



Orientação

El niño que nunca há aprendido a actuar por sí solo, a dirigir sus actos, o a gobernar su voluntad, se transforma en un adulto que resulta fácil de gobernar y que sempre necessita el apoyo de otros

Maria Montessori

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto sob orientação da Prof. Doutora Maria Manuela Sanches-Ferreira

## **AGRADECIMENTOS**

A inscrição neste mestrado foi algo já pensado no término da licenciatura em 2007. Foi algo que, com o início de uma caminhada no mundo profissional foi sendo sempre adiado, e nunca encontrava o momento certo nem coragem para o fazer. Em julho de 2015, numa conversa informal com um amigo que exerce funções no IPP me falou que as candidaturas estavam a decorrer no momento. Simpaticamente enviou-me para o email toda a informação e documentos necessários para o efeito. Acho que foi um chamamento ao qual não podia dizer que não mais uma vez, nem adiar por mais tempo. Foi uma decisão não muito fácil de ser tomada pois tantos pensamentos e tantos obstáculos pareciam surgir, mas ACEITEI, CANDIDATEI-ME e CONSEGUI...

Aqui estou...

O início foi ao pé coxinho e o término também. Realmente o recurso a suportes físicos e humanos foram me sempre acompanhando neste meu percurso.

Quero agradecer a todos os que direta ou indiretamente me ajudaram a concluir este trabalho e me ajudaram em todo o meu percurso, pois quem anda ao pé-coxinho, literalmente, precisa de vários suportes (físicos, mas também humanos), que me ajudaram a ser persistente e nunca desistir.

Aos meus pais, obrigada por me ajudarem e me facilitarem “perdoando” algumas falhas nos trabalhos domésticos, e, por nos momentos de maior desespero e de choro me ouvirem “estou cansada desta correria” “todos os dias casa-trabalho-escola-casa, não faço outra vida”, por me ouvirem e terem sempre uma palavra amiga e encorajadora que me ajudaram a vir até aqui. À minha mãe a minha principal conselheira e ao meu pai, toda a ajuda e motivação para continuar. As vossas palavras, de uma forma ou de outra estão aqui refletidas.

À Inês que esteve sempre ao meu lado e me ajudou sempre quer nas minhas deslocações à escola, quer nas críticas construtivas que sempre me fizeram refletir e ver o outro lado das coisas e me ajudaram a levantar o ânimo.

Ao João, pela constante picardia me levaram a concretizar e ajudaram a não esquecer de delinear sempre os meus objetivos. Não foi fácil, houve interesses, percalços pelo meio, que por vezes me obrigavam a colocar o mestrado em stand-by, mas obrigada por me espicaçares e a me ajudares a levar isto até ao fim. Vês, CONSEGUI! Ah, obrigada por todo o suporte ao nível informático e pelo teu sentido prático que me ajuda a descomplicar o aparente desconhecido.

À Sandra, outro suporte importante. Uma amiga para a vida. Conheci-a no primeiro dia de aulas e, como o mundo é pequeno, colega profissional da minha mãe. Deu-me uma grande ajuda quer nas deslocações para a Escola quer sendo sempre a minha ouvinte, a minha conselheira, e minha grande motivação. Ainda bem que o mestrado cruzou o nosso caminho, adorei conhecer-te e vou fazer tudo para continuarmos assim próximas. Já está, Sandrinha, “Quando vamos ao Rissol?”

À professora Manuela Sanches Ferreira, que com todo o conhecimento e a sua vontade de ajudar e de acreditar que este trabalho era possível. Obrigada pelos emails “?????” que me despertavam e me faziam correr atrás dos objetivos.

Obrigada a todos os professores da Escola Superior de Educação do Porto que me acompanharam neste mestrado, que mais uma vez deram-se de corpo e alma aos alunos e nos ajudam a crescer e a deixar-nos o bichinho de querer continuar.

Obrigada a todos os amigos e amigas que sempre acreditaram e tanto me ouviram falar da “tese” e me desculpem se alguma vez falhei convosco.

Obrigada às minhas crianças que tanto mimo me dão e que tão importante no meu dia a dia é.

## RESUMO

Avaliar, em educação pré-escolar, consiste na recolha de informação essencial para tomar decisões sobre a forma de agir. Deste modo, consideramos que a avaliação deve ser encarada como uma forma de conhecimento direcionada para a ação. Refletir sobre as necessidades, sobre os progressos e o valor atribuído às experiências de aprendizagem das crianças, permite que o educador torne a sua intervenção pedagógica adequada e mais intencional.

Este estudo pretende analisar a adequação e a utilização de um instrumento de Avaliação - FAM (Functional Assessment Measure) como forma de «screening» e de monitorização do desenvolvimento e da aprendizagem, em crianças de idade pré-escolar, tanto no ensino regular como com crianças elegíveis à Educação Especial.

A amostra é constituída por 30 crianças de idade pré-escolar, das quais 21 pertencem à mesma sala de uma instituição IPSS do concelho cidade da Maia, e 9 crianças são acompanhadas pela Intervenção Precoce distribuídas por vários agrupamentos do concelho da Cidade da Maia.

**Palavras chave:** Avaliação Funcional, Educação Pré-escolar, Contextos

## **ABSTRACT**

In the preschool education, the assessment process consists in the collection of essential information to decide on how to act.

In this way, an assessment, should be seen as a form of knowledge directed towards the action. Reflection about the needs, progress, and learning experience of the child, provides the preschool teacher a better pedagogical intervention with concrete intentions.

This study investigates the applicability of the Functional Assessment Measure (FAM) as a form of screening and monitoring of development and learning in preschoolers, both in regular and special education.

The sample is composed of 30 preschoolers, whom 21 belong to the same regular school, and 9 from several different schools with special support needs. All of them, attend Maia city schools.

**Keywords:** Functional Assessment, Preschool Education and Environment.

# ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Lista de Abreviaturas	xi
Introdução	1
1. Fundamentação Teórica	3
1.1. Importância do brincar na aquisição de aprendizagens e a sua importância no e para o desenvolvimento	3
1.2. O desenvolvimento humano aos olhos do modelo Biopsicossocial	5
1.3. Importância do ensino pré-escolar	9
1.3.1. Os documentos reguladores da educação pré escolar	10
1.3.2. O educador como orientador do desenvolvimento	12
1.3.3. A Avaliação na Educação pré escolar	15
2. Estudo Empírico	19
2.1. Introdução	19
2.2. Projeto FAM	20
2.2.1. Método	21
2.2.2. Participantes	22
2.2.3. Desenho do Estudo	23

2.2.4. Recolha de dados	24
2.2.5. Resultados	24
2.2.6. Discussão	33
3. Conclusão	38
Bibliografia	40

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Bioecológico de Brofenbrenner	8
Figura 2. Informação da natureza do diagnóstico das crianças com PIIP	22

