado em atividades estruturadas (3%).

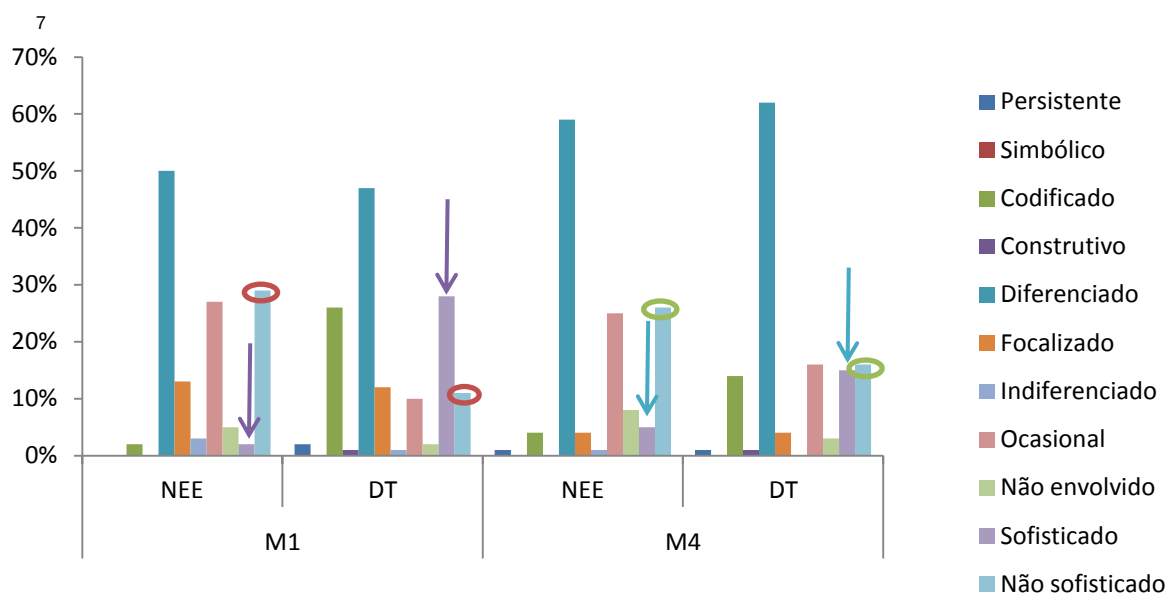
Relativamente ao M4, ambas as crianças em atividades estruturadas apresentam mais comportamentos de envolvimento diferenciado bem como de atenção ocasional. Já nas atividades livres, a com NEE apresenta mais comportamentos diferenciados (66%) e de atenção ocasional (16%) e na criança com DT foram observados mais comportamentos diferenciados (78%) bem como codificados (12%). De igual modo, no M4 a criança com NEE permanece mais tempo não envolvida comparativamente à criança com DT, em ambas as atividades.

Quadro 6. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 3 anos

Níveis	M1				M4			
	AL		AE		AL		AE	
	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT
<i>Persistente</i>	0%	1%	0%	1%	1%	1%	0%	0%
<i>Simbólico</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Codificado</i>	1%	30%	3%	21%	4%	12%	4%	16%
<i>Construtivo</i>	0%	0%	0%	1%	0%	1%	0%	0%
<i>Diferenciado</i>	60%	54%	40%	40%	66%	78%	51%	46%
<i>Focalizado</i>	6%	3%	21%	21%	4%	0%	3%	10%
<i>Indiferenciado</i>	2%	0%	3%	1%	0%	0%	2%	0%
<i>Ocasional</i>	27%	11%	26%	10%	16%	4%	34%	28%
<i>Não envolvido</i>	4%	1%	6%	4%	8%	5%	7%	0%
<i>Sofisticado</i>	1%	32%	3%	24%	5%	14%	4%	16%
<i>Não sofisticado</i>	29%	11%	29%	11%	16%	4%	36%	28%

No que toca ao nível de sofisticação, a criança com DT apresenta mais comportamentos de nível sofisticado (14%) quando comparada com a criança com NEE (5%), sendo que ambas permanecem mais tempo em comportamentos de baixo nível de sofisticação em atividades estruturadas quando comparadas nas atividades livres (36% e 28% respetivamente).

Figura 6. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividade – Sala dos 3 anos



Relativamente ao tipo de envolvimento observado no M1 (Ver Quadro 7), a criança com NEE apresenta mais comportamentos de envolvimento com os adultos (38%) em atividades livres sendo que em atividades estruturadas passa mais tempo em interação com os objetos

⁷ Seta de cor roxa indica o envolvimento sofisticado M1; Seta de cor azul indica o envolvimento sofisticado M4
Círculo de cor vermelha indica o envolvimento não sofisticado M1; Círculo de cor verde indica o envolvimento não sofisticado M4
(Igual nas figuras 8 e 10)

(39%). Já a criança com DT nas atividades livres apresenta mais comportamentos de envolvimento com os pares (39%) e em atividades estruturadas passa mais tempo envolvida com os adultos (39%).

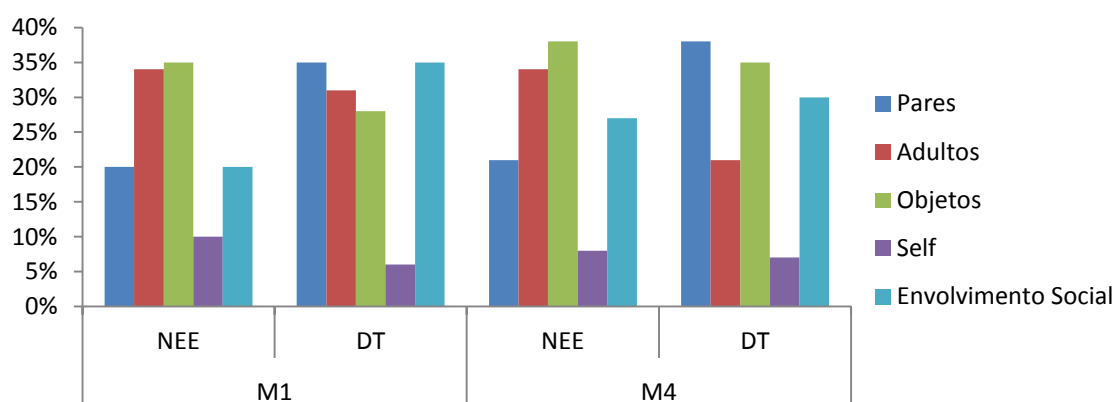
Quadro 7. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 3 anos

Tipos	M1				M4			
	AL		AE		AL		AE	
	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT
<i>Pares</i>	22%	39%	19%	30%	20%	53%	17%	28%
<i>Adultos</i>	38%	23%	30%	39%	30%	5%	37%	37%
<i>Objetos</i>	31%	30%	39%	26%	41%	37%	34%	33%
<i>Self</i>	9%	7%	12%	5%	3%	6%	13%	7%
<i>Social</i>	30	31	24	35	28	29	27	30

No que se refere ao M4, o tipo de envolvimento mais observado nas atividades livres, na criança com NEE foi o comportamento direcionado aos objetos (41%) e na criança com DT o envolvimento com pares (53%). Já nas atividades estruturadas, como é possível ver no Quadro 7, ambas as crianças passam mais tempo em envolvimento com os adultos (37%).

A Figura 7 revela o tipo de envolvimento de ambas as crianças na média das atividades o que nos permite verificar que no total das observações, tanto no M1 como no M4, a criança com NEE passa mais tempo em envolvimento com os objetos e a criança com DT com os pares. Tendo em conta o envolvimento social é a soma do envolvimento com os pares e com os adultos, é possível verificar que a criança com DT, quando comparada com a criança com NEE, apresenta mais comportamentos de envolvimento social. No entanto, a criança com NEE aumenta o tempo que passa envolvida socialmente do M1 (20%) para o M4 (27%) enquanto a criança com DT diminui esse tempo (35% e 30%, respetivamente).

Figura 7. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 3 anos



b) Sala dos 4 anos

Relativamente ao M1, verificamos que ambas as crianças, nas atividades livres, passam mais tempo em envolvimento diferenciado bem como em comportamentos codificados (Ver Quadro 8).

Já nas atividades estruturadas, a criança com NEE passa mais tempo em comportamentos diferenciados (35%) bem como em atenção ocasional (31%) sendo que a criança com DT passa mais tempo em envolvimento diferenciado (60%) bem como em envolvimento codificado (21%).

Salientamos, ainda, que em ambas as atividades (livre e estruturada) apenas a criança com NEE permanece tempo não envolvida (5% e 1% respetivamente) exibindo comportamentos não desejáveis.

Quadro 8. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 4 anos

Níveis	M1				M4			
	AL		AE		AL		AE	
	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT
Persistente	3%	3%	0%	0%	4%	5%	1%	0%
Simbólico	1%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%
Codificado	18%	23%	24%	21%	18%	28%	28%	16%
Construtivo	0%	1%	1%	0%	0%	8%	0%	0%
Diferenciado	56%	65%	35%	60%	71%	80%	52%	55%
Focalizado	4%	5%	7%	10%	1%	0%	3%	19%
Indiferenciado	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Ocasional	13%	4%	31%	8%	4%	5%	16%	11%
Não envolvido	5%	0%	1%	0%	2%	0%	4%	0%
Sofisticado	23%	27%	25%	21%	22%	44%	22%	16%
Não sofisticado	13%	4%	31%	8%	4%	5%	16%	11%

Relativamente ao envolvimento sofisticado verificámos que a criança com NEE, em ambas as atividades, passa uma percentagem de tempo em comportamentos de nível mais sofisticados, percentagens de tempo muito semelhantes aos da criança com DT.

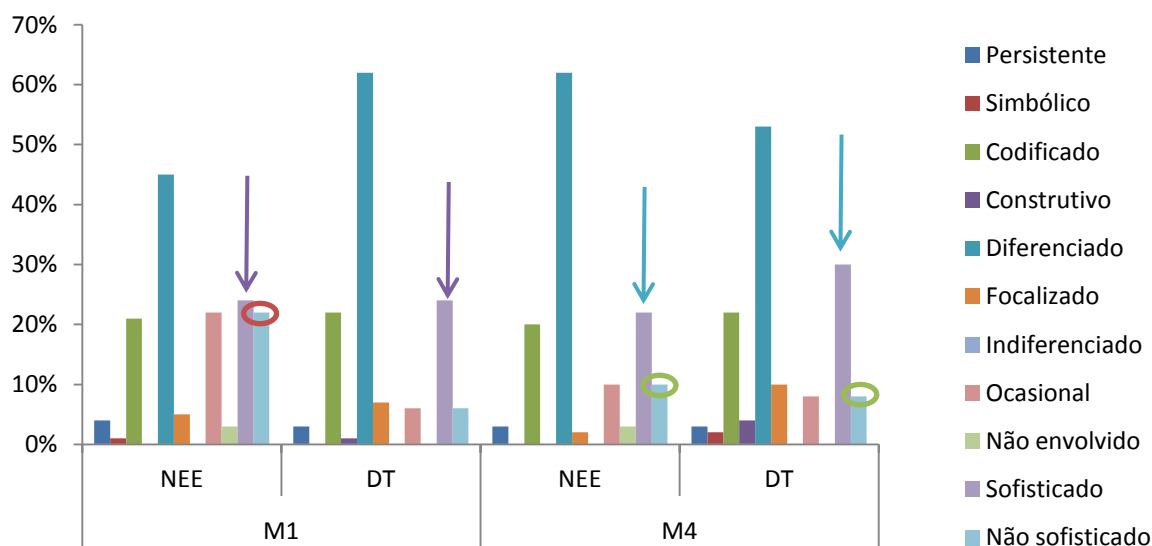
No entanto, verificamos que a criança com NEE permanece mais tempo em comportamentos não sofisticados, percentagem com maior expressão nas atividades estruturadas (31%- NEE; 8%-DT)

Quanto ao nível de envolvimento observado no M4, nas atividades livres ambas as crianças apresentam mais comportamentos de envolvimento diferenciado e de envolvimento codificado, sendo que se verifica que a criança com DT passa mais tempo nestes comportamentos referidos (80%, 28% respetivamente) quando comparada com a criança com NEE (71%, 18% respetivamente). Já nas observações de atividades estruturadas, verifica-se que a criança com NEE passa mais tempo em comportamentos diferenciados

(52%) e em comportamentos codificados (28%) e que a criança com DT passa mais tempo em comportamentos diferenciados (55%) e comportamentos de atenção focalizada (19%).

Relativamente ao nível de envolvimento sofisticado, a criança com NEE apresenta o mesmo valor (22%) neste nível em ambos os tipos de atividade. Neste momento de observação (M4) a criança com NEE passa menos tempo em comportamentos não sofisticados nas atividades livres (4%) comparativamente ao tempo que permanece neste nível quando a atividade é estruturada pelo educador (16%). Verifica-se, ainda, que em ambos os tipos de atividade, a criança com DT passa mais tempo em comportamentos sofisticados e menos tempo em comportamentos não sofisticados quando comparada com a criança com NEE (Ver Quadro 8).

Figura 8. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 4 anos



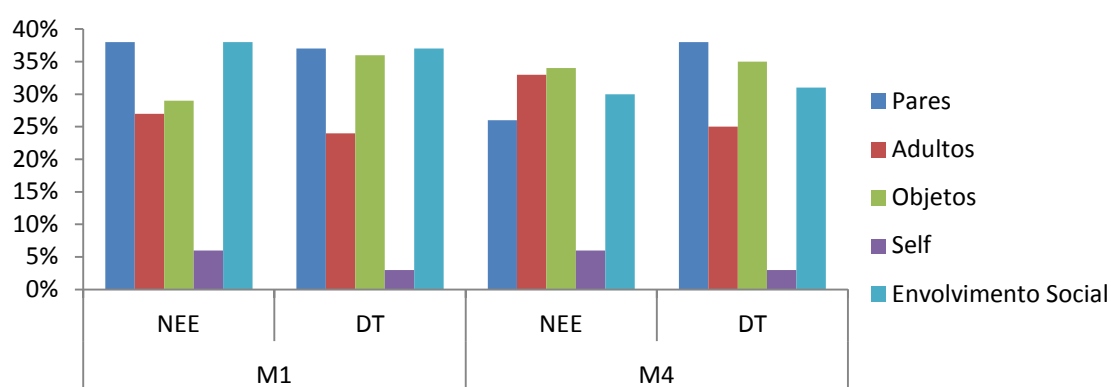
No que diz respeito aos tipos de envolvimento (Ver Quadro 9), verifica-se que no M1, ambas as crianças, nas atividades livres apresentam mais comportamentos de envolvimento com os pares e nas atividades estruturadas mais comportamentos de envolvimento com os objetos. Neste primeiro momento verificou-se, ainda, que nas atividades estruturadas destaca-se que a criança com NEE apresenta mais comportamentos de envolvimento com os pares quando comparada com a criança com DT embora esta criança apresenta mais comportamentos de envolvimento com o self.

Quadro 9. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 4 anos

Tipos	M1				M4			
	AL		AE		AL		AE	
	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT
<i>Pares</i>	44%	46%	32%	28%	18%	41%	34%	35%
<i>Adultos</i>	18%	21%	36%	28%	31%	18%	35%	31%
<i>Objetos</i>	30%	28%	38%	43%	50%	39%	17%	30%
<i>Self</i>	8%	6%	4%	0%	1%	1%	11%	5%
<i>Social</i>	31	33	34	28	25	30	35	33

Já no M4, os tipos de envolvimento mais observado na criança com NEE nas atividades livres foram comportamentos de envolvimento com os objetos (50%) e com adultos (31%) sendo que nas atividades estruturadas esta criança passou mais tempo em envolvimento com os adultos (35%) e com os pares (34%). Quanto à criança com DT, esta apresenta mais comportamentos de envolvimento com pares em ambos os tipos de atividade. No total das observações, quando comparadas ambas as crianças, é possível verificar que a criança com DT apresenta mais comportamentos de envolvimento com os pares e menos com o self, sendo que a criança com NEE apresenta mais comportamentos de envolvimento com os adultos (Ver Figura 9). Tendo em conta o envolvimento social, é possível verificar que no M1 a criança com NEE (38%) passa mais tempo em envolvimento social quando comparada com a criança com DT (37%). Do M1 para o M4 ambas as crianças diminuem o tempo que passam em interações sociais sendo que a criança com DT (31%) passa mais tempo em envolvimento social quando comparada com a criança com NEE (30%).

Figura 9. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividade – Sala dos 4 anos



c) Sala dos 5 anos

No que se refere ao nível de envolvimento (Ver Quadro 10), verifica-se que no M1 ambas as crianças quer em atividades livres quer em atividades estruturadas apresentam mais comportamentos de envolvimento diferenciado bem como de envolvimento codificado. É ainda possível verificar face a estes comportamentos, que a criança com NEE passa mais

tempo em comportamentos diferenciados e menos tempo em comportamentos codificados quando comparada com a criança com DT.

Verificamos ainda que a criança com NEE passa mais tempo não envolvida do que a criança com DT, valor mais elevado nas atividades estruturadas.

Relativamente ao nível de envolvimento sofisticado, ambas as crianças apresentam uma maior percentagem de tempo neste nível e menos tempo em comportamentos não sofisticados em atividades livres.