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Nível médio de assistência/independência da amostra total	25
Tabela 2. Comparação das médias dos níveis de funcionamento dos dois grupos	26
Tabela 3. Comparação da média dos códigos e qualificadores da CIF pré aplicação da FAM e pós aplicação da FAM no ensino Regular	27
Tabela 4. Correlação das áreas de desempenho da FAM com as áreas de desenvolvimento das avaliações descritivas	29
Tabela 5. Frequência e média de códigos da CIF presentes nas avaliações descritivas das crianças do ensino regular.	32

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**FAM** – Functional Assesement Measure

**CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade

**RTI** – Response to Intervention

**PIIP** – Plano Individual de Intervenção Precoce

**IP** – Intervenção Precoce

**TPBA** – Avaliação Transdisciplinar Centrada no Jogo / Transdisciplinary play  
Based Assesement

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

**NAS** – Necessidades Adicionais de Suporte

## INTRODUÇÃO

Através do brincar, a criança consegue explorar o mundo ao seu redor interagindo com ele, e à medida que se vai desenvolvendo insere-se cada vez mais no mesmo. Brincar, segundo Oliveira-Formosinho (2004) é uma forma de manipulação e reprodução do mundo. Daí que a brincadeira tenha uma função vital no intelectual em desenvolvimento da criança e se mantenha (p.122).

As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (2016) defendem que ambientes ricos, ativos e estimulantes se tornam imprescindíveis no desenvolvimento desde os primeiros anos, e na mesma ideia, Vygotsky (1987) salientou a necessidade da interação com pares e nos diversos contextos vistas como “potenciadora da aprendizagem”.

Na mesma linha de pensamento, a abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (1977, 1989, 1996) transmite-nos a ideia de que os contextos e as interações são de grande importância para o desenvolvimento humano. Assim é importante refletir, encarando os contextos envolventes da criança, no modo como o educador os pode proporcionar e gerir em função das crianças que tem na sua sala de atividades em vista de um desenvolvimento global.

Deste modo, no 1º capítulo, apresentamos uma revisão de literatura baseada nas propostas de Vygotsky (1978), especificamente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.

Como corolário destas teorias, surge a apresentação de um instrumento de avaliação FAM e posteriormente a análise da adequação da sua aplicação em idade pré-escolar. É nesta base que partimos para o estudo empírico relevando a importância que o educador tem na adequação dos contextos e na monitorização do desenvolvimento das crianças por forma a maximizar as oportunidades de desenvolvimento destas.

Com a realização deste estudo, é nosso propósito analisar a adequação e a utilização de um instrumento de Avaliação - com referência à CIF (Classificação Internacional de funcionalidade) como forma de «screening» e de monitorização do desenvolvimento e da aprendizagem, em crianças de idade pré-escolar, tanto no ensino regular como com crianças elegíveis à Educação Especial.

# 1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1.IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA AQUISIÇÃO DE APRENDIZAGENS E A SUA IMPORTÂNCIA NO E PARA O DESENVOLVIMENTO

*A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo.<sup>1</sup>*

Os primeiros anos de vida são os mais importantes na formação das crianças, e é precisamente nestes primeiros anos de vida, em contexto de jardim de infância, que a criança necessita de tempo para brincar, devendo esse tempo ser considerado como a atividade mais importante que ocorre na sala de atividades. Kishimoto, (1996) aborda a importância do brinquedo na reprodução de realidades, o brinquedo põe a criança na presença de reproduções, do que vê cotidiano, na natureza elabora as suas construções humanas, o autor até adianta dizendo que o brinquedo substitui a realidade dando à criança o poder de manipular.

---

<sup>1</sup> Dallabona, S. & Mendes, S. (2004) *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 1 n. 4 (p.1)

Froebel foi dos primeiros educadores a utilizar o jogo pois acreditava que “o jogo é um espelho da vida e o suporte da aprendizagem” (Pires & Pires, 1992, p. 384). Também Maria Montessori (1960) destaca a função lúdica e educativa do jogo, trazendo para a educação materiais e opções pedagógicas que pudessem auxiliar a criança para a aprendizagem.

Deste modo, e considerando a atividade do brincar importante, é fundamental, criar um ambiente educativo que disponha de materiais diversificados que estimulem os interesses e a curiosidade, bem como proporcionar a escolha de «como, com o quê e com quem brincar». Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma (ME, 2016).

Também Dallabona e Mendes (2004) referem que, é por meio das brincadeiras que as crianças satisfazem uma grande parte dos seus interesses, necessidades e desejos particulares. “Destaca-se o lúdico como uma das maneiras mais eficaz de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança” (p. 1).

Numa dinâmica de interação, são vários os autores (Vygotsky, 1978; Linder, 1990; Papalia Olds & Feldman 2006; Carvalho, 1995) que defendem que brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e o adulto, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e os domínios progressivo a expressão oral.

Mais adiantam, English, Shafer, Goldstein e Kaczmarek, (1997) que defendem que na interação entre pares, aprender e praticar as habilidades com amigos pode ajudar as crianças desenvolver a confiança e desfrutar de suas interações; sensibilizar as crianças para diferentes níveis de habilidades comunicativas e comportamentos de jogo, pode aliviar ansiedades ou esclarecer mal-entendidos.

Almeida (1997, cit in Camargo e Bosa, 2009), ao estudar a relação entre crianças, refere que a interação com pares não fornece apenas as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, mas é nessa relação que a criança vai formando o seu autoconceito, que a vai ajudar a lidar

com diferentes situações do dia-a-dia. temos bem atual a ideia de Vygotsky, (1978) reconhecendo o papel dos pares quando refere que as crianças aprendem através da “internalização dos resultados das suas interações” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, pp. 39).

Simeonsson (2001), mais abrangente, salienta a participação nas situações de vida da criança vista como uma meta importante para a intervenção. O ser capaz de participar num ambiente de vida e numa situação escolar confere experiências importantes e fundamentais ao desenvolvimento.

Ao longo do desenvolvimento humano as interações sociais tornam-se, assim mais complexas, na medida em que os contextos vão sendo mais diversificados e vão surgindo diferentes interlocutores. Assim, a criança para além do meio familiar beneficia de novas vivências, com novos grupos sociais e naturalmente essas novas relações com novos colegas são essenciais para o seu desenvolvimento.

## 1.2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO AOS OLHOS DO MODELO BIOPSISSOCIAL

Segundo Bairrão (1995), Brofenbrenner em 1974 critica a psicologia do desenvolvimento de focar essencialmente no estudo de comportamentos estranhos de uma criança estranha numa situação com um estranho adulto “development psychology is a science of the strange behaviour of a child in a strange situation with a strange adult” (p. 19), chamando a atenção para os contextos do comportamento e a sua importância no desenvolvimento humano.

Brofenbrenner, (1979) propõe assim uma teoria que privilegia as relações dinâmicas entre o indivíduo e o meio como alternativa aos estudos anteriores centrados somente na criança.

No modelo bioecológico é feita uma distinção entre os conceitos de ambiente e processo, cujo último não ocupa uma posição central, mas também tem um significado bastante específico (Brofenbrenner & Morris, 1998), na medida em que a criança em interação com o seu contexto terá um papel ativo, sendo influenciada e tendo influência no meio que a rodeia.

De facto, a teoria ecológica do desenvolvimento continua a ser uma referência para os autores desta área de estudo (Bairrão, 1995; Simeonsson et al, 1986; Papalia, Olds & Feldman, 2006, Härkonen, 2007).

Este modelo considera o desenvolvimento como sistémico e dinâmico, passível de múltiplas trajetórias, na medida em que contextos diversos produzem formas diferenciadas de desenvolvimento. Esta abordagem assume a complexidade do desenvolvimento salientando a importância da rede de relações apreendidas que ocorrem em diferentes contextos. Também segundo Bairrão (1995), este modelo sublinha e salienta a grande importância dos contextos na observação, recolha e reflexão dos dados recolhidos nos contextos da criança.

Na sua teoria do desenvolvimento, Brofenbrenner evidencia o papel dos contextos nos quais a pessoa – um ser biológico, psicológico e social - está inserida e assume um papel ativo. A análise do desenvolvimento, segundo o autor, deve considerar, assim, quatro componentes: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Brofenbrenner & Morris, 1998).

No Processo, o desenvolvimento humano surge das formas de interação entre o sujeito e o ambiente, que operam ao longo do tempo, a Pessoa é o segundo elemento deste modelo e envolve tanto as características biológicas e psicológicas determinadas como aquelas que surgem como resultado das interações com o ambiente. Desta forma as características biopsicológicas da pessoa são tanto produto como produtoras do seu desenvolvimento, o Contexto, ou ambiente ecológico, no qual ocorre o desenvolvimento é uma

componente complexa, composta por vários sistemas que agrega elementos físicos, sociais e culturais (Leme et al., 2016). Esta perspectiva deste modelo, transmite-nos, então, uma visão alargada de interações e influências, na qual, o indivíduo, num processo de desenvolvimento constante e dinâmico passa por uma “hierarquia de sistemas” (Bairrão, 1995) diferentes. São considerados quatro sistemas ecológicos: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O Microsistema, considerado o contexto mais imediato e próximo em que a criança em desenvolvimento tem experiências diretas, como a família e a escola. O Mesossistema é formado pela rede de microsistemas dos quais a criança participa diretamente e comporta as ligações e as trocas interambientais, como as que ocorrem entre a família e a escola. Para além do microsistema e do mesossistema, Broffenbrenner (1979/2002) chama a atenção para a influência de dois outros contextos externos que podem afetar os processos proximais da pessoa e, interferir no seu desenvolvimento: o exossistema e o macrosistema. Na perspectiva de Leme (2016), este modelo chama à atenção para que o desenvolvimento de uma criança pode ser afetado não só por aqueles ambientes dos quais ela participa diretamente, mas também pela sociedade e comunidade na qual a família esta inserida.

Finalmente, o macrosistema que integra os sistemas anteriores e é constituído pelas ideologias políticas, económicas e educacionais compartilhados pelos membros da cultura de determinada época, como Bairrão (1995) refere *Zeitgeist* e que afetam indiretamente as relações interpessoais e a qualidade de vida das pessoas

Desta forma, Bairrão, (1995) também nos refere que na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, o desenvolvimento da criança não é só afetado pelos contextos mais imediatos com os quais a criança interage, como também é influenciado pela relação que esses sistemas estabelecem entre si e por influências de contextos mais vastos.

A estes quatro níveis coexiste um quinto relativo ao Cronossistema que foca a importância dos fatores temporais e do papel que estes desempenham na influência dos acontecimentos e das transições que cada sujeito faz ao longo

da sua vida. Conseqüentemente, durante o processo de desenvolvimento, a inter-relação e a interação do sujeito com os diferentes contextos com que interage leva à modificação de características pessoais, levando a uma participação mais ativa e consciente nos vários contextos em que se encontra (Pereira, 2012).

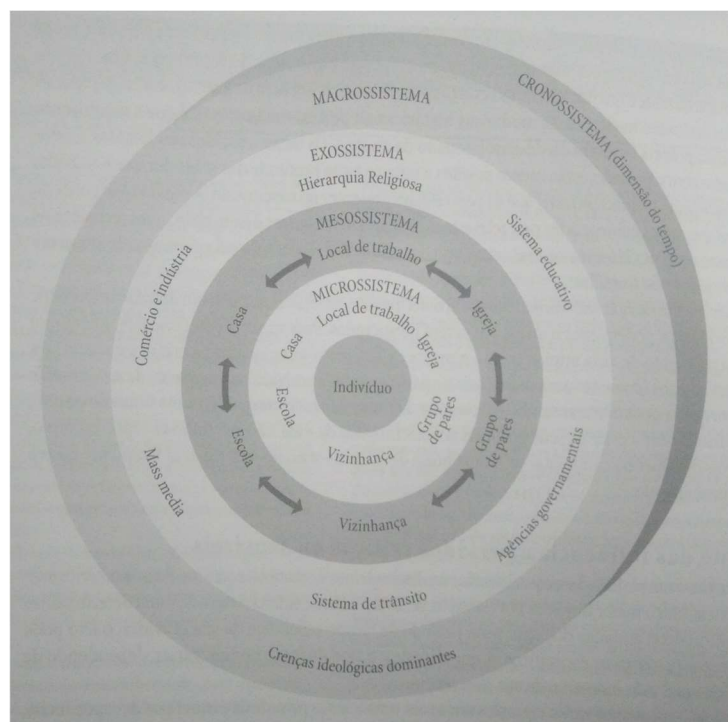


Figura 1. Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner<sup>2</sup>

Nesta linha de pensamento, e considerando a criança, um sujeito ativo no seu desenvolvimento, as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar têm bem clara a ideia, que as oportunidades do meio influenciam e funcionam

---

<sup>2</sup> retirado de Papalia, Olds & Feldman, 2006 p. 15

como facilitadores ou como barreira do desenvolvimento humano “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (ME, 2016, P. 8).

Entende-se então, a importância e valorização dos contextos no processo de ensino-aprendizagem, e da forma como estes podem ser usados na educação, na medida em que, e, tal como Sanches-Ferreira defende, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, “ao atribuir parte das dificuldades de aprendizagem a variáveis extrínsecas, pretende-se diminuir o reconhecimento do peso das variáveis internas ao aluno” (Sanches-Ferreira, 2007, p.44).

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação pré-escolar existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente.