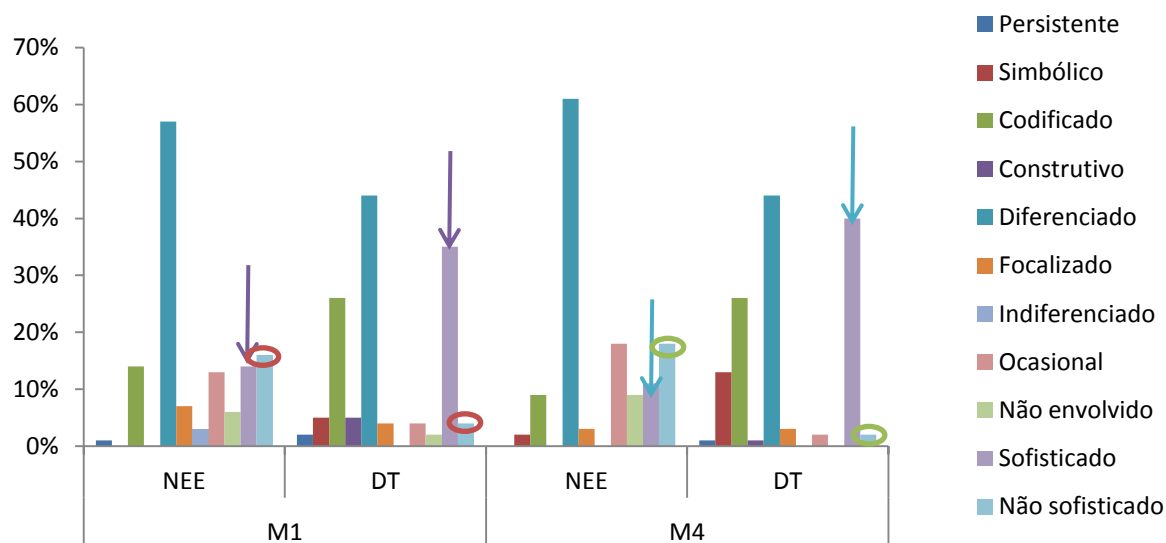
Quadro 10. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 5 anos

Níveis	M1				M4			
	AL		AE		AL		AE	
	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT
<i>Persistente</i>	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	1%
<i>Simbólico</i>	0%	5%	0%	0%	3%	25%	0%	0%
<i>Codificado</i>	14%	29%	13%	23%	9%	32%	9%	20%
<i>Construtivo</i>	0%	9%	0%	2%	0%	0%	0%	1%
<i>Diferenciado</i>	62%	51%	52%	36%	72%	42%	49%	45%
<i>Focalizado</i>	7%	0%	7%	7%	0%	1%	5%	5%
<i>Indiferenciado</i>	0%	0%	5%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Ocasional</i>	13%	2%	14%	5%	9%	0%	26%	3%
<i>Não envolvido</i>	4%	2%	8%	1%	8%	0%	10%	0%
<i>Sofisticado</i>	15%	45%	14%	25%	12%	57%	9%	22%
<i>Não sofisticado</i>	13%	2%	19%	5%	9%	0%	26%	3%

Quanto ao M4, os níveis de envolvimento mais observados na criança com NEE nas atividades livres foram os comportamentos diferenciados (72%), os codificados (9%) e os de atenção ocasional (9%). Neste tipo de atividades, na criança com DT verifica-se maior tempo em envolvimento diferenciado (42%) bem como em envolvimento codificado (32%). A criança com DT permanece 25% do tempo em envolvimento simbólico. Já nas atividades estruturadas verifica-se que a criança com NEE passa mais tempo em envolvimento diferenciado (49%), em atenção ocasional (26%). Nesta atividade a criança com DT envolve-se mais de forma diferenciada (45%) e codificada (20%). Também neste momento de observação (M4) apenas as crianças com NEE permanecem não envolvidas.

Comparativamente, como é possível verificar na Figura 10, no total das observações a criança com NEE passa mais tempo em comportamentos não sofisticados (18%) e a criança com DT em comportamentos de nível superior de sofisticação (40%).

Figura 10. Níveis do envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividade – Sala dos 5 anos



Quanto aos tipos de envolvimento (Ver Quadro 11), nas atividades livres ambas as crianças apresentam mais comportamentos de envolvimento com objetos seguido do envolvimento com os pares. Já nas atividades estruturadas observadas, verifica-se que a criança com NEE passa mais tempo em envolvimento com os objetos (43%) e a criança com DT em envolvimento com os pares (41%). É possível, ainda, verificar que no total das observações (atividades livres e atividades estruturadas) a criança apresenta mais comportamentos de envolvimento com o os objetos e menos com os pares quando comparada com a criança com DT (Ver Figura 11).

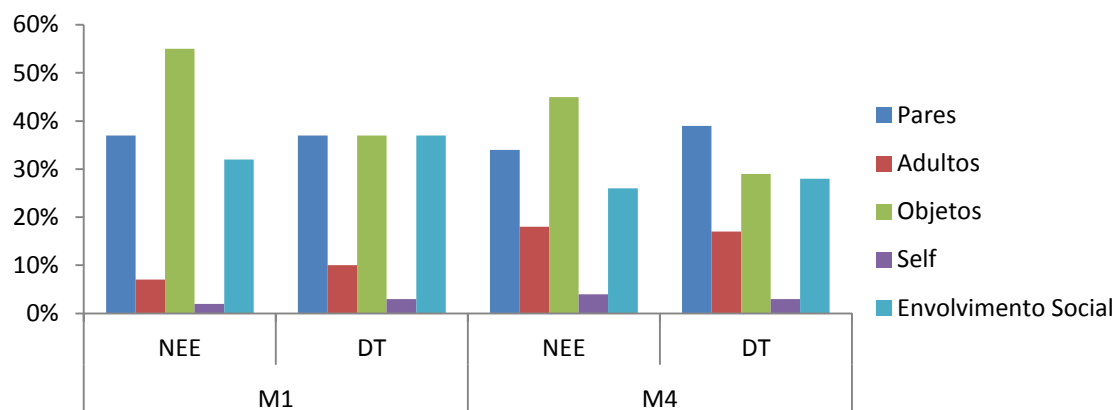
Quadro 11. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT – Sala dos 5 anos

Tipos	M1				M4			
	AL		AE		AL		AE	
	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT	NEE	DT
<i>Pares</i>	40%	33%	23%	41%	37%	54%	31%	24%
<i>Adultos</i>	9%	12%	25%	8%	7%	7%	29%	27%
<i>Objetos</i>	47%	52%	43%	22%	55%	39%	34%	18%
<i>Self</i>	4%	3%	9%	4%	2%	0%	5%	6%
<i>Social</i>	25	23	24	24	22	31	30	26

Já no M4, o tipo de envolvimento em atividades livres mais observado na criança com NEE é o envolvimento com os objetos e na criança com DT é o envolvimento com os pares. Neste tipo de atividades ambas as crianças apresentam poucos comportamentos de envolvimento quer com os adultos quer com o self. Relativamente às atividades estruturadas, a criança com NEE apresenta mais comportamentos de envolvimento com os objetos (34%) e com os pares (31%) e na criança com DT verificam-se mais comportamentos de envolvimento com os adultos (27%) e com os pares (24%).

Relativamente ao total das observações, é possível verificar que, comparativamente, a criança com NEE passa mais tempo em envolvimento com os objetos e a criança com DT passa mais tempo envolvida com os pares (Ver Figura 11.).

Figura 11. Tipos de envolvimento da criança com NEE e da criança com DT no total das atividades – Sala dos 5 anos



3.2 Avaliação da qualidade em contexto pré-escolar inclusivo

a) Sala dos 3 anos

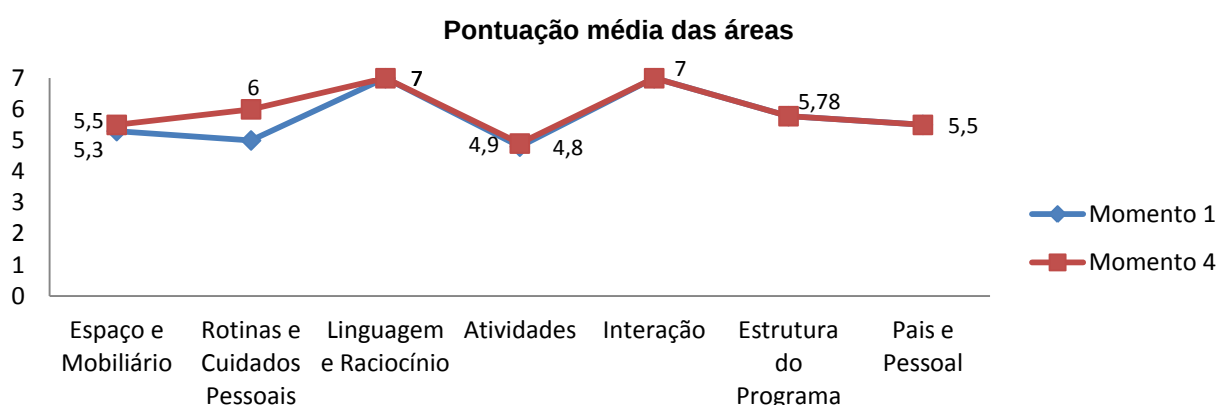
No M1 a sala do grupo de crianças com 3 anos apresentava condições muito boas assim como fortes oportunidades de aprendizagem para as crianças (pontuação média total de 5,7) (Ver Figura 12). Considerada, assim, um contexto pré-escolar de qualidade no sentido de promover o bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento. Tendo em conta a análise de áreas fortes e de áreas com necessidade, em rigor, não existia nenhuma área com cotação inferior a 5 (ou seja, uma área com necessidade). Assim, foram consideradas áreas com necessidades, aquelas que poderiam ser as merecedoras de um maior investimento futuro no sentido de continuar com práticas adequadas às crianças e de criação de oportunidades mais ricas.

As subescalas que apresentavam pontuação mais elevada, em ambos os momentos de observação, referem-se à linguagem e raciocínio bem como às interações, ambas com pontuação média de 7: nesta sala, as crianças são encorajadas a conversar quer em atividades livres e estruturadas bem como em momentos da rotina como as refeições. A leitura de livros é, nesta sala, uma rotina sendo que existem diferentes atividades e materiais que são utilizados como ferramentas para encorajar as crianças a comunicar, quer em atividades estruturadas pelo adulto quer em atividades de jogo livre; nas diferentes atividades, nos dois momentos de avaliação referidos, a linguagem é também utilizada para a promoção de competências de raciocínio sendo que a educadora assume um papel ativo na introdução de relações lógicas e de conceitos; a supervisão em todas as atividades é mantida sendo que os adultos surgem como facilitadores das mesmas; os adultos e as crianças mantem uma relação equilibrada sendo que as respostas do pessoal para as

crianças vão no sentido das necessidades destas últimas e estabelecem-se de uma forma atenta e calorosa o que é igualmente visível na interação que se estabelecem entre as crianças.

Por outro lado, a subescala que apresentou pontuação menos elevada, também nos dois momentos, refere-se às atividades (pontuação média de 4,9): o indicador que cotou de forma mais negativa centra-se na promoção da diversidade uma vez que, apesar das rotinas aludirem à integração de crianças com incapacidade (e isto ser um indicador de promoção da diversidade), de facto, não existem materiais que apelem a estas questões, nomeadamente livros, bonecos e materiais visuais.

Figura 12. Pontuação média das áreas da Sala dos 3 anos



Após o momento de formação e de reunião com a educadora (M3), onde foram dadas indicações precisas relativas a todas as áreas da escala (quer as apontadas com necessidades quer no sentido de potenciar as que já apresentavam pontuações razoáveis), (Ver Anexo 3) as mudanças mais significativas verificaram-se na subescala espaço e mobiliário e nas rotinas uma vez que a sala apresenta no M4 mais material relacionado com a criança: mais desenhos expostos realizados pelas crianças; mais material exposto relativo a temas abordados na sala cuja elaboração pertence ao grupo de crianças.

No seguimento da intervenção com base no plano de melhorias a presente sala conta a pontuação média de 5,8 apresentando condições boas bem como fortes oportunidades de aprendizagem para as crianças, tratando-se de um contexto pré-escolar de qualidade no sentido de promover o bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento.

b) Sala dos 4 anos

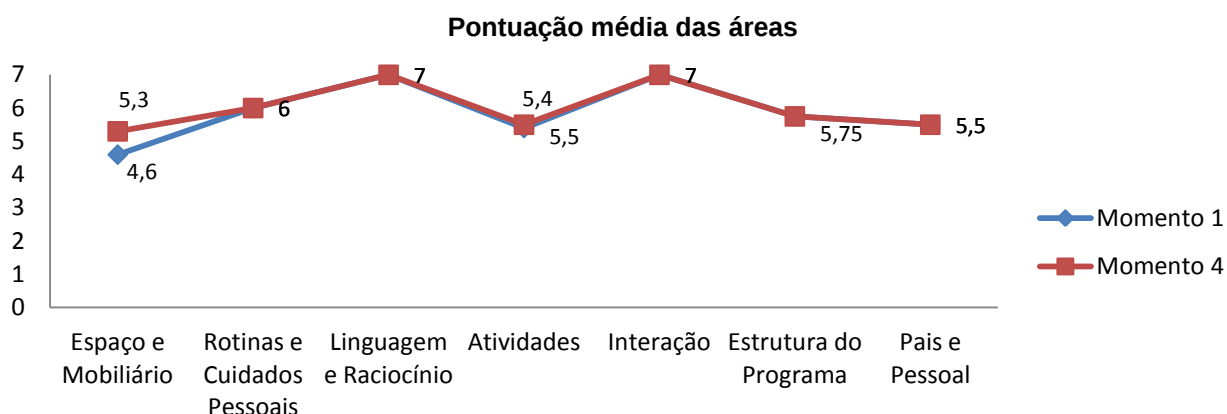
Na presente sala, as áreas observadas com pontuações mais elevadas referem-se, tanto no M1 (pontuação média de 5,8) como no M4 (pontuação média de 5,9) os momentos de recolha de dados, à linguagem e raciocínio, às interações bem como à subescala das rotinas e cuidados pessoais: existência de diferentes atividades e materiais que são utilizados como ferramentas para encorajar as crianças a comunicar, quer em atividades

estruturadas pelo adulto quer em atividades de jogo livre; a linguagem é também utilizada para a promoção de competências de raciocínio sendo que a educadora assume um papel ativo na introdução de relações lógicas e de conceitos (por exemplo, a rotina do acolhimento é considerada pela educadora como um espaço ótimo e propício à abordagem de diferentes conteúdos e conceitos); supervisão em todas as atividades é mantida sendo que os adultos surgem como facilitadores das mesmas; os adultos e as crianças mantêm uma relação equilibrada sendo que a disciplina é mantida sem existir recurso a punições ou controlos excessivos; as respostas do pessoal para as crianças vão no sentido das necessidades destas últimas e estabelecem-se de uma forma atenta e calorosa sendo que existe contato físico, no sentido de acariciar a criança e de tornar esta relação mais próxima; a interação entre as crianças é encorajada e que os adultos têm um papel importante na orientação destas interações positivas entre os pares.

No domínio das rotinas e cuidados pessoais as crianças têm acesso ao papel no wc; os lavatórios são adequados ao tamanho das crianças; são utilizados papel e sabonete líquido, o que permite manter a higiene; as refeições das crianças são equilibradas e o horário das mesmas é adequado às crianças (tanto nas horas dos lanches como na hora do almoço). Neste grupo as crianças fazem as refeições de forma autónoma.

No primeiro momento da recolha de dados, as áreas que apresentaram pontuações mais baixas referem-se ao espaço e mobiliário bem como às atividades, uma vez que áreas de interesse não estavam claramente definidas; existiam algumas áreas confortáveis na sala estando o material deste teor em boas condições, conquanto, existem poucas áreas de privacidade o que não permite às crianças estarem sozinhas; os materiais não estavam acessíveis nem estavam estruturadas atividades com água e areia; na área do jogo dramático estava apenas representada a vida doméstica não tendo em conta outras áreas como os locais de trabalho; apesar das rotinas nos mostrarem integração de crianças com incapacidade (e isto ser um indicador de promoção da diversidade), de facto, não existiam materiais que apelassem a estas questões, nomeadamente livros, bonecos, materiais visuais.

Figura 13. Pontuação média das áreas da Sala dos 4 anos



Após o momento de intervenção e a discussão do plano de melhoria por nós sugerido (Ver Anexo 5) as subescalas acima referidas com maiores necessidades, apresentaram mudanças significativas: no M4 a sala apresenta expostos muitos trabalhos individualizados realizados pelas crianças (desenhos livres colocados pela sala); foram colocados instrumentos bem como criadas as condições para ser possível às crianças brincarem com água; foram acrescentadas, no jogo dramático, roupas de disfarce, adereços referentes à temática do trabalho bem como adereços que representam diversidade; houve ainda um enriquecimento da área das ciências com mais jogos, materiais e seres vivos, bem como um acréscimo de materiais que promovem a diversidade principalmente no que toca à representação de diferentes culturas.

No seguimento do plano de intervenção esta sala apresenta uma pontuação média de 5.9 sendo possível considerar que a mesma se adequa às necessidades das crianças, apresentando boas condições, oferecendo às mesmas um espaço adequado para o decorrer de aprendizagens no sentido de promover bem-estar bem como o desenvolvimento (Ver Figura 13).

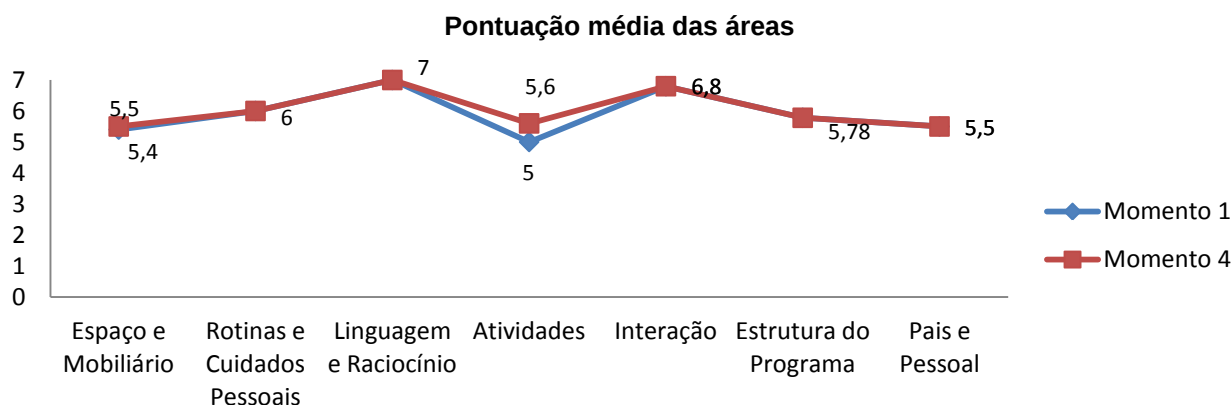
c) Sala 5 anos

Na presente sala, as subescalas que apresentam pontuações mais elevadas, em ambos os momentos da recolha de dados, referem-se à linguagem e raciocínio bem como às interações: apresenta um número ótimo de livros à disposição das crianças, em bom estado, relativos a temáticas variadas e apropriadas à idade desenvolvimental das crianças; contempla materiais muito ricos e diversificados utilizados como ferramentas para encorajar as crianças a comunicar, quer em atividades estruturadas pelo adulto, quer em atividades de jogo livre; a linguagem é também utilizada para a promoção de competências de raciocínio sendo que a educadora assume um papel ativo na introdução de relações lógicas e de conceitos; a supervisão em todas as atividades é mantida sendo que os adultos surgem como facilitadores das mesmas; os adultos e as crianças mantêm uma relação equilibrada

sendo que a disciplina é mantida sem existir recurso a punições ou controlos excessivos; as respostas do pessoal para as crianças vão no sentido das necessidades destas últimas e estabelecem-se de uma forma atenta e calorosa sendo que existe contato físico no sentido de acariciar a criança e de tornar esta relação mais próxima; a interação entre as crianças é encorajada e os adultos têm um papel importante na sua orientação.