### 1.3. IMPORTÂNCIA DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Park e Peterson (2003 cit in Colôa, 2003) mostram que as experiências positivas e ricas nos primeiros anos de vida podem ter efeitos positivos no desenvolvimento da criança, ajudando-a a desenvolver competências na resolução de problemas, a estabelecer relações saudáveis e adquirir diferentes competências de grande importância ao longo da vida (Colôa, 2003). Outros autores salientam a importância dos contextos de educação precoce e a influência nas capacidades em desenvolvimento durante os primeiros anos de vida da criança, (Pinto, Pessanha, et al., 2009).

Este conhecimento já tem várias décadas, pois em 1961 Hunt mostra que ambientes pobres em estímulos podem ter efeitos devastadores para o desenvolvimento da criança, realçando assim a importância de uma

intervenção atempada. Também Bloom (1964) refere que as influências ambientais no desenvolvimento da criança são muito mais fortes nos primeiros anos de vida. Estas perspectivas vieram afirmar a importância do contexto e das primeiras experiências, contribuindo assim para a orientação e implementação das práticas de Intervenção Precoce (Correia & Serrano, 2000; Prodinger, et al., 2008).

O Jardim de Infância constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (Rego, 2003).

### 1.3.1. Os documentos reguladores da educação pré escolar

Nesta linha, e considerando a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e sendo esta complementar da ação educativa da família, estabelece como princípio geral “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

As Orientações Curriculares defendem que o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel ativo e dinâmico (ME, 2016, p. 9) sendo alicerçada numa construção social que ocorre em interação com crianças e com um educador que intencionalmente intervém nesse sentido.

Este papel ativo da criança, enunciado na Convenção dos Direitos da Criança (1989), considera-a como principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de participar e tomar decisões acerca do seu processo educativo.

Deste modo, as práticas educativas e o educador devem apoiar e estimular o seu desenvolvimento e aprendizagem partindo dos interesses e das necessidades da criança.

As Orientações Curriculares (1997) constituem “uma referência comum para todos os educadores, (...) e destinam-se à organização da componente educativa” (p.13). Considerando o princípio geral e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), considera-se que a organização do ambiente educativo deverá fundamentar-se numa abordagem sistémica e ecológica, valorizando-se, nesta ótica, as relações e interações que as crianças estabelecem entre diferentes sistemas sociais com características específicas.

Este documento não é um programa, pois adota uma perspetiva “mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (ME, 1997, p. 13), tendo em vista que a construção articulada dos saberes é um dos quatro grandes fundamentos em que assentam as orientações propostas. Tal implica que as três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo, e respetivos domínios, sejam abordadas de uma forma globalizante e integrada. Nesta linha, o desenvolvimento curricular tem em consideração as áreas de conteúdo que são referenciais a utilizar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem devendo as estas serem abordadas de forma “integrada e globalizante” (ME, 2016, p. 10).

A declaração de Salamanca (1994) também é enunciada no documento com a pragmática da inclusão, na qual toda a criança tem direito “à educação e deve ser-lhe dada a oportunidade de alcançar e manter um nível de aprendizagem; têm características, interesses e necessidades únicos; os sistemas e os programas educativos devem ser estruturados e implementados de forma a ter

em conta e dar resposta à grande diversidade das características e necessidades; os alunos com NEE devem ter acesso à escolar regular, que os deve acomodar através de uma pedagogia centrada na criança capaz de responder às suas necessidades”.

Deste modo e de acordo também com o DL nº 3/2008, no seu preâmbulo, quando diz que um aspeto determinante da melhoria da qualidade do ensino é “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. É assim, e como Sanches- Ferreira (2007, p. 69) defende, “fundamental promover adaptações ambientais equitativas que criem efetivas situações de paridade e de igualdade para as crianças com e sem incapacidades”. Desta forma, as orientações curriculares para a educação pré-escolar reforçam que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (ME; 2016, p. 10).

### 1.3.2.O educador como orientador do desenvolvimento

“Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e

avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”.<sup>3</sup>

Simeonsson e Rosenthal, (2001) realçam que as interações com o ambiente podem ser promotoras de desenvolvimento caso se trate de experiências adequadas ou realçar incapacidades caso contrário. A interação reflete assim a adaptação contínua da criança ao ambiente em processos que contribuem para o desenvolvimento ou incapacidade. Essas interações manifestam-se no desempenho das atividades diárias e na sua participação.

Dando continuidade a esta linha de pensamento podemos dizer que por isso será importante a criança ter sempre ao seu alcance oportunidades promotoras do seu desenvolvimento, devendo estas estarem integradas nos seus contextos naturais. De acordo com estes autores, relativamente à influência do meio no desenvolvimento, as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (2016), partilham a ideia referindo que “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para o seu desenvolvimento.

Considerando o brincar, uma atividade natural em todas as crianças, no qual o desenvolvimento e a aprendizagem se manifestam espontaneamente e o desenvolvimento resulta da inter-relação entre fatores internos e externos, o modo de brincar e os diferentes contextos devem ser também alvo de observação e reflexão que algumas metodologias como a Avaliação Transdisciplinar Centrada no Jogo (TPBA) privilegiam e usam como forma de

---

<sup>3</sup> ME, 1997, p.18

recolha de informação relativa à criança nos seus diversos contextos mais naturais espontâneos.

Observar e envolver-se no brincar das crianças, permite ao educador conhecer os seus interesses, colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe também planear propostas que partindo dos interesses das crianças os alarguem e aprofundem, como também defende Vygotsky, (1978) com a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978). Esta perspetiva de avaliação contextualizada, significativa e realizada ao longo do tempo faz “parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular e é inseparável da prática educativa”.

Na educação pré-escolar, e como também já tem vindo a ser referido, não existe um currículo definido baseado em conteúdos programáticos, aos quais “as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas” (ME, 2016, p. 8), cabe ao educador, “observar, registar e documentar para planear e avaliar”, de forma a este intervir adequando aos interesses e necessidades manifestadas pelo grupo/criança. (ME, 2016, p. 13).

Como refere Sanches-Ferreira (2007) de acordo com os autores Scruggs e Mastropieri (1995), a educação só se torna especial quando cumpre algumas variáveis: prioridade do ensino; adaptação do ensino; intencionalidade do professor; avaliação sistemática.

Nesta linha de pensamento, “avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situa a sua evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (ME, 2016, p. 15). Não esquecendo a importância da avaliação constante de forma a saber se as opções tomadas estão a ser efetivas.

### 1.3.3.A Avaliação na Educação pré escolar

Como refere o documento que orienta a educação pré-escolar, a concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos exige ao educador uma reflexão constante sobre a sua prática, com a intencionalidade de melhorar a qualidade e a direccionalidade da sua resposta educativa. Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica.

Uma perspetiva de avaliação formativa centrada no desenvolvimento do processo e nos progressos da aprendizagem das crianças não se enquadra em abordagens de avaliação normativa, na qual as aprendizagens são situadas face a normas pré-estabelecidos.

Neisworth e Bagnato (2004, cit in Portugal, 2012) definem avaliação como o processo de recolha sistemática de informações, feito por adultos que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamentos nos seus contextos naturais de vida, sendo considerada a funcionalidade desses comportamentos e as crianças encorajadas a demonstrar competências em diversas e múltiplas situações.

A avaliação do progresso das crianças, situadas no contexto e tendo em consideração o processo em que se desenvolveu, utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso e constituem o meio fundamental de avaliação (ME, 2016, p. 18).

À avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e invoca-se, frequentemente, a falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares (Portugal, 2012). Esta

autora (2012) fala-nos também que os diferentes instrumentos de avaliação utilizados e partilhados entre educadores, evidenciam uma “profusão de procedimentos estandardizados procurando a objetividade” (p. 525).

No fundo, trata-se, como refere, Gaspar (2005) “avaliar é tomar consciência para adaptar”, significa que o educador baseado no conhecimento que tem do aluno deve adequar a sua intervenção. Deste modo, as Orientações Curriculares referem que a intervenção do educador se deve basear no “ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar” (ME, 2016, p. 5) de forma a prever e/ou antecipar adequações necessárias à sua intervenção. Assim, o educador deve ter sempre em consideração que, e como é referido na Recomendação nº1/2014 (Políticas públicas de Educação Especial), “a ausência de resposta (...) conduz à acumulação de necessidades transitórias que, carecendo de uma intervenção especializada, se converta em dificuldades permanentes”, deste modo, e de acordo com Papalia, Olds & Feldman, (2006) a educação pré-escolar deve se destacar pela prevenção e na antecipação, considerando que os primeiros anos de vida fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Daí a importância da avaliação reguladora, de conceber a avaliação como um processo reflexivo, antes da intervenção e depois da intervenção. Relativamente a este tópico, Fuchs (2006) defende uma avaliação dinâmica interligada com a intervenção, Response To Intervention (RTI). RTI é um modelo educacional de intervenção faseada, dentro de uma perspectiva ecológica, na medida em que procura encontrar soluções e intervir de forma precoce, estando apoiado nas práticas educativas. O RTI alerta para a importância de se intervir precocemente, fornecendo apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas pela investigação (Correia, 2003, Gresham, 2002; Heward, 2006). É assim, importante “criar sistemas de referência e intervenção preventivos...” (Sanches-Ferreira et al, 2010)

Conhecendo a criança, as suas vivências, o educador conhece a sua ZDP e estimula a criança a progredir e aceder a níveis de funcionamento mais avançados e complexos. Coerente com esta visão, a abordagem de Bruner (1985 cit in Portugal, 2012, p. 598), o papel do educador consiste em “construir

andaimes” (scaffolding), apoiando a criança na realização da tarefa incentivando a aprendizagens significativas.



## 2. ESTUDO EMPÍRICO

### 2.1. INTRODUÇÃO

Baseada na informação teórica recolhida, podemos concluir que são vários os autores (Bronfenbrenner & Morris, 1998), Lollar & Simeonsson (2005) que elencam a importância dos contextos envolventes da criança no seu desenvolvimento. Deste modo, no que se refere à educação pré-escolar, cabe ao educador identificar as barreiras (o que impede ou dificulta o desenvolvimento) e tentar conhecer como favorecer o desenvolvimento global da criança (facilitadores).

Compete ao educador identificar, refletir e disponibilizar situações estimulantes para o seu grupo de crianças, tendo em consideração o conhecimento que tem do grupo, do seu ZDP e bem consciente o modelo preventivo do RTI. Deste modo, e considerando, a avaliação reguladora da intervenção pedagógica e da dificuldade que por vezes é avaliar (Portugal, 2012) quer o grupo de crianças na sua globalidade quer ao nível individual, tendo em vista a adequação da intervenção pedagógica.

Este estudo inscreve-se numa linha de investigação da Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira, da Escola Superior de Educação do Porto que pretende analisar a adequação e a utilização de um instrumento de Avaliação - FAM (Functional Assessment Measure) com referência à CIF (Classificação Internacional de -funcionalidade) como forma de «screening» e de monitorização do desenvolvimento e da aprendizagem, em crianças de idade pré-escolar, tanto no ensino regular como com crianças elegíveis à Educação Especial.

Deste modo pretendemos destacar e tentar perceber se:

- 1.) este instrumento permite analisar e comparar se a informação recolhida com a FAM se correlaciona com as descrições qualitativas do

desenvolvimento feitas pelo educador quer na educação especial, quer no ensino Regular.

- 2.) No ensino regular, queremos perceber até que ponto a FAM ajuda os educadores nas avaliações descritivas do desenvolvimento das crianças.

## 2.2. PROJETO FAM

A FAM foi desenvolvida e adaptada de Functional Assessment Measure- Santa Clara Valley Medical Center- aos contextos educativos por Sanches- Ferreira, M., Silveira-Maia, M., e Alves, S. da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A FAM é um instrumento de avaliação que poderá permitir ao educador situar as crianças no seu desenvolvimento de uma forma rápida, objetiva e de fácil aplicação, bem como o de monitorizar os seus progressos, de forma a este conseguir uma visão rápida e objetiva do seu grupo de crianças (geral) e também das crianças (individual) no que respeita às áreas de desenvolvimento. Assim, a FAM propõe orientar os educadores para uma intervenção mais adequada às necessidades do seu grupo de crianças.

A versão adaptada da FAM ao pré-escolar inclui 10 áreas de desempenho: 1) Deslocar-se, 2) Cuidar de si, 3) Interagir com os pares, 4) Gerir comportamento, 5) Fazer escolhas, 6) Compreender e seguir instruções, 7) Comunicar, 8) Memorizar /Expandir o brincar, 9) Concentrar a atenção/ Manter-se envolvida no Brincar, 10) Manipular /atividades de motricidade fina. Em cada área do desenvolvimento, existe 6 níveis de assistência na qual o educador deve situar o nível de funcionamento da criança e o apoio necessário (*nível 7: Independência total; nível 6: Independência Modificada; nível 5: Supervisão; nível 4: Assistência mínima; nível 3: Assistência moderada; nível 2: Assistência substancial; nível 1: assistência total*).

A FAM é compatível com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) e as áreas de desenvolvimento que pretende “avaliar” são coerentes com as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares. A CIF é uma classificação utilizada em diversas áreas: trabalho, educação, segurança social, entre outras (CIF, 2004, p. 9). Esta classificação estabelece uma linguagem comum universal para a descrição da saúde, com vista a melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores. Proporciona, assim, uma base científica e “permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e (...) estrutura de maneira útil, integrada e facilmente acessível” (CIF, 2004, p. 11). Esta classificação tem uma abordagem "biopsicossocial", substituindo o enfoque negativo da incapacidade por uma perspetiva positiva tendo em consideração que os fatores ambientais interagindo com as funções do corpo influenciando a sua participação tornando-se facilitadores e/ou barreiras.