Já as subescalas com pontuação mais baixa, nos dois momentos de observação, dizem respeito à estrutura do programa bem como às atividades: apesar do tempo de grupo e de atividades livres ser equilibrado não existe um horário afixado acessível às crianças. Apesar de existirem blocos de diferentes tamanhos, estes não se encontram guardados em prateleiras abertas nem identificados com rótulos. Não estão acessíveis materiais nem são estruturadas atividades com areia e água. Na área do jogo dramático apenas representada a lide doméstica não tendo em conta outras áreas como o local de trabalho.

Figura 14. Pontuação média das áreas da Sala dos 5 anos



Em relação às mudanças após o momento de intervenção e com base no plano de melhoria sugerido (Ver Anexo 5), é possível verificar que as mais significativas foram ao nível do espaço e mobiliário bem como das atividades: a sala apresenta expostos mais trabalhos individualizados realizados pelas crianças; foi acrescentado, no jogo dramático, roupas de disfarce, adereços referentes à temática do trabalho (temática relativa às compras), adereços que representam diversidade; houve um enriquecimento da área das ciências com mais materiais e seres vivos; foram acrescentados materiais que promovem a diversidade principalmente no que toca à representação de diferentes culturas.

Tendo em conta que a sala referida apresenta uma pontuação média de 5.9 após o M4, é possível considerar que a mesma apresenta boas condições, oferecendo às crianças um espaço promotor de aprendizagens, bem-estar e desenvolvimento (Ver Figura 14).

3.3 Envolvimento/ participação das crianças após formação e planificação da intervenção com base nas rotinas⁸

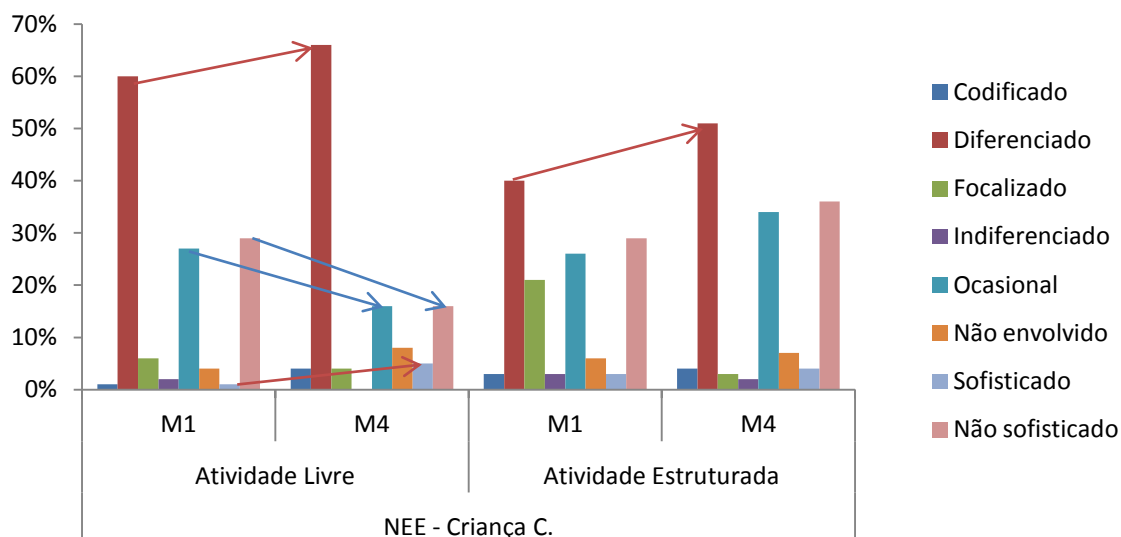
a) Sala 3 anos

A criança observada com NEE na sala dos 3 anos, Criança C., nas atividades livres, do M1 para o M4, aumentou a percentagem de tempo em comportamentos quer codificados quer diferenciados assim e diminuiu os comportamentos de atenção ocasional. Neste tipo de atividades verifica-se um aumento do nível de envolvimento sofisticado e uma diminuição dos comportamentos não sofisticados (Ver Figura 15).

No que se refere às atividades estruturadas, a Criança C. apresenta mais comportamentos diferenciados bem como de atenção ocasional no M4. Verifica-se, ainda, que a criança diminuiu, do M1 para o M4, o tempo passado em comportamentos de atenção focalizada. O tempo que a criança passa em envolvimento sofisticado, aumentou do M1 para M4 embora tenha também aumentado o tempo que a criança passa em envolvimento não sofisticado.

Em relação ao tempo que a criança passa não envolvido aumentou do M1 para o M4 em ambas as atividades sendo que a criança passa mais tempo em comportamentos não envolvidos nas atividades estruturadas comparativamente com as atividades livres.

Figura 15. Níveis do envolvimento da Criança C. ⁹



Relativamente aos tipos de envolvimento observados em ambos os momentos de observação (Ver Figura 15), nas atividades livres a criança diminuiu o tempo em comportamentos de envolvimento com os adultos, aumentando o tempo que passa na interação com objetos. Já nas atividades estruturadas verifica-se uma diminuição do tempo

⁸ Os dados apresentados focam-se apenas nas crianças com NEE por questões de espaço.

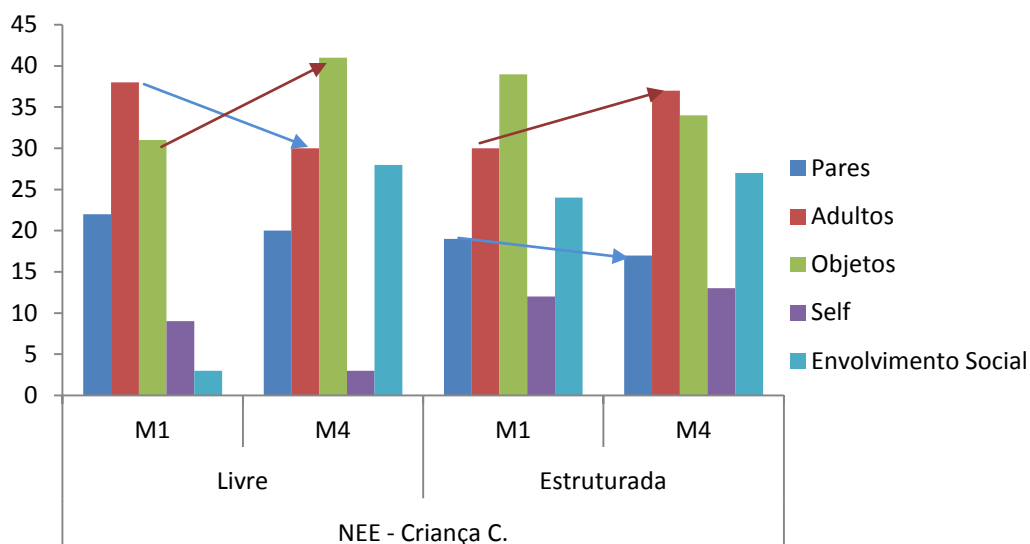
Os níveis de envolvimento apresentados focam-se nos que níveis mais relevantes de cada criança.

⁹ Seta de cor vermelha indica o aumento de envolvimento nos pares e tipos identificados; seta de cor azul indica a diminuição de envolvimento nos pares e tipos identificados como mais relevantes para cada criança - (Igual nos gráficos 16, 17, 18, 19, 20).

em envolvimento com pares e aumento dos comportamentos de envolvimento com os adultos.

Tendo em conta o envolvimento social, no total das observações (atividades estruturadas e atividades livres), a criança interage mais socialmente no M4 (24%) comparativamente com o M1 (20%).

Figura 16. Tipos de envolvimento da Criança C.



Análise da planificação

No seguimento da intervenção planificada em conjunto com a equipa de educadoras (M3), é possível observar no Quadro 12 que a criança foi capaz de adquirir um dos objetivos planificados (a realização de refeições com os colegas) sendo que não adquiriu a competência colocada como meta para a mesma (capacidade de escolha entre duas atividades distintas; comportamentos de regulação da urina – rotina de ir à sanita). Os restantes objetivos de intervenção planificados apresentam-se num estado emergente (já é capaz de estar integrada no círculo embora ainda apresenta alguns comportamentos de não envolvimento; já consegue estar mais tempo envolvida no jogo, mas apresenta poucas interações diversificadas com os pares; já foca mais a sua atenção na história mas ainda apresenta, em alguns períodos de tempo, comportamentos de não envolvimento; já foca mais a sua atenção na história conquanto ainda apresenta, em alguns períodos de tempo, comportamentos de não envolvimento; através de gestos consegue, em grande parte do tempo, fazer pedidos simples (como por exemplo, pedir para abrir a porta; A criança já é capaz de se manter na refeição com os pares, conquanto por vezes é importante a presença do adulto) sendo que a criança mostra-se, ainda, pouca autónoma necessitando de um grande apoio por parte do adulto.

Quadro 12. Plano de Intervenção Criança C.

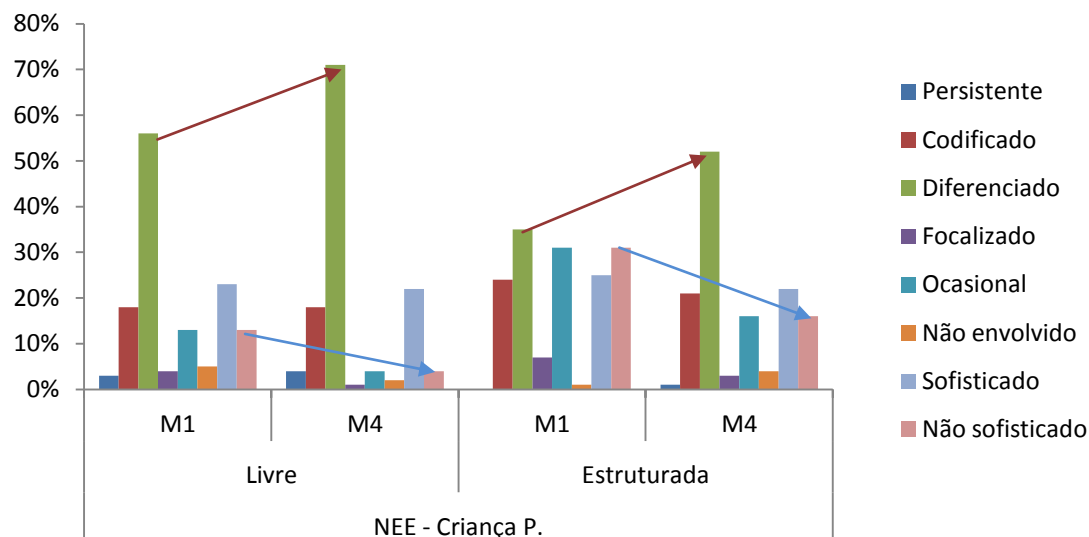
Objetivo	Estratégias sugeridas	Avaliação
Permanecer sentado no círculo durante pelo menos 5 minutos, mantendo a atenção evitando comportamentos de não envolvimento - durante 15 dias.	O adulto deverá dar pistas verbais e físicas no sentido de manter a criança calma e envolvido na atividade. Construção de caderno de comunicação entre a escola e a família no sentido de a integrar na partilha.	Emergente Capaz de estar integrada no círculo conquanto ainda apresenta alguns comportamentos de não envolvimento.
Escolha entre duas atividades e comunicação desta ao adulto – todos os dias durante 1 semana.	Apresentação de duas hipóteses e incentivar a escolha pela criança.	Não adquirido
Manter-se envolvido no jogo – pelo menos 5 minutos, todos os dias durante 1 semana.	O adulto deverá dar pistas verbais e físicas para ajudar a criança a manter-se envolvida na atividade.	Emergente Consegue estar mais tempo envolvida no jogo, conquanto apresenta poucas interações diversificadas com os pares.
Manter-se calmo focalizando a atenção no adulto enquanto este narra a história.	Deve dar indicações verbais e físicas no sentido de o acalmar e de o manter na atividade – auxílio do suporte visual.	Emergente A criança já foca mais a sua atenção mas ainda apresenta, em alguns períodos de tempo, comportamentos de não envolvimento
Comer o iogurte sem entornar grande parte do mesmo - todos os dias durante 1 semana, com pouca ajuda por parte do adulto.	Modelação do comportamento. Ajuda físicas. Visualização de pares mais competentes.	Adquirido A criança já é capaz de realizar as refeições de forma autónoma.
Deve ser capaz de fazer pedidos simples, como pedir ao adulto para abrir o iogurte (utilizando o gesto ou palavras) - todos os dias durante uma semana.	O adulto deve ser incentivar ao pedido da criança, não realizando o mesmo sem este ser por iniciativa da criança.	Emergente Através de gestos consegue fazer pedidos simples (e.g.: pedir para abrir a porta).
Deve ser capaz de se manter sentado com o restante grupo a fazer a refeição, sem a presença constante do adulto junto da criança	O adulto deve dar pistas verbais sempre que necessário para que a criança se mantenha calma.	Emergente A criança já é capaz de se manter na refeição com os pares, sendo importante a presença do adulto.
Deve ser capaz de indicar que fez xixi na sanita.	A criança poderá ser colocada de hora em hora na sanita para se habituar a esta rotina. O comportamento deve ser incentivado e reforçado.	Não adquirido

b) Sala 4 anos

A criança observada com NEE na sala dos 4 anos, Criança P., nas atividades livres, do M1 para o M4, mantém a percentagem de tempo que permanece em comportamentos codificados, aumentando a percentagem de tempo em envolvimento diferenciado. Neste tipo de atividades a criança passa menos tempo em comportamentos de atenção ocasional bem como de não envolvimento, e diminuindo, ainda, de forma expressiva a percentagem de tempo que passa em comportamentos de nível não sofisticado (Ver Figura 17).

Referente às atividades estruturadas verifica-se que, do M1 para o M4, a criança passa mais tempo em comportamentos de envolvimento diferenciado e menos tempo quer em atenção focalizada bem como em atenção ocasional, comportamentos considerados de nível inferior de sofisticação. No entanto, a percentagem de tempo que a criança permanece não envolvida aumentou de M1 para M4.

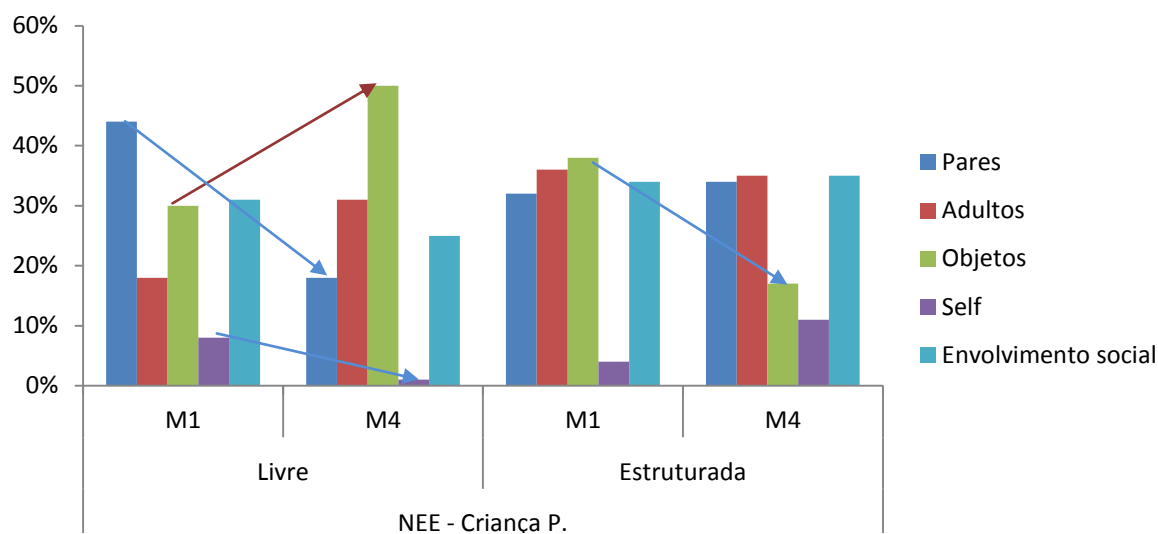
Figura 17. Níveis do envolvimento da Criança P.



No que concerne aos tipos de envolvimento da Criança P. (Ver Figura 18), nas atividades livres verifica-se uma diminuição de todos os tipos de envolvimento excepto os comportamentos de envolvimento com objetos que aumentou de forma expressiva. Já nas atividades estruturadas verifica-se, de M1 para M4, um aumento do tempo em envolvimento com os pares e com o self e menos tempo em envolvimento com os objetos.

Tendo em conta o envolvimento social, no total das observações (atividades livres e estruturadas) no M1 a criança passa mais tempo em interação social (38%) comparativamente com o M4 (30%).

Figura 18. Tipos de envolvimento da Criança P.



Análise da planificação

Tendo em conta o plano de intervenção, realizado em conjunto com a equipa de educadoras, e implementado do M3 para o M4, é possível verificar no Quadro 13 que a

criança conseguiu atingir um dos objetivos propostos sendo que os restantes, à exceção de um, encontram-se a emergir no sentido da criança estar perto de os alcançar num curto período de tempo. O objetivo não alcançado foca-se na questão de verbalização de mensagens curtas e simples sendo que a criança fala muito rápido e não pronuncia as palavras de forma correta demonstrando, ainda, alguns problemas de fala.

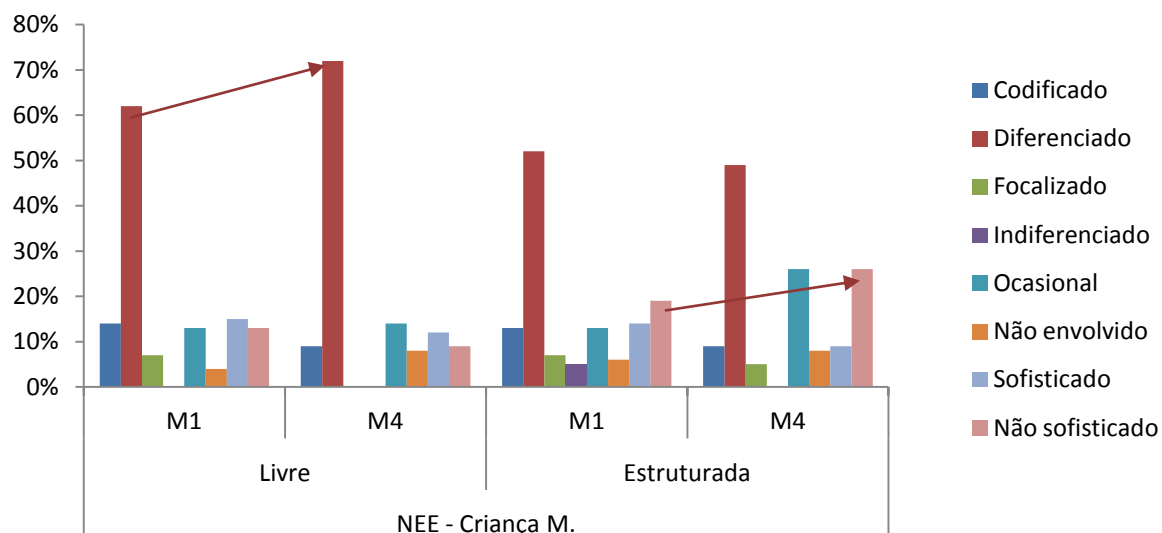
Quadro 13. Plano de Intervenção P.

Objetivo	Estratégias sugeridas	Avaliação
Ouvir os pares – todos os dias durante uma semana.	Utilização de objeto “passa-a-palavra”. Registo diário do comportamento durante as atividades.	Emergente A criança já é capaz de esperar pela sua vez em quase todas as situações.
Verbalização de mensagens simples e curtas de forma calma e clara de modo a tornar-se perceptível – todos os dias durante 15 dias.	Introdução da palma para pausar o discurso – utilização de objeto “passa-a-palavra”.	Não adquirido
Manter em jogo cooperativo sem entrar em conflitos físicos – 10 minutos durante 15 dias.	Mediação das interações por parte do adulto. Quadro de regras.	Emergente A criança já é capaz de estar mais tempo em jogo cooperativo (mais ou menos 7 minutos). Menos interações conflituosas com os colegas.
Descrição de pormenores da história recorrendo a vocabulário diversificado – pelo menos 1 vez/ semana ao longo de 15 dias.	Utilização de imagens. Introdução, por parte do adulto, de novo conceitos.	Emergente A Ana Paula já consegue recordar e contar uma história quase na sua totalidade com ajuda do adulto.
Manter sentada com o grande grupo – todos os dias durante uma semana.	Fornecimento de pistas verbais para regularizar o comportamento da criança.	Adquirido A criança já é capaz de se manter sentada, acompanhando o grande grupo.

c) *Sala 5 anos*

A criança observada com NEE na sala dos 5 anos, Criança M., nas atividades livres, do M1 para o M4, apresenta uma diminuição na percentagem de tempo em comportamentos de envolvimento codificado mas também no tempo que passa em comportamentos de atenção focalizada. Verifica-se, ainda, neste tipo de atividades, um aumento de comportamentos diferenciados bem como comportamentos de não envolvimento. Neste sentido verifica-se quer uma diminuição da percentagem de tempo em comportamentos sofisticados bem como em comportamentos não sofisticados (Ver Figura 19).

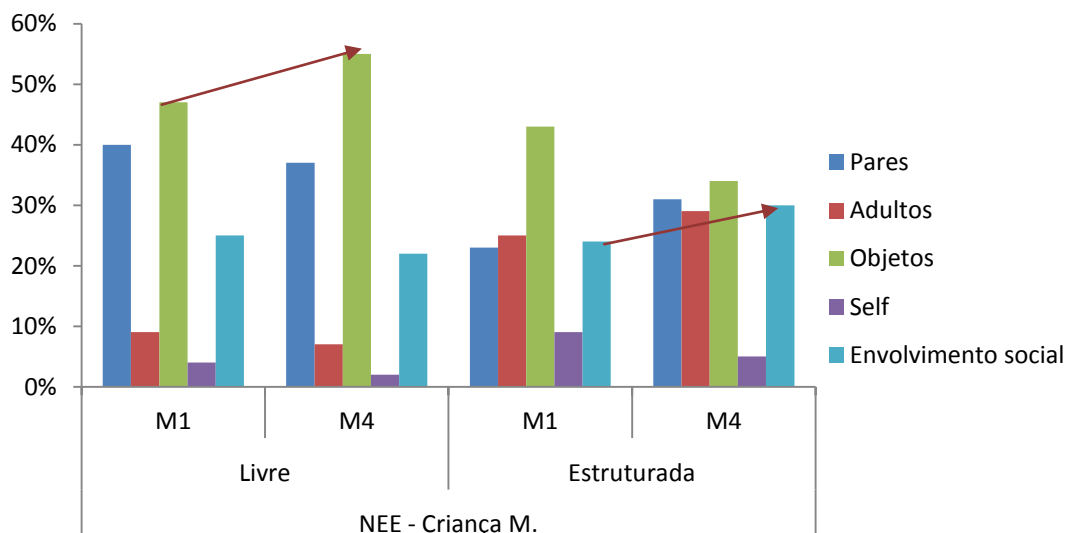
Figura 19. Níveis do envolvimento da Criança M.



Relativamente às atividades estruturadas observadas verifica-se que a criança do M1 para o M4, aumentou quer os comportamentos de não envolvimento quer os comportamentos de atenção ocasional bem como diminuiu os comportamentos de envolvimento indiferenciado e diferenciado. Assim, no M4 verifica-se uma diminuição da percentagem de tempo que criança com NEE permanece quer em comportamentos sofisticados bem como em comportamentos não sofisticados.

Quanto aos tipos de envolvimento (Ver Figura 20), verifica-se que a criança com NEE nas atividades livres observadas, no M4, passa menos percentagem de tempo envolvida com os pares e maior percentagem de tempo envolvida com os objetos. Já nas atividades estruturadas no último momento de recolha de dados, verifica-se que a criança passou maior percentagem de tempo em comportamentos de envolvimento com os pares e com os adultos e menor percentagem de tempo em comportamentos dirigidos aos objetos. Tendo em conta o envolvimento social, é possível verificar que a criança passa mais em comportamentos com pares e adultos (sociais) no M1 (32%) comparativamente com o M4 (26%).

Figura 20. Tipos de envolvimento da Criança M.



Análise da planificação

No seguimento da formação e da intervenção planificada em conjunto com a equipa de educadoras (M3), é possível verificar no Quadro 14 que um dos objetivos planificados foi conseguido (contagem simples). Relativamente aos restantes objetivos, relacionados com o dirigir e manter a atenção, com a capacidade de manipular um marcador (pegar no marcador, retirar a tampa e marcar a presença) bem como relativo à aquisição de novos conceitos encontram-se emergentes.

Quadro 14. Plano de intervenção Criança M.

Objetivo	Estratégias sugeridas	Avaliação
Deve ser capaz de se manter focalizado na atividade pelo período de tempo necessário - todos os dias durante 1 semana, durante 5 min.	No início da partilha, o adulto deve fazer seleção da informação a partilhar (exemplo: hoje vamos contar o que jantamos; - todos os dias deve variar a informação a partilhar). Utilização do objeto "passa-a-palavra".	Emergente A criança é capaz de se manter mais tempo focalizada na atividade conquanto, durante o período de intervenção, este tipo de envolvimento não se verificou todos os dias.
Deve ser capaz com ajuda do adulto de pegar no marcador, retirar a tampa e marcar a presença.	O adulto deve ajudar a criança a pegar no marcador. Deve modelar o comportamento da criança de modo a que a ajuda física seja diminuída gradualmente.	Emergente A criança ainda necessita do acompanhamento do adulto na realização das diferentes atividades deste género.
Deve ser capaz de contar quantos colegas estão na sala - todos os dias durante 15 dias.	O adulto deve iniciar a questão (ajuda deve ser diminuída).	Adquirido A criança é capaz de contar as crianças que estão na sala – apenas contagem e não sequências de lógica.
A criança deve ser capaz de participar ativamente nas atividades em grande grupo - todos os dias, durante 15 dias.	O adulto deve dar pistas verbais para ajudar a criança a manter-se envolvido nas atividades. O adulto deve mediar a interação da criança com os pares. Utilização de um caderno de conceitos que o Miguel possa utilizar para acompanhar a exploração.	Emergente A criança ainda não é capaz de participar de forma ativa durante toda a atividade – não consegue responder a conceitos básicos. Necessita de questões direcionadas para si de forma a conseguir participar.
Contagem de crianças e associar o número à quantidade, todos os dias, durante 15 dias.	Na hora do lanche, o adulto deve propor ao Miguel contar quantas crianças querem leite da escola e deve proporcionar um registo, para que o Miguel consiga anotar quantas crianças, em cada dia beberam leite.	Emergente É capaz de contar o número de crianças conquanto nem sempre consegue associar o número à quantidade.

4. Discussão dos resultados

Em seguida serão discutidos os resultados obtidos, tendo por base as perspetivas que enquadram o presente estudo. Tendo em conta que este estudo considerou o envolvimento das crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais com o meio que a envolve, focamo-nos em aspetos da quantidade e qualidade do tempo que as mesmas interagem com o seu ambiente e nas variáveis de estrutura e processo do contexto pré-escolar mencionado.

No primeiro capítulo referimos o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) que considera o desenvolvimento humano como o resultado das interações e das dinâmicas entre o processo (inclui os processos proximais, designados pelas interações específicas entre o indivíduos em desenvolvimento e o meio), a pessoa (considerando as suas características biológicas e psicológicas), o contexto (interações entre o os níveis microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) e o tempo (considera as possíveis mudanças contínuas ao longo do ciclo da vida). Neste sentido, o desenvolvimento é considerado como o resultado das interações e do seu dinamismo contínuo entre as crianças e as oportunidades que é lhe são proporcionadas pelo meio (Sameroff & Fiese, 1999, 2000).

Envolvimento observado

Considerado o nosso objetivo de compreender se o envolvimento diferia em crianças com NEE quando comparadas com DT, procedemos a uma análise separada destas crianças 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 acima referidos, bem como confirma que, tal como verificado em investigações anteriores, crianças com níveis mais elevados do desenvolvimento, consideradas mais competentes, apresentam mais comportamentos de envolvimento sofisticado (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha & Bairrão, 2006; Pinto, 2006).

Em investigações anteriores (Pinto, 2006; Raspa et al., 2001; Grande, 2013), 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 orientados 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 envolvidas em níveis de sofisticação mais 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 (McWilliam & Bailey, 1992; Grande, 2013).

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 escolar (McWilliam & Bailey, 1995; Pinto, 2006; Grande, 2013).

Qualidade do contexto

No seguimento dos resultados obtidos pelas 3 salas observadas é possível considerar que as salas que apresentam valores mais elevados em relação à qualidade (sala dos 4 anos e dos 5 anos com pontuação média de 5.9) são 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.

Tendo em conta o momento de intervenção, contemplando o momento de formação e as estratégias propostas no plano de melhoria da qualidade dos contextos, 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.

Conclui-se, assim, que os resultados ao nível do envolvimento vão de encontro ao relatado por Pinto (2006) que verificou que os 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 como 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 (Ridley, et al., 2000; Pinto, 2006).

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

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 (Ver Anexo 8), sendo apresentado e alterado no momento da reunião de equipa de acordo com sugestões e adequações da educadora no sentido de tornar um plano perspetivado 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 (e de atenção ocasional) e não envolvido, quer em atividades estruturadas quer em atividades livres. Em relação aos tipos de envolvimento, a criança nas atividades livres apresenta mais comportamentos de envolvimento com os objetos no M4 sendo que neste momento nas atividades estruturadas a criança passou maior percentagem de tempo envolvida com os pares quando comparada no M1. Neste sentido, é possível considerar que a criança passou a estar mais envolvida nas atividades bem como a ter comportamentos mais adequados ao 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 quer 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 que maior autorregulação do seu comportamento e, consequentemente, conseguir permanecer mais tempo 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 da criança não ser tão competente neste sentido, faz com que se envolva com os objetos sem um objetivo definido. É ainda importante ter em conta que se trata de uma criança com 7 anos de idade incluída numa sala com crianças com 5 anos de idade sendo que, apesar de ser uma criança com NEE, as interações poderão não ser as mais desafiantes e o contexto 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 (Fulgini, 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 também no sentido da sua competência em responder de forma rápida e direta às necessidades e mensagens das crianças bem como em se adaptar às respostas dos diferentes interesses e capacidades da criança (Bredkamp, 1987 como citado por Grande, 2013). Neste seguimento, de acordo com Bronfenbrenner (2005), também a relação entre os profissionais (mesossistema) têm impacto no desenvolvimento e na qualidade do contexto e, consequentemente, nas aprendizagens, envolvimento e desenvolvimento das crianças.

5. 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 agrupamento não considerava a avaliação da funcionalidade das crianças;

- A formação dirigida a todo o agrupamento que permitiu o fornecimento de ferramentas e indicadores para ser possível às educadoras observar as suas rotinas e práticas bem como a aquisição de conhecimentos e de procedimentos adequadas;
- A reflexão, por parte de todas as educadoras, acerca das suas práticas e de que forma poderiam adequar os seus contextos no sentido de criar mais oportunidades eficazes para todas as crianças.
- O momento de intervenção (M3) poderá ter tido impacto nas crianças incluídas nas salas observadas e não apenas as crianças com NEE uma vez que as sugestões e estratégias sugeridas abrangiam, na sua maioria, a sala e o grupo de crianças.

No presente estudo apontamos ainda algumas limitações:

- O tempo de intervenção deveria ser mais prolongado no sentido de existir um maior distanciamento entre o M2 e o M4;
- As reuniões realizadas ao longo da intervenção em momentos menos formais poderão ter levado as educadoras a não estarem tão implicadas no processo;
- A informação pouco pormenorizada na vinheta relativa ao M1 (construídos através de relatórios das crianças e da informação dada pelas educadoras).

Conscientes da importância de estudos que disponibilizem recursos e possibilitem oportunidades de aprendizagem para as crianças, consideramos que em estudos futuros se poderiam considerar outros participantes (inclusão das auxiliares de educação) quer no momento de formação quer nos momentos de intervenção no sentido de proporcionar e disponibilizar ferramentas para estes adultos responderem de forma mais adequada à individualidade, às necessidades e aos interesses das crianças. Outra sugestão para novas pesquisas prende-se com a inclusão das famílias no momento das reuniões no sentido destas participarem na planificação da intervenção com base nas rotinas permitindo estabelecer outros objetivos centrados nas rotinas no contexto familiar. Por último, parece-nos ainda importante salientar a necessidade de delinear uma intervenção mais prolongada no tempo de modo a permitir resultados mais expressivos sobre as experiências das crianças e dos adultos nos contextos envolvidos.

Referências Bibliográficas

- 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.
- Almqvist, L. (2006). Patterns of engagement in young children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual disabilities*, 3, 1, 65-75.
- Almqvist, L., Uys, C. J. E., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: a matter of creating optimal play experiences. *Journal of Occupational Therapy*.
- Bailey, D. B., & Wolery, M. (1992). Promoting social competence. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp.257-297). New York: Macmillan.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological Perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1994). Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 4, 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th Ed., Vol.1, pp 993-1028). New York: John Wileys.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teacher's interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da escola. *Diário da República – I Série — N.º 4 – de 7 de Janeiro de 2008*, pp. 154-164.

- Dunst, C. J., McWilliam, R. A., & Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostic*, 11, 212-232.
- 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.
- Gamelas, A.M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Gamelas, A. M. A. V. (2010). *Literacia e qualidade em contextos pré-escolares inclusivos*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- 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.
- Grande, C., & Pinto, A.I. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 1(19), 99-117.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Investigação Desenvolvidor, Educacional e Clínica em Crianças e Adolescentes, Trad.). Porto: Livpsic/Legis Editora. (Obra original publicada em 1998).
- 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.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. (2000). Mastery Motivation and Self-Evaluative Affect in Toddlers: Longitudinal Relations with Maternal Behavior. *Child Development*, 71(4), 1061–1071.
- Kishida, Y., & Kemp, C. (2006). Measuring child engagement in inclusive early childhood settings: Implications for practice. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(2), 14–19.
- Kishida, Y., Kemp, C., & Carter, M. (2008). Revision and validation of the Individual Child Engagement Record: A practitioner-friendly measure of learning opportunities for

children with disabilities in early childhood settings. *Journal of Intellectual & Development Disability*, 33, 2, 158-170.

Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.

Lera, M. J. & Oliver, R. (2002). *Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles*. Universidade de Sevilha: Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação.

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

Malmskog S., & McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 203-216.

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., Trivette, C. M. & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 59-71.

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 (EQUAL-III)*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

McWilliam, R. A., de Kruif, R. E. & Zuli, R. A. (2002). The observed construction of teaching: four contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 148-161.

- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- 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.
- Odom, S.L., & Watts, E. (1991). Reducing teacher prompts in peer-mediated interventions for young children with autism. *The Journal of Special Education*, 25(1), 26-43.
- Odom, S. L., Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/ early childhood special education: evidence-practices. *The journal of Special Education*, 37, 164-173.
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- 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*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Pinto, A. I. (2010, Dezembro). *O envolvimento da criança em contexto de creche*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Cadernos de Educação de Infância, nº91.
- Pinto, A.I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, 4(24), 447-466.
- Poppe, L. (2003). *The effect of child characteristics on children's observed engagement*. Provas de Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança (Intervenção Precoce) não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do 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.

- Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education & Development*, 11, 133-146.
- Rosbach, H.G.; Clifford, R.M., & Harms, T. (1991). Dimensions of the Early Childhood Environment Rating Scale. Paper presented at the Aera Annual Conference, Chicago.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81, 1, 6-22.
- 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.
- Wolery, M., Pauca, T., Brashers, M.S., & Grant, S. (2000). Medida da Qualidade das experiências inclusivas.
- WHO (2007). *International classification of functioning, disability and health for children and youth: ICF-CY*. Geneva, Switzerland, WHO.