### 2.2.1. Método

O estudo foi realizado para analisar a aplicabilidade do instrumento de trabalho FAM na educação pré-escolar (ensino regular e na educação especial), e analisar em que medida o uso deste instrumento influencia a descrição do desenvolvimento da funcionalidade da criança. Este objetivo só será alcançado mediante a comparação das descrições do desenvolvimento das crianças feitas pelos educadores com o preenchimento das FAM.

De forma a analisarmos as correlações existentes entre a informação recolhida com as FAM preenchidas e as avaliações descritivas, fizemos a conversão das avaliações em códigos CIF, através de uma análise indutiva.

O estudo pretende analisar de que forma pode este instrumento contribuir para a medição da avaliação funcional das crianças.

## 2.2.2. Participantes

A escolha dos participantes, como refere Quivy (2008), foi feita em função dos objetivos da investigação. Recorremos a uma amostra por conveniência devido a facilidade no acesso e na recolha dos dados. Neste projeto participaram 30 crianças com idades compreendidas entre 3 e 5 anos com uma média de 4 anos de idade ( $DP=,587$ ) sendo que 9,7% ( $n=14$ ) do sexo feminino e 53,3% ( $n=16$ ) do sexo masculino. Na seleção, 70% ( $n=21$ ) da amostra foi recolhida numa sala pré-escolar (crianças do ensino regular) de uma instituição IPSS do concelho da Cidade da Maia e 30% (9) crianças elegíveis para a Educação Especial pertencentes a várias instituições igualmente do concelho Cidade da Maia, ao abrigo da Intervenção Precoce. Em média, as educadoras que preencheram as FAM conhecem as crianças há 30 meses ( $DP=7.94$ )

Na figura 2 podemos analisar o número de crianças elegíveis à Educação Especial, no que respeita à natureza dos diagnósticos recolhidos através da análise dos PIIP.

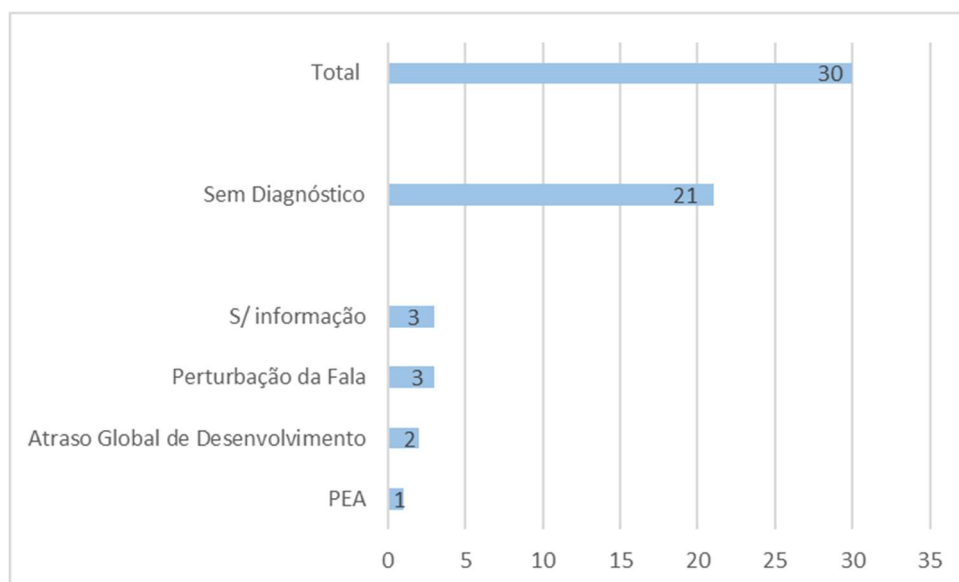


Figura 2. Informação da natureza do diagnóstico das crianças com PIIP

### 2.2.3. Desenho do Estudo

Após a autorização da aplicação do projeto pelo Ministério da Educação, foi realizada uma reunião com as educadoras de infância do ensino regular/educação especial e apresentado o instrumento de avaliação que pretendemos utilizar. Será importante salientar que nesta primeira abordagem e na apresentação da FAM, o total da amostra parecia que ia ser muito superior, dado à participação de um maior número de educadoras, contudo, no decorrer do estudo foi reduzindo. Com o pedido de avaliações descritivas, houve desistências, o que limitou o estudo quanto ao número de participantes.

Este trabalho consiste numa investigação quantitativa, com uma primeira fase de interpretação de dados descritivos e interpretativos de avaliações descritivas de crianças elaboradas pelos educadores de infância e posterior transformação em códigos CIF.

Numa segunda fase, as FAM foram preenchidas pelas educadoras. Após este momento tentamos elaborar uma correlação entre os códigos CIF retirados das avaliações descritivas e os resultados das avaliações FAM.

Na 3ª fase, e após o preenchimento da FAM, foram elaboradas mais uma vez avaliações descritivas baseadas nas mesmas áreas de desenvolvimento que as iniciais. Por último, procedemos a uma análise de conteúdo latente nas avaliações descritivas, procurando identificar as categorias CIF que se encontravam refletidas em cada uma das descrições. Tratou-se de uma análise indutiva, visto que a linguagem usada pelos educadores durante as descrições qualitativas do desenvolvimento não continha linguagem CIF.

#### 2.2.4.Recolha de dados

Os dados recolhidos das avaliações descritivas das 21 crianças do ensino regular foram feitos baseadas em grelhas de avaliação preconizadas pela instituição IPSS, estas de acordo com as áreas de conteúdo defendidas nas Orientações Curriculares, documento este que foi apresentado na parte inicial. A mesma grelha de avaliação foi usada nos dois momentos de avaliação feita pela educadora do ensino regular.

No que respeita aos dados recolhidos das crianças com apoio da educação Especial (9) foram recolhidos relatórios de avaliação descritiva homologados pelo Agrupamento de Escolas onde as crianças estão inscritas.

As FAM foram preenchidas por ambas as educadoras após ter havido uma reunião informativa e de esclarecimento de dúvidas sobre o preenchimento da mesma. Após a devolução das FAM, os educadores intervenientes preencheram os questionários e dialogaram sobre a aplicação dos mesmos. As opiniões são bastante favoráveis, na medida em que “dá para vermos, de forma rápida, como estão as crianças e grupo em geral” (opinião das educadoras).

Para o tratamento dos dados obtidos na amostra, usamos a estatística descritiva e inferencial na análise das respostas recorrendo ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 23 para Windows. Em todas as análises recorreremos a testes não paramétricos e a significância estatística foi aceite para um valor de  $p < 0,05$ .