ANEXOS

Anexo 1

Etapas do Percurso Histórico da Concetualização de Envolvimento

Etapas	Objetivo	Estudos	Contributos	Implicações
1ª	Estudo da eficácia do professor, no tempo que a criança permanecia na tarefa. (1920)	Foco nos processos de pensamento dos alunos, para determinar o tempo que os pensamentos dos mesmos se direcionavam para as diversas tarefas realizadas na aula. (McWilliam & Baley, 1992)	Conceito de <i>Tempo para Aprendizagem Académica</i> que corresponde ao tempo dedicado às atividades na sala de aula; Alunos com níveis mais elevados de sucesso permaneciam mais tempo na tarefa. (Fisher et al., 1978)	Provocar tempo de sucesso (adequação da tarefa para o aluno) corresponde a um nível elevado de sucesso académico; os níveis de sucesso são considerados como uma medida de adequação da tarefa.
2ª	Estudo das variáveis que influenciavam o aumento dos níveis de envolvimento.	Medir o envolvimento do grupo de forma a obter e analisar as variáveis que contribuíam para o Envolvimento em contextos menos estruturados quando comparados com salas de aulas. (Risley et al., final década de 60, anos 70 do séc. XX)	O ensino através de incidentes críticos, transições suaves, acessibilidade de brinquedos e as atividades cuidadosamente sequenciadas elevam a percentagem de crianças envolvidas.	Apesar do estudo correlacionar o constructo de Envolvimento com questões ambientais é de salientar que o mesmo não toma o Envolvimento como medida individual assim como não correlaciona o Envolvimento com a Aprendizagem. (Grande, 2013)
3ª	Investigação com crianças em idades precoces e em idade pré-escolar bem como crianças com incapacidades – aprofundamento de vários conceitos.	Esclarecer diferenças a vários níveis entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico, tendo como população crianças em idade pré-escolar e em idades precoces, de forma a conduzir um ensino mais adequado. (Pinto, 2006)	a) Comportamento de atenção – comportamentos como olhar ou ouvir estímulos ambientais relacionando-os com aprendizagem assim como com a inteligência. A atenção prolongada antecipa comportamentos interativos com objetos; a atenção da criança em situações de aprendizagem operante pode levar à aprendizagem de comportamentos contigentes. (McWilliam & Bailey, 1992; Ruff, 1986) b) Envolvimento Ativo- manipulação ativa de materiais, considerado fundamental na aprendizagem e influenciado por diferentes variáveis: organização do programa (salas inclusivas proporcionam maior envolvimento ativo com pares e com o ambiente físico); organização do ambiente (espaços abertos assim como áreas de aprendizagem definida proporcionam maior envolvimento com os pares; horários focados na criança em que os adultos permanecem na tarefa proporcionando maior envolvimento entre estes); nível do tipo de instrução (nos programas de ensino individualizado existe maior envolvimento com os adultos; os programas direcionados para todo o grupo proporcionam maior envolvimento com os pares, adultos e materiais); características da criança e da estrutura da sala (salas com crianças mais competentes o envolvimento ativo está mais presente com os pares e materiais; maior nr.º de adultos por sala proporciona menor envolvimento com os matérias). (Dunst, McWilliam & Hobert, 1986) c) Motivação para a mestria - operacionaliza a dimensão qualitativa do envolvimento quando relacionado com níveis graduais de sofisticação. Tomando o conceito de competência com um aglomerado de capacidade de cariz não só cognitivo como também sócio-emocional que dotam o indivíduo para agir sob o seu meio, sendo que no	Crianças com incapacidades passam menos tempo envolvidas, passando mais tempo desocupadas. O modo de interação com o meio (quer a percentagem de tempo que a criança passa envolvida quer a sua aprendizagem) difere de crianças com desenvolvimento típico de crianças com desenvolvimento atípico. (McWilliam & Bailey, 1992; Krakwon & Koop, 1983) Conceito de Envolvimento concebido como forma de intervenção. (McWilliam & Bailey, 1992)

		desenvolvimento desta competência estão variáveis relevantes no conceito de envolvimento: controlo contingente da criança sob o meio, decorrente do reforço contingente (Watson, 1925); motivação para a execução (impulso para superar obstáculos – White, 1959); iniciação (capacidade para iniciar interações – Sameroff, 1975); competência interativa (comportamentos sucessivamente mais variados- Dunst & McWilliam, 1988); competência social (envolvimento em interações entre os sujeitos- Guralnick, 1990); motivação para a mestria (persistência em tarefas orientadas para um fim- Yarrow et al., 1983). (McWilliam & Bailey, 1992)	
Transição da dimensão quantitativa para a dimensão qualitativa do Envolvimento. (McWilliam & Casey, 2008)	d) Projeto SUNRISE (Family, Infant and Preschool Programa at Western Carolina Center) – 1983 e 1988 – evidencia a polarização do conceito de Envolvimento, distinguindo Envolvimento de Não Envolvimento e Envolvimento Ativo de Envolvimento Passivo; e) Trabalhos desenvolvidos no Frank Porter Graham Child Development Institute, na Universidade Carolina do Norte (Chapel Hill) – 1988 e 2002 – operacionalizam a qualidade do envolvimento; f) Trabalhos desenvolvidos no Vanderbilt Center for Child Development – 2003 – estratégias para promover o envolvimento, de forma a tornar-se base para os educadores. (McWilliam & Casey, 2008)	O Modelo Desenvolvidor de Competências Interativas considera cinco níveis de competências cognitivas que aumentam no seu grau de complexidade (interações de atenção- competência de atenção e distinção entre estímulos, e.g.: sorrir ao ver um familiar; interações contingentes- capacidade de iniciação e manutenção interativa com o meio de forma elementar mas eficaz, e.g.: vocalizar para obter atenção; interações diferenciadas- capacidade para monitorizar e regulamentar comportamentos e adequá-los à sociedade, e.g.: beber por um copo; interações codificadas- capacidade em adotar comportamentos culturalmente construídos – como os símbolos – e socialmente aceites – como a linguagem verbal – e.g.: jogos do faz-de-conta; interações simbólicas- características de função simbólica, como o descontextualismo, distanciamento e diferenciação significativa, possibilitando a criança de recordar e evocar futuros eventos), dois tipos de competências (envolvimento - tornam o indivíduo capaz de iniciar uma interação bem como de a manter e a de repetir - e modulação – permite à criança regular e adaptar-se ao meio de forma a encontrar o equilíbrio nas interações assumindo comportamentos que operam como moduladores do comportamento do adulto), quatro formas (iniciar, manter, regular e adaptar) e duas categorias (social- quando as interações com o meio animado; não social- interações com o meio inanimado). (McWilliam & Casey, 2008) e) Envolvimento considerado como um conceito contínuo de cinco níveis de sofisticação: <i>Não Envolvimento</i> (breves interações com pessoas/ objetos/ comportamentos não construtivos, e.g.: chorar); <i>Envolvimento Transitório</i> (a criança presta atenção durante pouco tempo sem estar realmente envolvida na tarefa); <i>Envolvimento Indiferenciado</i> (participação em atividades durante um longo período de tempo, a criança já tenta ultrapassar desafios); <i>Envolvimento elaborativo</i> (inovação nas formas de jogar e de brincar em que as ações e o Envolvimento são moderadamente longos e a criança persiste nos desafios); <i>Envolvimento Continuado</i> (comportamentos de interação são longos e a criança já é capaz de agir perante os desafios de forma diversificada e estratégica). (McWilliam & Bailey, 1992)	Perspetiva do Envolvimento como uma medida qualitativa e, neste sentido, relevância do Envolvimento como um factor essencial na aprendizagem e, consequencialmente, como promotor na mudança desenvolvimental. O Envolvimento em ambientes mais propícios, para que decorram interações positivas, refletem-se na aquisição e aperfeiçoamento dos comportamentos e competência. Deste modo, o Envolvimento é considerado uma medida eficaz de intervenção pois focaliza-se nas atividades decorrentes em contextos naturais, atribuindo relevância aos processos cognitivos da criança. (McWilliam, Trivette & Dunst, 1985; Kishida & Kemp, 2006)

			Inserção de nove níveis em categorias de Envolvimento que se apresentam segundo uma diminuição de sofisticação: comportamento persistente (persistência após uma tentativa falhada, utilizando novas, ou as mesmas, estratégias); comportamento simbólico (são utilizados comportamentos convencionais que dotam a criança da capacidade de reflexão acerca do passado e evocação de comportamentos futuros); comportamento codificado (uso de linguagem compreensível acerca de objetos ou eventos num contexto imediato); jogo construtivo (edificação ou construção, manipulando os objetos a dispor da criança); comportamento diferenciado (convencionalização do comportamento, regulando-o e coordenando-o de acordo com as expectativas do meio ambiental e social); atenção focalizada (resposta da criança a estímulos do ambiente); comportamento indiferenciado (comportamentos repetitivos que se prolongam); atenção ocasional (manutenção da focalização numa série de acontecimentos e inclui monitorização do ambiente); não-envolvido (ausência de qualquer um dos outros comportamentos). Apontam, ainda, tipo de envolvimento, considerando a quem e a quê o comportamento é dirigido: pares, adultos, objetos e self. (McWilliam & Kruif, 1998) f) Organização cuidada dos ambientes físico e social pode prevenir baixos níveis de Envolvimento, sendo necessário uma estruturação do ambiente, das atividades e das interações; O ambiente deve ser impulsionador da iniciativa da criança e os educadores devem constituir uma base de suporte e de continuidade de forma a expandir estas iniciativas. (McWilliam, 2005).	
5ª	Relacionar o conceito Envolvimento com conceitos como <i>participação, fluxo e implicação</i>. (Grande, 2013)	Correlações entre os conceitos referidos (Envolvimento, Participação, Fluxo e Implicação).	Participação – estar ativamente envolvido o que implica brincar e interagir com o meio que a suporte e a incentive (CIF-CJ; OMS, 2003). Assim, o Envolvimento pode ser medido através da observação da interação ao longo do tempo e pela forma como a criança utiliza o seu tempo correspondendo às expectativas em relação ao seu desenvolvimento e à tarefa que está a realizar; (McWilliam & Bailey, 1992) Crianças com desenvolvimento atípico participam de forma diferente quando comparadas com crianças com desenvolvimento atípico o que demonstra que as diferentes experiências de participação poderão ser a razão do desenvolvimento distinto de competência bem como dos diferentes padrões de interação, padrões estes que se puderam tornar pouco eficazes na vida adulta. Fluxo- estágio em que o sujeito se dedica a uma tarefa estando plenamente envolvido nesta. Assim, o intervencionista é o ator que possibilita a interação entre a criança e a atividade, uma vez que é da sua responsabilidade a seleção das mesmas e a planificação de objetivos adequados. A	Existe maior probabilidade de Envolvimento Sofisticado quando as atividades propostas à criança tem um grau de complexidade, assim como de interesse, adequado que permita a exploração e, consequentemente a mudança desenvolvimental; (Laevers, 1994) Uma vez que as estratégias de Envolvimento estão na base de maior bem-estar das crianças em contexto escolar, as mesmas deviam ser tomadas como obrigação humanitária. (Grande, 2013)

	O estudo do envolvimento de crianças com incapacidades – crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA; Kishida & Kemp, 2009)	Foco nas crianças com o espectro do autismo: crianças mais envolvidas em atividades de rotina e atividades livres; crianças com PEA menos envolvidas em atividades livres bem como interagem com menos frequência com os seus pares, quando comparadas com crianças com outras incapacidades (Kishida, Kemp & Cartes, 2008).	aplicação de estratégias terapêuticas específicas que incrementam a participação da criança na tarefa munirá a mesma de novas competências que a levarão à mestria e à funcionalidade de mestria nas tarefas. (Almqvist, Uys & Sandberg, 2007) Implicação– pressupõe que a atividade motive intrinsecamente a criança levando esta a ativar a sua unidade exploratória para responder ao esforço mental e ao desafio, sendo que as tarefas devem situar-se na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. (Laevers, 1994) Importância do planeamento das atividades para os contextos inclusivos refletindo as crianças com incapacidades; Relevância do papel do adulto na promoção de altos níveis de envolvimento e de interações durante o tempo de atividades. Foco na operacionalização do conceito de envolvimento de modo a que os profissionais beneficiem de uma medida na planificação de atividades adequadas às crianças (Kishida et al., 2008).	Desenvolvimento do Registo de Envolvimento Infantil Individual (ICER-R; Kishida & Kemp, 2009) – instrumento de observação direta que permite medir o envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais. O observador deve registar o tipo de envolvimento (envolvimento ativo, envolvimento passivo, não envolvimento ativo e não envolvimento passivo) e se existe ou não interação e quando existe interação deve referir o outro elemento da interação (pares e adultos) (Kishida et al., 2009).
--	--	---	--	---

Anexo 2

Autorização para a monitorização de inquéritos – DGIDC

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Para: Tania Filipa Moreira Almeida;

quarta-feira, 19 de Setembro de 2012 19:14

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0332500003, com a designação A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – ECERS-R – Harms, Clifford & Cryer (1998); Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento - E-QUAL III - McWilliam & Kruif (1998), registado em 19-09-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a).Tânia Filipa Moreira Almeida

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços

DSPE/ DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização prévia da Direcção do Agrupamento/Escola.
- b) Deverá ser obtida a autorização dos encarregados de educação dos alunos a observar. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola à qual pertencem os alunos.
- c) No registo da observação dos alunos não deve constar o nome do aluno nem do jardim-de-infância mas sim um código. A chave da codificação deverá ser destruída um mês após o fim do estudo.

Anexo 3

Exemplo de um relatório da qualidade do contexto, por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008) – Sala dos 3 anos⁹

Apreciação Global

A observação e respetiva aplicação da escala decorreram no dia 25 de janeiro de 2013, com início às 14h05m e término às 15h45m, sendo realizada por dois observadores, o que possibilitou a discussão e cotação dos itens entre ambos. No sentido de complementar os dados observados, foi ainda realizada uma entrevista com base num questionário à educadoras que foi tido em conta também na cotação.

Trata-se de uma sala de 4 anos de idade, em que 3 crianças apresentam necessidades educativas especiais, sendo que na data da observação estavam presentes 3 adultos, a educadora do ensino regular e duas auxiliares de educação.

Em seguida será apresentada uma breve apreciação do contexto pré-escolar mencionado, por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008), tendo em conta a análise das seguintes áreas: Espaço e Mobiliário, Cuidados Pessoais, Linguagem e Raciocínio, Atividades; Interação, Estrutura do Programa, Pais e Pessoal, analisando as mesmas sobre o conceito de áreas fortes (pontuação superior a 5) e áreas com necessidades (pontuação inferior a 5).

De uma forma geral, a sala apresenta condições muito boas assim como fortes oportunidades de aprendizagem para as crianças. Considerada, assim, um contexto pré-escolar de qualidade no sentido de promover o bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento. Tendo em conta a análise de áreas fortes e áreas com necessidade, em rigor, apenas existe uma subescala com pontuação inferior a 5, Espaço e Mobiliário (4.6), tida como área de necessidade.

Áreas fortes	Atividades
	Linguagem e raciocínio
	Rotinas pessoais/ cuidados
	Interação
	Estrutura do Programa
	Pais e Pessoal
Área com necessidade	Espaço e Mobiliário

- Espaço e mobiliário (nº itens cotados: 8)

A sala observada apresenta boas condições, cotando a pontuação média de 4.6.

Os materiais/ mobiliário (por exemplo cadeiras) é suficiente e adequado ao número e tamanho das crianças. A luz natural e a ventilação podem ser reguladas através das

⁹ Relatório elaborado após o M1 e fornecido às educadoras no M3, tendo sido elaborado um relatório para cada sala observada.

persianas, da abertura das janelas e do sistema de ventilação automático. O mobiliário para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem está em bom estado de conservação. Os cabides com os bens pessoais das crianças encontram-se fora da sala o que dificulta o acesso das mesmas (para, por exemplo, irem buscar os seus lanches). Apesar do acesso não ser imediato, quando as crianças se dirigem às mochilas este caminho é vigiado facilmente pelos adultos.

No que diz respeito às várias áreas de interesse, estas não estão claramente definidas. Todas as áreas deviam estar etiquetadas, por exemplo, colocar o nome da área acompanhado de uma fotografia das crianças naquela área, de modo a permitir maior autonomia das crianças na escolha das diferentes áreas. Quanto às áreas de conforto, existem algumas áreas confortáveis na sala estando o material deste teor em boas condições, conquanto, existem poucas áreas de privacidade o que não permite às crianças estarem sozinhas. De modo a permitir maior privacidade às crianças, em cada área deverá estar estipulada quantas crianças são permitidas por áreas, por exemplo, colocando um quadro de regras em que as crianças têm que se organizar pelas áreas. Este quadro de regras permitirá, ainda, a utilização de todas as áreas que constituem a sala e, assim, permitirá às crianças não frequentarem apenas (e sempre) uma área.

Em relação ao material exposto, é de salientar que os materiais expostos se encontram expostos ao nível dos olhos das crianças e estão relacionados inteiramente com as atividades em curso na sala. No entanto, os materiais expostos não são de expressão livre das crianças uma vez que, pelo que é observável, a maior parte dos trabalhos expostos parecem surgir de atividades comuns para todos, ou seja, tratam-se de trabalhos estruturados. Neste sentido, poderá ser proposto expor trabalhos que as crianças fazem, por exemplo, em atividades livres de foro mais individual.

No que concerne ao espaço para motricidade global, tanto o espaço interior como o exterior, pode ser considerado um espaço amplo embora pouco rico e com poucas oportunidades para as crianças, uma vez que os materiais estão guardados numa arrecadação e não estão acessíveis diariamente às crianças. Quanto ao equipamento de motricidade global (guardado na arrecadação), é de salientar uma grande variedade para as atividades que poderão estimular diferentes competências das crianças, adequado a todas as crianças, no que diz respeito ao número, idade e incapacidade. Ao nível exterior, não existem equipamentos como escorregas, baloiços, entre outros. É ainda de salientar que as crianças têm atividades que estimulam a motricidade global uma vez por semana, destinada a todas as crianças.

- Rotinas/ Cuidados Pessoais (nº itens cotados: 5)

A presente subescala apresenta a pontuação média de 6. É permitido aos encarregados de educação levarem as crianças à sala, o que possibilita a troca de informação entre estes e a educadora e a auxiliar.

As condições sanitárias necessárias não são as mais adequadas, uma vez que as sanitas não são adequadas ao tamanho/altura das crianças, o que poderá não permitir privacidade no momento da ida à casa de banho. As crianças têm acesso ao papel e os lavatórios que são adequados ao tamanho das mesmas. Neste local, são utilizados papel e sabonete líquido, o que permite manter a higiene.

Quanto à alimentação, as refeições das crianças são equilibradas (mesmo o lanche que é trazido por cada criança, as educadora apelam para que os encarregados de educação tentem que seja à base de fruta) sendo o horário das mesmas adequados às crianças. Tanto nas horas dos lanches como na hora do almoço, as crianças normalmente fazem as refeições de forma autónoma. As crianças na hora do lanche encarregam-se por cada uma ir buscar o seu lanche à mochila (sendo que vão lavar as mãos antes). No entanto, na hora do almoço não ajudam a colocar a mesa e a servir as refeições.

No que diz respeito às práticas de saúde, não é permitido fumar em qualquer área do Jardim de Infância a que as crianças têm acesso. As crianças lavam as mãos sempre que necessário (antes das refeições e quando em alguma atividade as sujam), contudo alguns adultos, por vezes, não procedem à lavagem das mãos pois ficam a organizar a sala (ou materiais) enquanto as crianças se dirigem à casa de banho.

Já no que toca às práticas de segurança, não estão presentes na sala riscos de maior importância e a supervisão tende a ser adequada, normalmente o grupo não fica sozinho na sala tendo pelo menos um adulto a supervisionar (e.g.: na hora de intervalo da educadora, o grupo dirige-se para o recreio – polivalente – em que é supervisionado por diferentes auxiliares de educação).

É de referir, ainda, que não está estipulado que as crianças tenham horário para dormir.

- Linguagem – Raciocínio (nº itens cotados: 4)

A presente subescala apresenta a pontuação média de 7, cotada em todos os itens com pontuação máxima. De facto, trata-se de uma sala com diferentes oportunidades para as crianças e com diferentes materiais disponíveis nesse sentido.

Existe um número ótimo de livros à disposição das crianças, apresentando-se em bom estado e de temáticas variadas e apropriadas à idade desenvolvimental das crianças.

Nesta sala, existem diferentes atividades e materiais que são utilizados como ferramentas para encorajar as crianças a comunicar, quer em atividades estruturadas pelo adulto quer em atividades de jogo livre. Nas diferentes atividades, nestes dois tempos distintos referidos, a linguagem é também utilizada para a promoção de competências de raciocínio sendo que a educadora assume um papel ativo na introdução de relações lógicas e de conceitos (por exemplo, a rotina do acolhimento é considerada pela educadora como um espaço ótimo e propício à abordagem de diferentes conteúdos e conceitos).

No que toca ao uso informal da linguagem, os adultos utilizam a linguagem para trocar informação bem como para a interação social e para expandir as ideias das crianças quer em atividades estruturadas quer em atividades de jogo livre.

- Atividades (nº itens cotados: 10)

Em relação à subescala Atividades, a sala observada cotou a 5,4.

Verificou-se a existência de diferentes materiais com alguma variedade e adequados ao desenvolvimento da motricidade fina. Estes materiais, apesar de não se encontrarem etiquetados, encontram-se disponíveis às crianças, estando em estantes abertas e ordenadas pelo seu grau de dificuldade. Todos os tipos de materiais são em número suficiente para todas as crianças de forma ser possível estas manipularem em simultâneo.

Relativamente à área da música e de movimento, existem materiais adequados como o gravador e *cd's* de música e, uma vez por semana, fazem uma atividade de música e dança, bem como uma aula de educação física. Contudo, existem vários e variados instrumentos de música que se encontram guardados, fora do alcance das crianças (guardados numa sala comum às três salas), sendo utilizados em atividades específicas.

Existem blocos de diferentes tamanhos, sendo que estes se encontram guardados em caixas que, apesar de não estarem identificados com rótulos/ etiquetas, são visíveis às crianças.

No que concerne a atividades com água e areia, é possível afirmar que não estão acessíveis materiais nem são estruturadas atividades neste sentido.

Na área do jogo dramático, existe uma área que estimula as crianças neste sentido (área da casinha), em que existem alguns materiais disponíveis para as crianças. Existe algum material disponível (e.g.: vestuário) sendo pouco diversificado uma vez que nesta área está apenas representada a vida doméstica não tendo em conta outras áreas como o local de trabalho.

Relativamente à área da natureza e da ciência, é possível considerar que é uma área explorada pelas crianças (com facilitação dos adultos). Já no que toca à introdução à matemática e ao número verifica-se um forte investimento nesta área, existindo várias atividades em que o adulto proporciona o contato com esta temática. As atividades vistas como integrantes da rotina são também utilizadas como base de exploração destes conceitos.

Quanto ao uso da televisão, é de salientar que todos os conteúdos são adequados ao desenvolvimento das crianças sendo que são permitidas atividades alternativas quando a televisão está a ser utilizada. A sala possuiu um computador que é utilizado pelas crianças nas diferentes atividades à sua escolha sendo que é permitido às mesmas a utilização de forma autónoma sendo que todos os materiais são adequados.

Por fim, relativamente a esta sala, o indicador que cotou de forma mais negativa centra-se na promoção da diversidade. Apesar das rotinas nos mostrarem integração de crianças

com incapacidade (e isto ser um indicador de promoção da diversidade), de facto, não existem materiais que apelem a estas questões, nomeadamente livros, bonecos, materiais visuais.

- Interação (nº de itens cotados: 5)

A presente subescala cotou a pontuação máxima (7), não apresentando qualquer falha nos indicadores que a constituem.

É possível afirmar que a supervisão em todas as atividades é mantida sendo que os adultos surgem como facilitadores das mesmas. Os adultos e as crianças mantem uma relação equilibrada sendo que a disciplina é mantida sem existir recurso a punições ou controlos excessivos. As respostas do pessoal para as crianças vão no sentido das necessidades destas últimas e estabelecem-se de uma forma atenta e calorosa sendo que existe contato físico, no sentido de acariciar a criança e de tornar esta relação mais próxima. No que concerne à interação entre as crianças é e referir que esta é encorajada e que os adultos têm um papel importante na orientação destas interações positivas entre os pares de modo a promover competências de interação social.

Por último é de referir que a educadora assume recorrer a outros profissionais no sentido de dar respostas mais adequadas às diferentes necessidades das crianças o que poderá ser um facilitador positivo na adequação das suas práticas profissionais.

- Estrutura do Programa (nº de itens cotados: 4)

A presente subescala cotou a pontuação de 5,75. É possível considerar que o horário seguido pelas educadoras é flexível de modo a assegurar outras necessidades das crianças. Pelo que foi observado, é possível afirmar que as rotinas da sala estão organizadas, embora não exista um horário afixado na sala o que poderá dificultar a interiorização, por parte das crianças, das rotinas.

Quer nas atividades estruturadas quer em atividades livres, existe uma dinâmica por parte dos adultos no sentido de integrar as crianças com incapacidades. No que toca às avaliações e planos de intervenções é de referir que todo o pessoal participa nas mesmas relativas às crianças com incapacidades.

- Pais e Pessoal (nº de itens cotados: 6)

Os pais têm diferentes informações acerca da instituição sendo que podem observar o grupo de crianças antes de a inscrever (se o considerarem pertinente). Os encarregados de educação são envolvidos em diferentes atividades bem como existem diferentes oportunidades de partilha da informação com os adultos.

No que diz respeito ao pessoal, não é possibilitado a estes decidirem quando podem fazer a sua pausa, sendo que não existe horário flexível para estes. Os adultos têm acesso ao telefone conquanto este não está perto da sala. O pessoal tem boas condições, tendo em

conta as suas necessidades pessoais, uma vez que se encontram disponíveis duas salas: uma para refeições e outra funciona como espaço de reuniões.

Apesar de existirem alguns materiais acessíveis aos adultos no sentido de serem promotores do seu desenvolvimento profissional, não existe uma vasta seleção de materiais.

Existem reuniões semanais de modo a facilitar a troca de informações entre o pessoal (educadora + auxiliares) e a organização de diversas atividades bem como reuniões, também semanais, entre as educadoras e membros da direção de modo a ser fornecido feedback ao pessoal acerca das suas práticas bem como no sentido de partilha de desafios e discussão de diferentes problemáticas.

Anexo 4

Plano de intervenção na Sala dos 3 anos – por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008)

Item – cotação	Indicador em falta	Preocupação	Plano de melhoria	Responsável
Espaço de privacidade – 6	Mais do que um espaço de privacidade	Não existem espaços para que a criança possa estar sozinha	Criar um espaço para que a criança possa estar sozinha. Cada criança poderá colocar a sua fotografia na área que estiver (junto da indicação de quantos por área).	Educador/ auxiliar
Exposição de material relacionado com a criança – 6	A maioria dos trabalhos expostos é feito pela criança	Deve ser mais evidenciado trabalhos realizados pela criança.	Expor a maioria dos trabalhos que as crianças vão realizando – apelo à individualidade	Educadora/ auxiliar
Espaço para motricidade global – 4	Espaço organizado de forma a que diferentes atividades não interfiram umas com as outras	Trata-se de um espaço amplo em que as crianças não conseguem dividir-se por atividades	O espaço poderá ser dividido em que uma das partes teria, de forma permanente, os equipamentos para motricidade global.	Direção
Equipamento de motricidade global - 2	Algum material acessível pelo menos durante uma hora por dia.	Apesar de muito equipamento, este está guardado numa arrecadação, não estando uma parte do dia disponível	Criar oportunidade de, pelo menos, uma atividade diária com os materiais	Direção/ Educador/ Auxiliar
Uso de casa de banho – 4	Condições convenientes e acessíveis para as crianças	As sanitas apresentam-se num tamanho grande sem existir um degrau para facilitar subida	Colocar degraus seguros para facilitar a subida (ou sanitas com um tamanho indicado)	Direção
Arte – 4	Muita expressão individual na utilização de materiais de arte	Utilização de pouco trabalho individual. Todos os materiais seguem uma lógica apenas variam, por exemplo, as cores com que cada criança pinta o desenho	Incentivar obras individuais, por exemplo de plasticina e pinturas individuais – dar valor à atividade livre e expor trabalhos feitos individualmente – dando relevância à criatividade de cada criança e expondo estes trabalhos.	Educador
Blocos - 5	Blocos e acessórios estão arrumados em prateleiras abertas e etiquetadas	Os blocos apresentam-se em prateleiras abertas embora não estejam etiquetadas	Colocar etiquetas com imagens, fazendo também apelo à diferença de tamanhos.	Educador
Areia e água – 2	Não existem atividades nem materiais que possibilitem o manuseamento de areia e água	As crianças apenas têm acesso a água quando é necessária para experiências estipuladas pela educadora	Criar um espaço, pelo menos exterior, com areia acessível nas atividades livres, bem como facilitar instrumentos para este fim.	Direção/ Profissionais
Jogo dramático - 4	Muitos materiais (...) incluindo roupas para disfarce. Adereços para, pelo menos, dois temas diferentes.	Apenas existe adereços para lide de casa, não existindo uma grande variedade de roupas para disfarce	Pedir, por exemplo, aos pais que facilitem roupas que já não usem. Tentar colocar fardas. Conseguir materiais de outras culturas, por exemplo chapéus, roupas (...). Adereços de pessoas com incapacidades para sensibilizar as crianças.	Educador/ auxiliar/ comunidade escolar

Natureza/ ciência – 4	Muitos jogos, materiais e atividades, de três categorias	Não existe uma grande variedade de materiais relativos ao tema	Colecionar objetos naturais (como pedras, sementes, insetos); Atividades de natureza/ ciências realizadas mais diariamente – como cozinhar; utilizar água e objetos para flutuar e afundar (...).	Educador
Promover aceitação e diversidade-1	Materiais não evidenciam qualquer diversidade cultural ou racial	Não há apelo à criança de diversidade cultura, racial, de idade, género	Utilizar livros cuja ilustrações sem centrem em ideais “Todos iguais, todos diferentes”; na parte de jogo dramático existirem bonecos de raças/ culturas diferentes (e.g.: roupas diferentes)	Educador/ auxiliar
Horário – 2	O horário escrito é afixado na sala	Não tem horário afixado na sala – não permite interiorização das rotinas	Colocar no placar a estruturação do dia – fotos das crianças nas diferentes atividades (retirar fotografias à medida que realizarem as atividades) – rotinas + horário	Educador
Condições necessidades profissionais pessoal - 2	Acesso conveniente ao telefone	O telefone é comum a toda a escola que se encontra numa sala mais distante	Para este item ser considerado o telefone teria que se encontrar dentro da sala. Pela impossibilidade de existirem tantos telefones, poderia existir uma forma de comunicação das educadoras (presente na mesa perto da TV) de forma a ser mais facilitado o contacto imediato para outras auxiliares.	Direção

Anexo 5

Plano de intervenção na Sala dos 4 anos – por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008)

Item – cotação	Indicador em falta	Preocupação	Plano de melhoria	Responsável
Espaço de privacidade – 3	Mais do que um espaço de privacidade	Não existem espaços dedicados à criança se encontrar sozinha	Criar um espaço para que a criança possa estar sozinha. Poderá colocar a regra do nr.º indicado de crianças por área	Educador/ auxiliar
Exposição de material relacionado com a criança – 5	A maioria dos trabalhos expostos é feito pela criança	Deve ser mais evidenciado trabalhos realizados pela criança.	Expor a maioria dos trabalhos que as crianças vão realizando – apelo à individualidade	Educadora/ auxiliar
Espaço para motricidade global – 4	Espaço organizado de forma a que diferentes atividades não interfiram umas com as outras	Trata-se de um espaço amplo em que as crianças não conseguem dividir-se por atividades		Direção
Equipamento de motricidade global - 2	Algum material acessível pelo menos durante uma hora por dia.	Apesar de muito equipamento, este está guardado numa arrecadação, não estando uma parte do dia disponível	Criar oportunidade de, pelo menos, uma atividade diária com os materiais	Direção/ Educador/ Auxiliar
Uso de casa de banho – 4	Condições convenientes e acessíveis para as crianças	As sanitas apresentam-se num tamanho grande sem existir um degrau para facilitar subida	Colocar degraus seguros para facilitar a subida (ou sanitas com um tamanho indicado)	Direção
Blocos – 4	Blocos e acessórios estão arrumados em prateleiras abertas e etiquetadas	Os blocos apresentam-se em prateleiras abertas conquanto não estão etiquetadas	Colocar etiquetas com imagens, fazendo também apelo à diferença de tamanhos	Educador
Areia e água – 2	Não existem atividades nem materiais que possibilitem o manuseamento de areia e água	As crianças apenas têm acesso a água quando é necessária para experiências estipuladas pela educadora	Criar um espaço, pelo menos exterior, com areia acessível nas atividades livres, bem como facilitar instrumentos para este fim.	Direção/ Profissionais
Jogo dramático - 4	Muitos materiais (...) incluindo roupas para disfarce. Adereços para pelo menos dois temas diferentes.	Apenas existe adereços para lide de casa, não existindo uma grande variedade de roupas para disfarce	Pedir, por exemplo, aos pais que facilitem roupas que já não usem. Tentar colocar fardas (tanto associadas a trabalhos ditos masculinos como femininos) Conseguir materiais de outras culturas, por exemplo chapéus, roupas (e.g.: batinas e adereços próprios de cada cultura). Procurar, ainda, adereços de pessoas com incapacidades para sensibilizar as crianças	Educador/ auxiliar/ comunidade escolar

Natureza/ ciência – 4	Muitos jogos, materiais e atividades, de três categorias	Não existe uma grande variedade de materiais relativos ao tema	Colecionar objetos naturais (como pedras, sementes, insetos); Atividades de natureza/ ciências realizadas mais diariamente – como cozinhar; utilizar água e objetos para flutuar e afundar (...).	Educador
Promover aceitação e diversidade-1	Materiais não evidenciam qualquer diversidade cultural ou racial	Não apelo à criança de diversidade cultura, racial, de idade, gênero	Utilizar livros cuja ilustrações sem centrem em ideais “Todos iguais, todos diferentes”; na parte de jogo dramático existirem bonecos de raças/ culturas diferentes (e.g.: roupas diferentes)	Educador/ auxiliar
Horário – 2	O horário escrito é afixado na sala	Não tem horário afixado na sala – não permite interiorização das rotinas	Colocar placar com estruturação do dia – fotos das crianças nas diferentes atividades (retirar fotografias à medida que realizarem as atividades).	Educador

Anexo 6

Plano de intervenção na Sala dos 5anos – por referência à ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 2008)

Item – cotação	Indicador em falta	Preocupação	Plano de melhoria	Responsável
Espaço de privacidade – 6	Mais do que um espaço de privacidade	Não existem espaços dedicados à criança se encontrar sozinha	Criar um espaço para que a criança possa estar sozinha.	Educador/ auxiliar
Exposição de material relacionado com a criança – 6	Predomina trabalho individualizado das crianças	Sala muito rica a nível do material exposto conquanto existe pouca individualização e poucos trabalhos tridimensionais	Apelas ao trabalho individual (sem um pré-forma); Realização de trabalhos em plasticina, barro, carpintaria.	Educadora/ auxiliar
Espaço para motricidade global – 4	Espaço organizado de forma a que diferentes atividades não interfiram umas com as outras	Trata-se de um espaço amplo em que as crianças não conseguem dividir-se por atividades		Direção
Equipamento de motricidade global - 2	Algum material acessível pelo menos durante uma hora por dia.	Apesar de muito equipamento, este está guardado numa arrecadação, não estando uma parte do dia disponível	Criar oportunidade de, pelo menos, uma atividade diária com os materiais	Direção/ Educador/ Auxiliar
Uso de casa de banho – 4	Condições convenientes e acessíveis para as crianças	As sanitas apresentam-se num tamanho grande sem existir um degrau para facilitar subida	Colocar degraus seguros para facilitar a subida (ou sanitas com um tamanho indicado)	Direção
Blocos -	Blocos e acessórios estão arrumados em prateleiras abertas e etiquetadas	Os blocos apresentam-se em prateleiras abertas conquanto não estão etiquetadas	Colocar etiquetas com imagens, fazendo também apelo à diferença de tamanhos e caraterísticas	Educador
Areia e água – 2	Não existem atividades nem materiais que possibilitem o manuseamento de areia e água	As crianças apenas têm acesso a água quando é necessária para experiências estipuladas pela educadora	Criar um espaço, pelo menos exterior, com areia acessível nas atividades livres, bem como facilitar instrumentos para este fim.	Direção/ Profissionais

Jogo dramático - 4	Muitos materiais (...) incluindo roupas para disfarce. Adereços para pelo menos dois temas diferentes.	Apenas existe adereços para lide de casa, não existindo uma grande variedade de roupas para disfarce	Pedir, por exemplo, aos pais que facilitem roupas que já não usem. Tentar colocar fardas (tanto associadas a trabalhos ditos masculinos como femininos) Conseguir materiais de outras culturas, por exemplo chapéus, roupas (e.g.: batinas e adereços próprios de cada cultura). Procurar, ainda, adereços de pessoas com incapacidades para sensibilizar as crianças	Educador/ auxiliar/ comunidade escolar
Promover aceitação e diversidade-1	Materiais não evidenciam qualquer diversidade cultural ou racial	Apenas um livro que demonstra diferença cultural. Crianças sem contacto de diversidade cultura, racial, de idade, género	Utilizar livros cuja ilustrações sem centrem em ideais “Todos iguais, todos diferentes”; na parte de jogo dramático existirem bonecos de raças/ culturas diferentes (e.g.: roupas diferentes)	Educador/ auxiliar
Horário – 2	O horário escrito é afixado na sala	Não tem horário afixado na sala – não permite interiorização das rotinas	À semelhança do quadro que expõe o nr.º de crianças por área, colocar placar com estruturação do dia – fotos das crianças nas diferentes atividades (retirar fotografias à medida que realizarem as atividades).	Educador

Anexo 7.

Exemplo de uma planificação da Intervenção com base nas rotinas – Criança P.