#### 2.2.5.Resultados

Para responder à análise e à comparação dos resultados obtido na análise das FAM, preenchidas tanto no ensino regular como na educação especial, fizemos uma comparação (através da análise da estatística descritiva e de

tabulações cruzadas) entre os dois grupos, em todas as áreas de Desempenho quanto ao nível de assistência de acordo com os dados obtidos na FAM.

Tabela 1. Nível médio de assistência/independência da amostra total

Áreas de desempenho	Deslocar-se		Cuidar de si		Interagir com os pares		Gerir o Comportamento		Fazer Escolhas		Compreender Seguir instruções		Comunicar		Memorizar/ Imitar e Expandir o brincar		Concentrar a atenção/ Manter-se envolvida		Manipular/ Motricidade Fina	
	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E
1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	4	0	1	0	1	0	3	0	4	0	2	0	2	0	4	0	2
3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	1	0	4	0	2	0	1
4	0	2	0	2	2	3	0	3	0	1	2	2	4	2	1	1	1	2	2	3
5	0	1	3	1	2	3	4	5	3	2	1	1	0	0	4	2	6	1	8	0
6	0	2	1	1	3	1	0	0	3	0	4	0	2	1	3	0	6	0	1	2
7	2	2	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	8	0	1	1
Média da amostra total	6.40*		5.60		5.67		5.93		5.70		5.53		5.10		5.43		5.10		5.40	
DP	(DP=1.248)		(DP=1.976)		(DP=1.626)		(DP=1.363)		(DP=1.745)		(DP=1.852)		(DP=2.187)		(DP=1.716)		(DP=1.709)		(DP=1.545)	

\*O grupo do ensino regular nesta área de funcionalidade foi avaliado todo com o nível de funcionamento de 7  
**R** – Ensino Regular  
**E** – Educação Especial

Na **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**, podemos analisar o nível médio de funcionamento (assistência/independência) na amostra total. Como podemos ver na Área de Desempenho *Deslocar-se*, o nível médio de assistência da amostra total situa-se em 6.40 (DP=1.248), o mais alto valor médio em todas as áreas de desempenho. Importa referir que esta área de Desempenho no ensino regular foi avaliada em todo o grupo com o nível de Independência Completa (7) e no grupo da Educação Especial a média se situa

em 5.25 (DP=1.488) correspondente ao nível de Supervisão da FAM. Relativamente a todas as áreas de desempenho, o nível médio de assistência da amostra total se encontra entre a Supervisão e Independência modificada. As áreas de desempenho *Comunicar* e *Concentrar a atenção/Manter-se envolvida no Brincar*, são as áreas de desempenho cotadas com o mais alto valor de assistência: 5.10 (DP=2.187), 5.10 (DP=1.709) correspondente, relevando ser áreas em que as crianças revelam necessitar de maior suporte. A área de desempenho *Gerir o Comportamento*, como podemos verificar, mostra que tem o valor de maior independência com nível médio de funcionamento de 5.93 (DP=1.363).

Baseado no teste não paramétricos para amostras independentes de Mann-Whitney, podemos constatar através da análise da **Erro! A origem da referência não foi encontrada**. os dados relativos à avaliação por cada área de desempenho da FAM por cada grupo, *Ensino Regular (R)* com o grupo da *Educação Especial (E)* destacando a média dos níveis de funcionamento por cada grupo.

Tabela 2. Comparação das médias dos níveis de funcionamento dos dois grupos

Domínio da FAM	Media (DP)		Valores Z
	R	E	
<b>Deslocar-se</b>		<b>5.25</b> DP=1.488	-4.489***
<b>Cuidar de Si</b>	<b>6.67</b> DP=0.73	<b>3.25</b> DP=1.753	-4.491***
<b>Interagir com pares</b>	<b>6.38</b> DP=1.024	<b>4.38</b> DP=1.188	-3.699***
<b>Gerir Comportamento</b>	<b>6.62</b> DP=0.805	<b>4.25</b> DP=1.035	-4.300***
<b>Fazer Escolhas</b>	<b>6.57</b> DP=0.746	<b>3.63</b> DP=1.847	-3.846***
<b>Compreender / Seguir instruções</b>	<b>6.43</b> DP=0.978	<b>3.25</b> DP=1.753	-3.691***
<b>Comunicar</b>	<b>6.14</b> DP=1.389	<b>2.88</b> DP=1.727	-3.936***
<b>Memorizar/ Imitar</b>	<b>6.33</b> DP=0.966	<b>3.13</b> DP=0.991	-4.180***
<b>Concentrar a atenção</b>	<b>6.00</b> DP=0.949	<b>2.75</b> DP=0.886	-4.137***
<b>Manipular / Motricidade Fina</b>	<b>5.9</b> DP=1.136	<b>4.5</b> DP=1.69	-2.562**

\*p< 0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Na **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** podemos constatar a média dos níveis de funcionamento dos alunos do grupo da Educação Especial é significativamente inferior comparativamente com a dos alunos do grupo de ensino regular, conferindo-lhes uma maior necessidade de assistência. É perceptível que, em ambos os grupos, as áreas de desempenho: *Concentrar a Atenção/Manter-se envolvida no Brincar, Comunicar e Memorizar/Imitar e Expandir o Brincar* são as áreas de desempenho que indicam maior necessidade de apoios. No grupo do ensino Regular o destaque da área que engloba a Motricidade Fina que apresenta um valor médio de 5.9 (DP=1.14).

#### Códigos CIF

CIF	Funções do corpo b			Atividade e participação d			Fatores ambientais e		
	Pré	Pós	Z	Pré	Pós	Z	Pré	Pós	Z
<b>Média dos Códigos</b>	2.81 (DP=1.17)	2.86 (DP=1.28)	.45	15.90 (DP= .44)	17.00 (DP= .00)	-4.49*	.67	1.90	-2.74*
<b>Média dos Qualificadores</b>	.35 (DP= .43)	.31 (DP= .42)	.00	.41 (DP= .46)	.33 (DP= .38)	-2.84*	1.19 (DP=1.12)	1.63 (DP= .56)	- .79

Tabela 3. Comparação da média dos códigos e qualificadores da CIF pré aplicação da FAM e pós aplicação da FAM no ensino Regular

\*p<.05

Com este estudo também pretendemos analisar e perceber até que ponto a FAM ajuda os educadores do ensino regular nas avaliações descritivas do desenvolvimento das crianças. Deste modo, comparamos a média dos códigos e média dos qualificadores recolhidos nas avaliações descritivas antes da aplicação da FAM e depois da aplicação da FAM. Para tal, usamos o teste não

paramétrico para amostras emparelhadas de Wilcoxon. Através da visualização da **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**, podemos constatar que os códigos recolhidos das avaliações descritivas finais, pós aplicação da FAM do ensino regular têm valores significativamente superiores de códigos e qualificadores (d) referentes ao desempenho e à participação das crianças e de códigos referentes a fatores ambientais em comparação com as avaliações iniciais, pré FAM.