10

Rotinas	Atividades	Interação com os pares	Comunicação – linguagem expressiva
Chegada/ Partida	Acolhimento	Objetivo: Deve ser capaz de ouvir os pares, esperando pela sua vez de falar, todos os dias durante uma semana. Estratégias/ Intervenientes: O adulto deve dar pistas verbais para ajudar a P. a respeitar a sua vez de falar. O adulto deve mediar a interação da P. com os pares. Utilizar um objeto de “passa a palavra” – só quem tem o objeto na mão é que pode falar! Fazer registo durante o acolhimento das vezes que a P. se comporta de forma adequada. Data: ____/____/____ Avaliação: Ñ adquirido Emergente Adquirido Observações:	Deve ser capaz de verbalizar as suas mensagens simples e curtas de forma calma e clara de modo a tornar-se perceptível, todos os dias durante 15 dias. Introdução da “palma” para pausar o discurso – bater com o objeto na mão. O adulto deve fornecer ajudas verbais para ajudar a P. a organizar o seu discurso e a falar pausadamente. ____/____/____ Ñ adquirido Emergente Adquirido
Rotinas	Atividades	Interação com os pares	
Jogo Livre		Objetivo: A P. deve ser capaz de se manter no jogo cooperativo sem entrar em conflitos físicos, durante 10 minutos todos os dias durante 15 dias. Estratégias/ Intervenientes: O adulto deve mediar as interações da P. com os pares. Deve dar ajudas verbais para que a P. possa controlar o seu comportamento. O adulto deverá construir em conjunto com as crianças um quadro de regras que possam ajudar as crianças a controlarem o seu comportamento e a cumprir as regras da sala. As situações de jogo não devem ser longas nem envolver muitos pares. Data: ____/____/____ Avaliação: Ñ adquirido Emergente Adquirido Observações:	

¹⁰ Plano de Intervenção para a Criança C. no M3 em equipa, tendo sido elaborado um plano para cada criança com NEE.
Adaptado de *Contributos da CIF-CJ para o estudo da Participação em crianças com incapacidades em idades precoces*

Rotinas	Atividades	Comunicação – linguagem expressiva
Atividade estruturada	Objetivo:	_____
	Estratégias/Intervenientes:	_____
	Data: ____/____/____	____/____/____
	Avaliação:	☐ Não adquirido ☐ Emergente ☐ Adquirido
	Observações:	

Rotinas	Atividades	Dirigir e manter a atenção
Lanches/Refeições	Objetivo:	_____
	Estratégias Intervenientes:	_____
	Data: ____/____/____	____/____/____
	Avaliação:	☐ Não adquirido ☐ Emergente ☐ Adquirido
	Observações:	

Rotinas	Atividades	Interação com os pares
Jogo no exterior	Objetivo:	A P. deve ser capaz de se manter no jogo cooperativo sem entrar em conflitos físicos, durante 10 minutos todos os dias durante 15 dias. _____
	Estratégias /Intervenientes:	O adulto deve mediar as interações da P. com os pares. Deve dar ajudas verbais para que a P. possa controlar o seu comportamento. _____ Quadro de regras/ comportamental.
	Data: ____/____/____	____/____/____
	Avaliação:	☐ Não adquirido ☐ Emergente ☐ Adquirido
	Observações:	

Anexo 8

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança C. – Momento 1

O C. tem 3 anos e vive com os pais, sendo o único filho do casal. Neste momento os pais encontram-se desempregados. Os pais da criança protegem-no, sendo, por vezes, uma proteção em demasia não permitindo que o C. explore ativamente o ambiente que o rodeia (e.g.: como a criança não gostava de uma variedade de alimentos os pais permitiam que o C apenas comesse os que escolhia não fazendo, assim, uma alimentação rica e variada) **[e310.2] [e410.2]**.

A criança frequenta o Jardim de Infância numa turma de pré-escolar, onde forma adotadas medidas de redução de turma **[e5851+3] [e5852+3]**. Tendo sido a primeira vez que frequenta este contexto, a criança adaptou-se facilmente ao mesmo. No Jardim de Infância, o C. conta com o apoio da Educadora do Ensino Regular, da Educadora do Ensino Especial e do Auxiliar de Educação, sendo que estas são atentas e interventivas **[e340+3]**.

A criança beneficia de apoios fora da escola tais como: terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia **[e5800+2] [e355+2]**.

O C. é capaz de se deslocar autonomamente, contudo anda em bicos de pés o que, por vezes, dificulta o seu equilíbrio ao caminhar **[d450.2]**.

O C. já consegue permanecer sentado com o grupo e de se manter em rotinas como a hora do lanche **[d2300.2] [d250.3]**. Este menino revela dificuldade em dirigir e manter a atenção o que leva a que esteja pouco tempo envolvido nas tarefas **[b1400.3] [d160.3] [d161.3]**.

A aquisição dos conceitos e o acompanhamento por parte do C. das diversas tarefas permanecem comprometidas uma vez que este não demonstra interesse pelas atividades a decorrer **[b1301.3] [d1370.3] [d1550.3]**. O C. demonstra interesse apenas pela área dos jogos, tendo dificuldade em escolher entre outras atividades **[d177.3]**. A criança revela dificuldades em se envolver em jogo de faz de conta **[d1630.2]**.

No que diz respeito à alimentação o C. só come alguns alimentos tendo dificuldade em pegar nos talheres, necessitando de ajuda do adulto para os dirigir à boca **[d4400.2] [d4402.3] [d5501.3]**. A criança ainda não é capaz de controlar os esfíncteres sendo que ainda utiliza fralda **[b6200.4] [d53001.4] [d53010.4]**.

No que toca à comunicação, o C. revela diversas dificuldades, não produzindo palavras comunicando através de sons e revelando total dificuldade em responder adequadamente através acções ou de palavras a mensagens faladas simples **[d331.1] [d1330.2] [d3101.3] [d330.4]**.

A interação com os seus pares ocorre, essencialmente, na hora do recreio (tempo muito apreciado pela criança) quando corre atrás dos mesmos **[d7402.3]**. Apesar de estar juntos dos pares, o C. tende a fazer jogo solitário, apresentando grandes dificuldades em iniciar e manter as interações com os mesmos **[d3500.2]** **[d3501.3]** **[d8800.0]** **[d8802.0]** **[d8803.4]**.

Anexo 9

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança C. – Momento 4

O C. tem 3 anos e vive com os pais, sendo o único filho do casal. Neste momento os pais encontram-se desempregados e o pai em processo de emigração. Os pais da criança protegem-no, sendo, por vezes, uma proteção em demasia não permitindo que o C. explore ativamente o ambiente que o rodeia (e.g.: como a criança não gostava de uma variedade de alimentos os pais permitiam que o C. apenas comesse os que escolhia não fazendo, assim, uma alimentação rica e variada). No entanto, a família de C. beneficia do apoio dos avós maternos quer a nível financeiro quer no apoio à educação da criança **[e310.1] [e410.1]**.

A criança frequenta o Jardim de Infância numa turma de pré-escolar, onde foram adotadas medidas de redução de turma **[e5851+3] [e5852+3]**. Tendo sido a primeira vez que frequenta este contexto, a criança adaptou-se facilmente ao mesmo conquanto apresenta dificuldade em interagir com os pares **[b7504.2]**. No Jardim de Infância, o C. conta com o apoio da Educadora do Ensino Regular, da Educadora do Ensino Especial e do Auxiliar de Educação, sendo que estas são atentas e interventivas **[e340+3]**. C. é uma criança que apresenta alguma dificuldade em manter a frequência na educação pré-escolar uma vez que em vários momentos não vai à escola de forma assídua, demonstrando dificuldades em interagir adequadamente principalmente com os pares **[d8151.2]**.

C. nasceu prematuro tendo sido diagnosticado, posteriormente, com o Síndrome de Williams. A criança beneficia de apoios fora da escola tais como: terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia **[e5800+2], [e355+ 2]**.

O C. é capaz de se deslocar autonomamente, contudo anda em bicos de pés o que, por vezes, dificulta o seu equilíbrio ao caminhar **[d450.2]**.

O C. já consegue permanecer sentado com o grupo e de se manter em rotinas como a hora do lanche bem como na hora do acolhimento mesmo que não participe de forma ativa **[d2300.1] [d250.1]**. Este menino revela dificuldade em dirigir e manter a atenção, no entanto revela mais competências em permanecer mais tempo na tarefa **[b1400.2] [d160.2] [d161.2]**.

A aquisição dos conceitos e o acompanhamento por parte do C. das diversas tarefas permanecem comprometidas uma vez que este não demonstra interesse pelas atividades a decorrer **[b1301.3] [d1370.3] [d1550.3]**. O C. demonstra interesse apenas pela área dos jogos, tendo dificuldade em escolher entre outras atividades **[d177.3]**. A criança revela ainda algumas dificuldades em se envolver em jogo de faz de conta **[d1630.2]**.

Ao nível da motricidade fina, C. é capaz de realizar jogos de encaixe, apresentando alguma facilidade e interesse por jogos com legos. A criança consegue, com alguma dificuldade, agarrar o lápis estando ao nível da garatuja **[d4401.1] [d4402.2] [d4455.2]**.

No que diz respeito à alimentação o C. já consegue ingerir mais variedade de alimentos, fazendo as refeições de almoço na escola **[b5152.2]**. A criança na hora das refeições já dirigir os alimentos à boca **[d4400.1]** **[d5501.1]**. A criança ainda não é capaz de controlar os esfíncteres sendo que ainda utiliza fralda **[b6200.4]** **[d53001.4]** **[d53010.4]**.

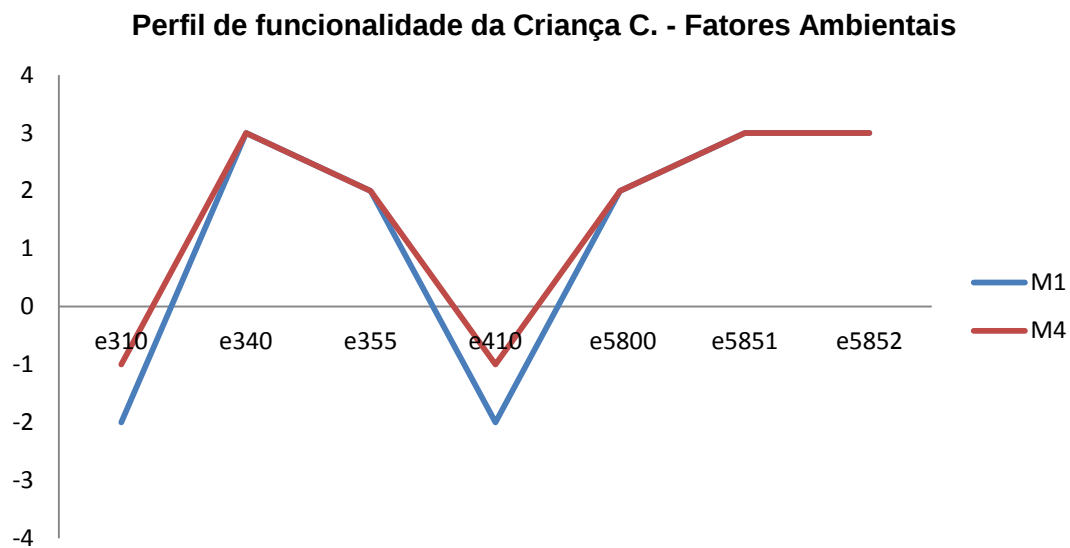
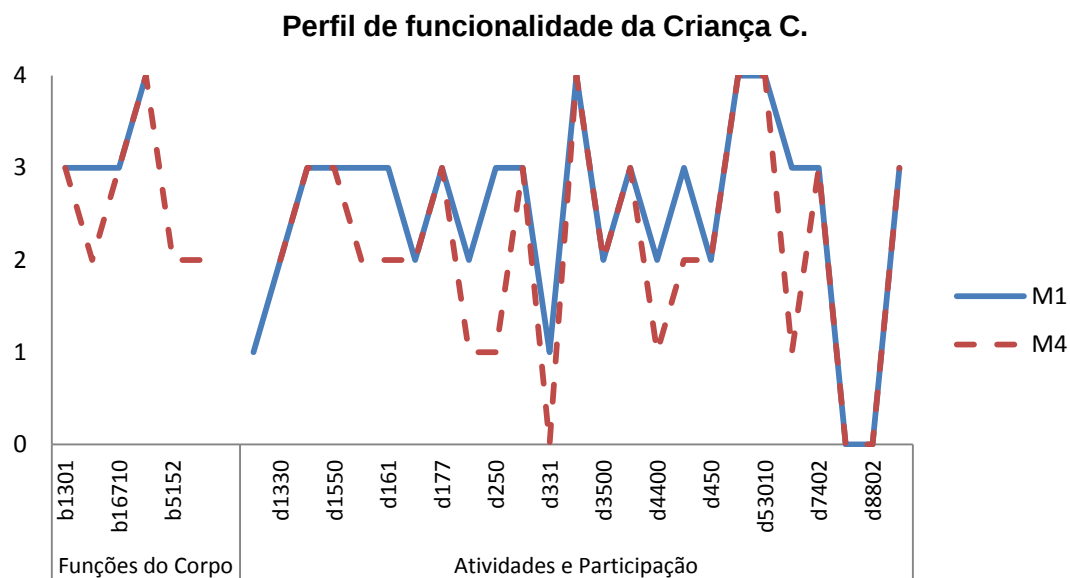
Relativamente comunicação, o C. revela ainda diversas dificuldades, não sendo capaz de produzir palavras comunicando através de sons. No entanto, vocaliza outra pessoa num ambiente próximo quando presente, vocaliza em resposta ao discurso através da imitação e sons. Revela total dificuldade em responder adequadamente através ações ou de palavras a mensagens faladas simples **[d331.0]** **[d1330.2]** **[d3101.3]** **[d330.4]**.

No que toca à comunicação, o C. revela diversas dificuldades, não produzindo palavras de forma perceptível comunicando essencialmente através de sons **[b16710.3]** **[d331.0]** **[d1330.2]** **[d3101.3]** **[d330.4]**.

A interação com os seus pares ocorre, essencialmente, na hora do recreio (tempo muito apreciado pela criança) quando corre atrás dos mesmos **[d7402.3]**. Apesar de estar juntos dos pares, o C. tende a fazer jogo solitário, apresentando grandes dificuldades em iniciar e manter as interações com os mesmos. Quando a interação é iniciada pelos pares, C. não responde de forma adequada uma vez que foge apresentando-se com uma postura de medo **[d3500.2]** **[d3501.3]** **[d8800.0]** **[d8802.0]** **[d8803.4]**.

Anexo 10

Perfil da Funcionalidade da Criança C. – Momentos 1 e 4



Anexo 11

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança P. – Momento 1

A P. tem 4 anos sendo que vive com o pai, a companheira deste e com os seus irmãos, sendo que a mãe faleceu após o parto. A família desta criança revela uma atitude pouco responsiva no que respeita ao cuidados, principalmente ao nível da higiene, para com a P. **[e410.3]**.

Frequenta o Jardim de Infância numa turma de pré-escolar sendo que na turma que a criança frequenta foram adotadas medidas de redução de turma, onde conta com o apoio da Educadora do Ensino Regular, da Educadora do Ensino Especial e do Auxiliar de Educação, sendo que estas são atentas e interventivas **[d8152.2] [e5851+3] [e5852+3] [e360+3]**.

No contexto de sala de Jardim de Infância, a criança consegue iniciar interações com os outros, contudo apresenta dificuldades em manter a mesma por ter comportamentos agressivos para com os seus colegas **[b1521.3] [b1263.2] [d7100.2] [d71041.2] [d7504.2]**. A P. revela dificuldade em compreender as regras da sala sendo que, por diversas vezes, apresenta um comportamento desadequado (como por exemplo, não sabe esperar pela sua vez na hora da partilha interrompendo quer os colegas quer os adultos) Demonstrando dificuldade em seguir as rotinas da sala **[d2300.2] [d2503.2] [d2504.3]**.

A criança é capaz de comunicar com os outros, contudo apresenta dificuldades em expressar verbalmente as suas mensagens de forma clara e perceptível **[b16710.2] [d3102.2] [d330.1]**.

Nas diversas tarefas, a P. revela dificuldade em manter a atenção durante um longo período de tempo, distraíndo-se com alguma facilidade com estímulos externos **[b1400.3] [d160.3]**.

A P. manipula adequadamente os objectos, como a tesoura e o lápis, não revelando dificuldade nos movimentos finos da mão **[d4400.0] [d4401.0] [d4402.0]**. Ao nível do desenho apresenta dificuldade em construir imagens, situando-se ao nível da garatuja **[d1550.3] [b1640.3]**. Na rotina de higiene a P. revela-se uma criança autónoma, não tendo dificuldade em ir à casa de banho sozinha **[d5300.0] [d5301.0]**. No que toca à alimentação, a criança é capaz de comer sozinha, contudo, em diversos momentos, não o faz da forma mais adequada (por vezes come com as mãos) **[d5501.2]**.

Anexo 12

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança P. – Momento 4

A P. tem 4 anos sendo que vive com o pai, a companheira deste e com os seus irmãos, sendo que a mãe faleceu após o parto. A família desta criança já revela algum cuidado para com a criança, sendo que a presença e apoio da companheira do pai assume um papel fundamental no que diz respeito ao bem-estar de P., sendo mais atenta nos cuidados médicos e educativos desta última (e.g.: a P. não falta às consultas médicas bem como participa de forma assídua no JI) **[e410+2] [e310+2]**.

A criança, segundo indicações médicas, apresenta um atraso do desenvolvimento global bem como microcefalia congénita provocada pela exposição a substâncias nocivas durante o desenvolvimento fetal **[b117.3]**. P. é uma criança sensível estando ultimamente, várias vezes, doente.

Frequenta o Jardim de Infância numa turma de pré-escolar, desde, 2010, sendo que na turma que a criança frequenta foram adotadas medidas de redução de turma, onde conta com o apoio da Educadora do Ensino Regular, da Educadora do Ensino Especial e do Auxiliar de Educação, sendo que estas são atentas e interventivas **[d8152.2] [e5852+3] [e360+3]**. Neste momento, o agrupamento de escola está a elaborar o processo de referenciação e consequentes apoios **[e5851+4]**.

No contexto de sala de Jardim de Infância, a criança consegue iniciar interações com os outros, apresentando alguma facilidade em manter a mesma, tendo reduzido os seus comportamentos agressivos para com os pares **[b1521.1] [b1263.2] [d7100.1] [d71041.0] [d7504.1]**. A P. revela, agora, mais facilidade em compreender as regras da sala, utilizando um esquema visual para auto-regular o seu comportamento e, assim, adotar uma postura mais adequada sendo capaz de esperar pela sua vez na hora da partilha interrompendo poucas vezes os pares e/ ou os adultos. A criança consegue com mais facilidade acompanhar as regras da sala sendo capaz de permanecer na maioria das atividades propostas (e.g.: acolhimento; rotina do lanche; atividades livres como o desenho) **[d2300.1] [d2503.1] [d2504.2]**.

A criança é capaz de comunicar com os outros, contudo apresenta dificuldades em expressar verbalmente as suas mensagens de forma clara e perceptível bem como em articular as palavras **[b16710.2] [d3102.2] [d330.1] [b320.3]**.

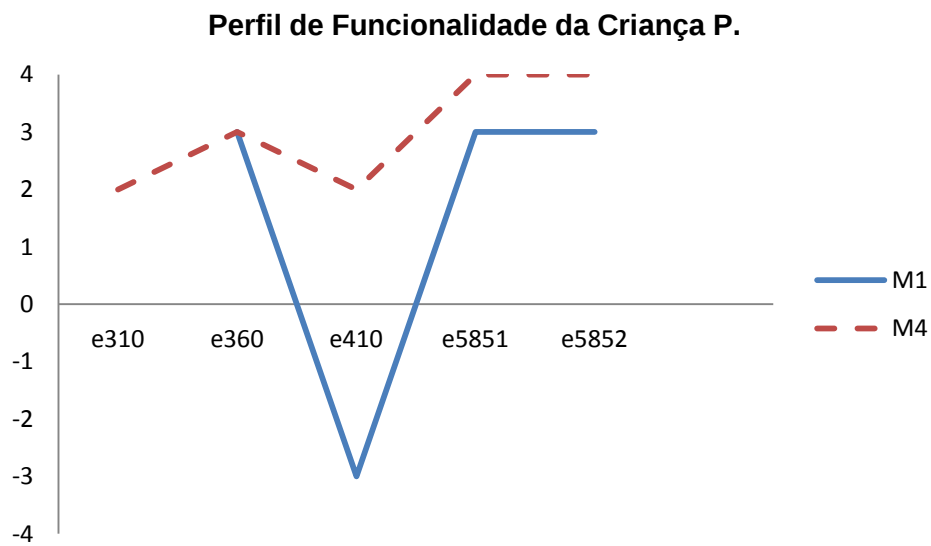
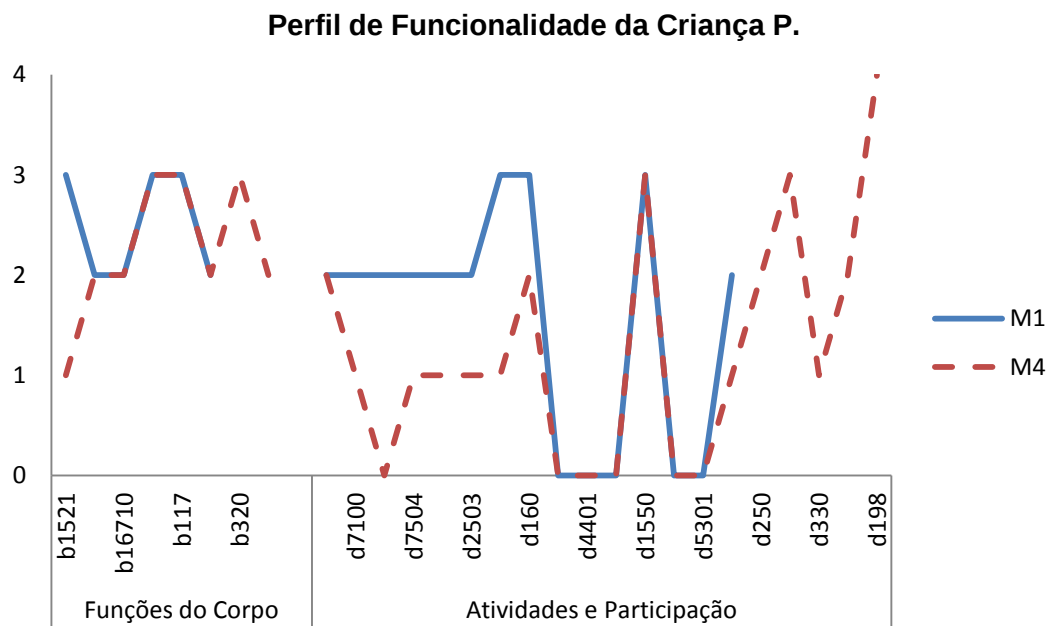
Nas diversas tarefas, a P. revela dificuldade em manter a atenção durante um longo período de tempo sendo, por vezes, a regulação do comportamento da criança por parte do adulto **[b1400.2] [d160.2]**. A criança já compreende com mais facilidade ordens e regras simples, cumprindo-as na sua maioria **[d2501.2]**

A P. manipula adequadamente os objetos, como a tesoura e o lápis, não revelando dificuldade nos movimentos finos da mão **[d4400.0]** **[d4401.0]** **[d4402.0]**. Ao nível do desenho apresenta dificuldade em construir imagens, situando-se ao nível da garatuja **[d1550.3]** **[b1640.3]**. A Criança revela alguma dificuldade em nomear e identificar cores **[d198.4]**.

Na rotina de higiene a P. revela-se uma criança autónoma, não tendo dificuldade em ir à casa de banho sozinha **[d5300.0]** **[d5301.0]**. No que toca à alimentação, a criança é capaz de comer sozinha, contudo, em diversos momentos, conseguindo comer de forma mais adequada **[d5501.1]**.

Anexo 13

Perfil de Funcionalidade da Criança P. – Momentos 1 e 4



Anexo 14

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança M. – Momento 1

O M. é um menino que frequenta o Jardim de Infância [e5851+3] numa turma do pré-escolar [d815.0], onde foram adotadas medidas de redução de turma [e5852+3].

A criança beneficia de apoio psicológico, terapia da fala e terapia ocupacional, fora do contexto escolar [e5800+2], [e355+2].

No que toca à autonomia, o M. participa de forma independente nas rotinas da sala de atividades sendo que conhece a sucessão dos diferentes momentos da rotina diária, o que faz em cada uma delas e para quê [d2108.0] [d2300.0]. O M. é capaz de escolher a atividade que quer realizar. Revela atitudes e normas corretas de higiene e saúde do corpo. Tem evoluindo de forma satisfatória no que toca à sua atitude na hora de almoço, adotando uma postura correta na utilização dos talheres e no comportamento [d550.0].

No que diz respeito à interação no contexto, o M. sabe esperar a sua vez e é capaz de ouvir os outros. Compreende e aplica as regras sendo que revela gosto pelo jogo e competição [d2504.0]. O M. participa no jogo competitivo sendo capaz de gerir as suas vitórias e frustrações [d8803.0].

O M. revela alguma dificuldade em imitar, copiar um gesto ou um som. Na produção de símbolos, em forma de texto que representam sons, palavras ou frases apresenta algumas dificuldades [d130.2]. Ao nível do desenho situa-se na garatuja, tendo dificuldade em adquirir competências básicas e de abstração [d1550.3] [b1640.3].

Apresenta dificuldades em calcular, não sendo ainda capaz de formar conjuntos segundo propriedades [b1720.2]. O M. revela alguma dificuldade em concentrar a atenção e mantê-la intencionalmente em tarefas específicas durante um certo período de tempo, distraíndo-se facilmente com qualquer estímulo externo [d160.2].

Ao nível da motricidade fina, o M. manifesta ligeiras dificuldades em atividades grafo motoras, preensão do lápis, do pincel, na utilização da tesoura [d4408.1].

Anexo 15

Vinheta e Perfil de Funcionalidade da Criança M. – Momento 4

O M. é o filho mais velho de dois irmãos sendo que vive com estes e com os pais. A família da criança tem estabilidade financeira sendo que ainda beneficiam da ajuda dos avós que residem na mesma casa da criança apesar que em espaços diferentes (casa dividida por dois andares), tratando-se de uma família responsiva às necessidades da criança **[e310+4] [e410+4]**.

O M., após o nascimento, teve internado por diversas vezes inclusive por questões respiratórias. Mais tarde foi diagnosticado pelo médico que acompanha a criança com atraso do desenvolvimento global **[b117.3]**.

A criança frequenta o Jardim de Infância **[e5851+3]** numa turma do pré-escolar **[d815.0]**, onde foram adotadas medidas de redução de turma **[e5852+3]**. A criança veio para o JI com 4 anos de idade. Tendo em conta a dificuldade em responder aos objetivos do pré-escolar M. não transitou para o ensino primário, mantendo-se com 7 anos no pré-escolar.

A criança beneficia, desde 2011, de apoio psicológico, terapia da fala e terapia ocupacional, fora do contexto escolar **[e5800+2], [e355+2]**.

No que toca à autonomia, o M. participa de forma independente nas rotinas da sala de atividades sendo que conhece a sucessão dos diferentes momentos da rotina diária, o que faz em cada uma delas e para quê **[d2108.0] [d2300.0]**. O M. é capaz de escolher a atividade que quer realizar, revelando maior interesse quer pela área da garagem e das casinha. Revela atitudes e normas corretas de higiene e saúde do corpo. Tem evoluindo de forma satisfatória no que toca à sua atitude na hora de almoço, adotando uma postura correta na utilização dos talheres e no comportamento **[d550.0]**.

No que diz respeito à interação no contexto, o M. sabe esperar a sua vez e é capaz de ouvir os outros. Compreende e aplica as regras sendo que revela gosto pelo jogo e competição **[d2504.0]**. O M. participa no jogo competitivo sendo capaz de gerir as suas vitórias e frustrações **[d8803.0] [d2504.1]**. A criança apresenta algumas dificuldades em iniciar as interações com os pares mas quando os outros iniciam é capaz de manter **[d71040.2] [d71041.1]**.

O M. revela alguma dificuldade em imitar, copiar um gesto ou um som. Na produção de símbolos, em forma de texto que representam sons, palavras ou frases apresenta algumas dificuldades **[d130.2]**. Ao nível do desenho situa-se na garatuja, tendo dificuldade em adquirir competências básicas e de abstração **[d1550.3] [b1640.3]**.

A criança é capaz de contar mas apresenta dificuldades em calcular, apresentando dificuldade em formar conjuntos segundo propriedades e em ordenar os elementos **[b1720.2] [d1500.0] [d1501.3]**. A criança revela alguma dificuldade no processamento e organização da informação (e.g.: transmitir ideias para o papel) bem como de organização do espaço **[d1638.3]**. Neste sentido, o M. revela alguma dificuldade de organização das ações para completar atividades com diversos passos ou de acordo com as sequências apresentadas pelo adulto, apresentando alguma dificuldade na memorização do que ouve **[b1641.3] [d2105.4] [b144.3]**.

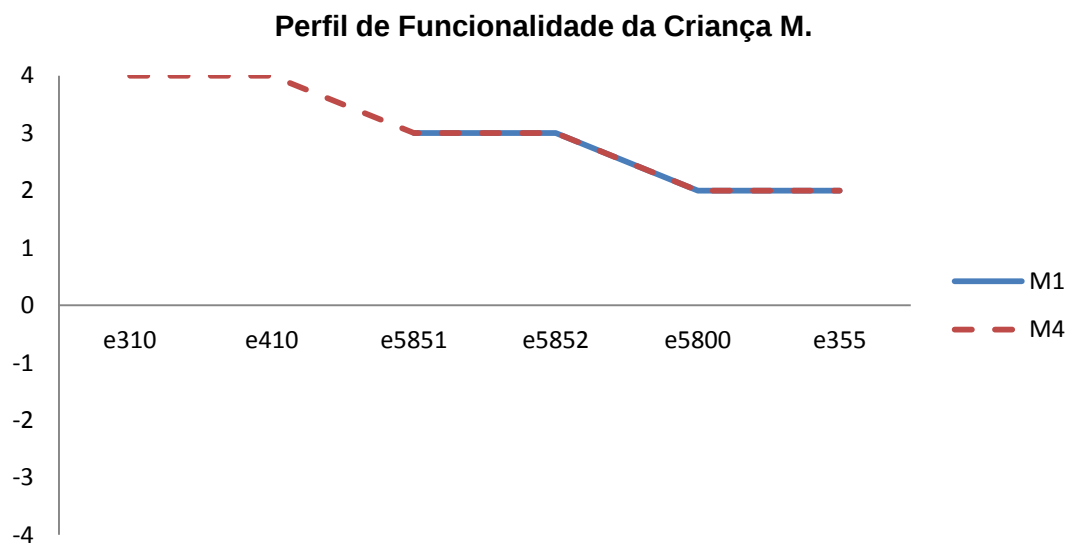
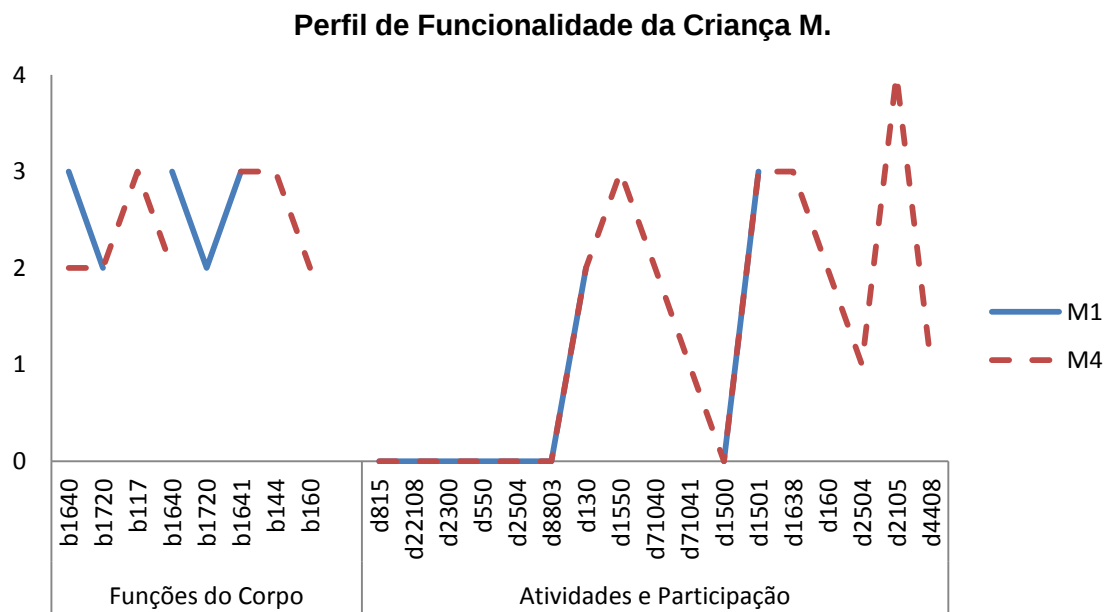
Ao nível da motricidade fina, o M. manifesta ligeiras dificuldades em atividades grafo motoras, preensão do lápis, do pincel, na utilização da tesoura **[d4408.1]**. A criança já é capaz de desenhar círculos bem como a figura humana apenas quando acompanhada por estímulos dados pelo adulto (e.g.: indicações verbais) **[b1640.2]**.

O M. revela alguma dificuldade em concentrar a atenção e mantê-la intencionalmente em tarefas específicas durante um certo período de tempo, distraindo-se facilmente com qualquer estímulo externo **[d160.2]**.

Ao nível da comunicação, M. é capaz de comunicar e produzir mensagens, não apresentando dificuldades em falar bem como em manter uma conversa num período de tempo curto, principalmente com adultos **[d330.0] [d3501.1]**.

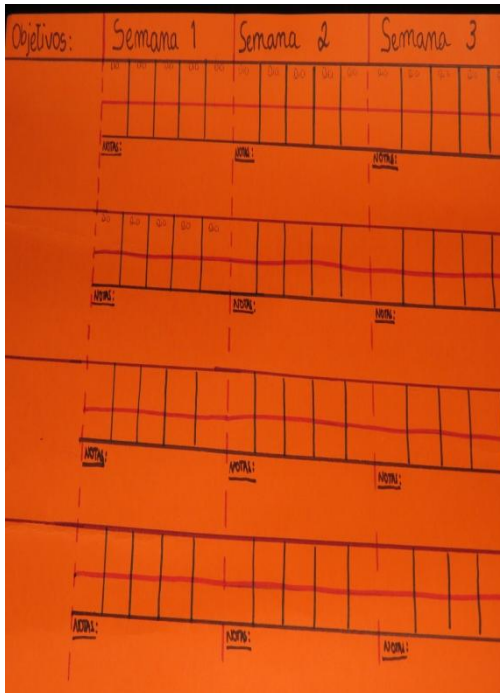
Anexo 16

Perfil de Funcionalidade da Criança M. – Momentos 1 e 4

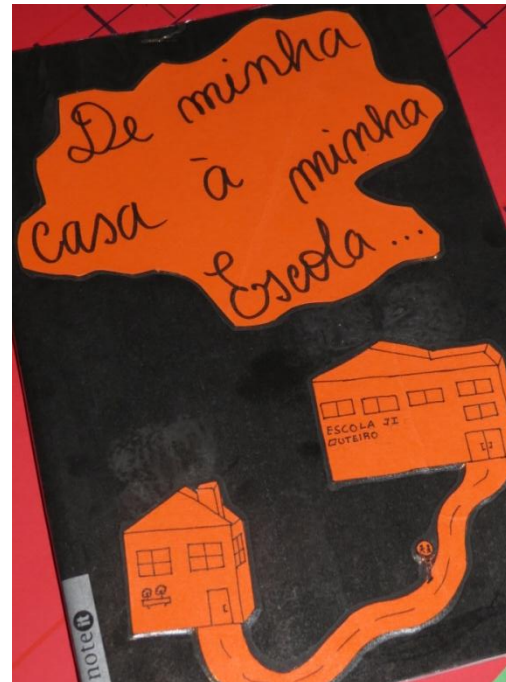


Anexo 17.

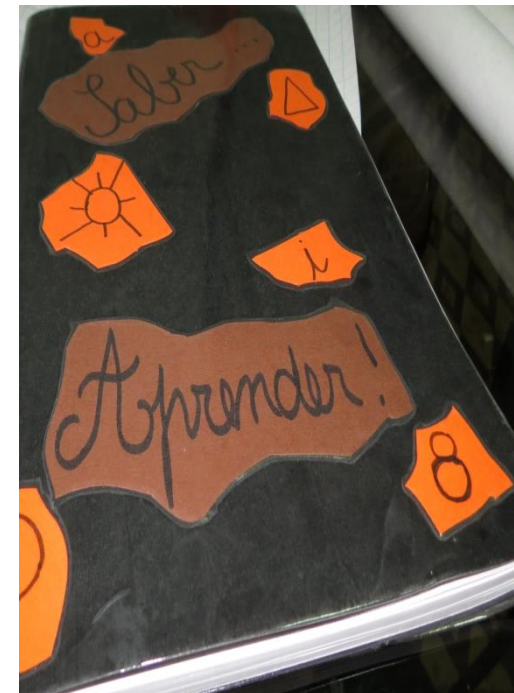
Exemplos de materiais realizados – M3/ M4¹¹



Registo acerca dos objetivos bem como da sua concretização diária ou semanal – cartaz colocado no local escolhido pelas educadoras - para todas as salas.



Cadernos “vai-e-vem” construído com o objetivo da família e a escola trocarem informações relevantes (o que a criança fez quando chegou a casa) no sentido de envolver a criança no momento da partilha na rotina do acolhimento – Criança C.



Caderno de conceitos com o objetivo de ser construído juntamente com a criança no sentido de registar conceitos abordados (e.g.: numeração; tamanho; tempo; ...) – Criança M.

¹¹ Exemplos de materiais construídos e apresentados na reunião com a equipa (M3) com o fim de serem utilizados na intervenção (M4)