De seguida, propomo-nos analisar e comparar se a informação recolhida com a FAM se correlaciona com as descrições qualitativas do desenvolvimento no grupo do ensino regular. Para o efeito, usamos o teste de correlação de Spearman (Tabela 4).

Tabela 4. Correlação das áreas de desempenho da FAM com as áreas de desenvolvimento das avaliações descritivas

		CIF									
		Deslocar-se	Cuidar de si	Interagir com pares	Gerir Comportamento	Fazer Escolhas	Compreender / Seguir instruções	Comunicar	Memorizar / Imitar e Expandir o brincar	Concentrar a atenção	Manipular/ Atividades motricidade Fina
FAM	Deslocar-se										
	Cuidar de si	-0.82*									
	Interagir com pares		-0.51**								
	Gerir Comportamento			-0.49**							
	Fazer Escolhas				-0.41						
	Compreender / Seguir instruções					-0.44*					
	Comunicar						-0.86**				
	Memorizar/ Imitar e expandir o brincar							0.76**			
	Concentrar a atenção								-0.17		
	Manipular / Motricidade Fina									-0.59**	
											-0.35

\*p < .05, \*\*p < .01



Relativamente à **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** analisar as correlações entre as informações recolhidas nas avaliações descritivas das áreas de desenvolvimento das crianças do ensino regular e os dados obtidos com as FAM.

Podemos verificar que, na sua grande maioria, quase todas as áreas de desenvolvimento avaliadas descritivamente e convertidas em códigos CIF se correlacionam negativamente com as áreas de desempenho da FAM. Podemos verificar, por exemplo as áreas de desempenho Deslocar-se (-.82\*), Fazer Escolhas (-.44\*) correlações estas, negativas e significativas, e Cuidar de si (-.51\*\*), Interagir com pares (-.49\*\*), Compreender e seguir instruções (-.86\*\*) e Concentrar a atenção (-.59\*\*) correlações negativas muito significativas.

Consideramos correlação negativa quando o grau de severidade nas áreas de desenvolvimento convertidas em códigos CIF aumenta, e na FAM diminui o nível de independência para essa área de desempenho.

Podemos constatar que apenas o Comunicar apresenta uma correlação muito significativa positiva.

Através da recolha dos códigos CIF, relativamente à atividade e participação (d) retirados a partir das avaliações descritivas, também podemos analisar e destacar, quanto à sua frequência na amostra e quanto à sua média na avaliação das crianças do ensino regular. A tabela 5 faz referência aos códigos CIF que foram abordados nas avaliações descritivas e que fazem parte das áreas de funcionamento da FAM.

Tabela 5. Frequência e média de códigos da CIF presentes nas avaliações descritivas das crianças do ensino regular.

	FREQUÊNCIA	MÉDIA	
<b>CÓDIGOS RELATIVOS À ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVOS NAS AVALIAÇÕES DESCRITIVAS NO ENSINO REGULAR.</b>	<i>d155 - Adquirir competências</i>	21	.57 (DP=.870)
	<i>d161 – Dirigir a atenção</i>	21	.81 (DP=.873)
	<i>d175 – Resolver problemas</i>	21	.86 (DP=.910)
	<i>d177 – Tomar decisões</i>	21	.57 (DP=.746)
	<i>d220-Realizar tarefas múltiplas</i>	21	.33 (DP=.483)
	<i>d310-Comunicar e receber mensagens orais</i>	21	.52 (DP=.928)
	<i>d315- Comunicar e receber mensagens não verbais</i>	21	.57 (DP=.870)
	<i>d330- Falar</i>	21	.62 (DP=.973)
	<i>d440-Utilização de movimentos finos da mão</i>	21	.00* (DP=.000)
	<i>d540- Vestir-se</i>	21	.00* (DP=.000)
	<i>d720- Relações interpessoais complexas</i>	21	.38 (DP=.805)

\*estes códigos foram referidos nas avaliações, sendo o qualificador de 0 em todas as crianças

Nesta tabela enumeramos alguns códigos, apenas os principais, os mais significativos e os mais referidos nas avaliações descritivas do ensino regular.

As referências destes códigos dizem respeito a códigos mencionados pela FAM nas suas áreas de desempenho e por isso ser objeto para podemos analisar a sua pertinência e adequação à educação pré-escolar.

### 2.2.6. Discussão

Este estudo teve como principal objetivo analisar a adequação da utilização de um instrumento de Avaliação, a FAM, como forma de «screening» e de monitorização do desenvolvimento e da aprendizagem, em crianças de idade pré-escolar, tanto no ensino regular como com crianças elegíveis à Educação Especial. Deste modo, de uma forma geral e analisando o conteúdo da FAM, é importante realçar que as áreas de desempenho distinguidas na mesma podem ser equiparadas com alguns domínios e com as áreas de conteúdo defendidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, assim, a FAM aborda as áreas de desenvolvimento principais propostas na educação pré-escolar. De acordo com os resultados deste estudo vimos que a FAM ajuda a distinguir a funcionalidade das crianças de uma forma mais objetiva, permitindo assim ao educador intervir de forma adequada e por vezes até preventiva. Com os resultados foi-nos permitido constatar que os níveis de assistência são superiores nas crianças elegíveis à Educação Especial. Este dado sugere que a FAM permite ao educador diferenciar os níveis de apoio por áreas, que no ensino regular permite ao educador refletir e adequar a sua prática pedagógica relativamente ao seu grupo de crianças/criança em particular, tendo uma noção mais clara das áreas de desempenho mais fragilizadas, em que o suporte é ou deve ser maior, ao mesmo tempo, podendo ser também usado como um instrumento de apoio à elegibilidade das crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS).

Tal como evidenciamos durante a fundamentação teórica, a subjetividade, a falta de instrumentos práticos de avaliação, são vistos como a principal barreira para a identificação de dificuldades das crianças. A FAM, permite, assim, apoiar os educadores nas tomadas de decisão, muitas vezes caracterizada pela sua subjetividade pelo que, o recurso a instrumentos objetivos pode ser visto como um facilitador à intervenção na prática educativa.

O Decreto-Lei 3/2008 defende que “o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (p.154). Deste modo, a educação pré-escolar deve pressupor uma certa individualização e uma personalização das estratégias educativas adequadas às necessidades. A avaliação reguladora é, assim fundamental para uma prática adequada às necessidades das crianças. Esta avaliação, sendo eficaz deve procurar ser o mais objetiva possível. Outros estudos (Simeonsson et al, 2010) revelaram a dificuldade de muitos profissionais em educação no processo de avaliação especializada por ser algo demorado e parecendo carecer de mecanismos que promovam a sua eficiência, sem perder o seu rigor. Com este estudo, e baseada nas análises das informações recolhidas através da FAM, conseguimos perceber de uma forma clara e objetiva quais as áreas de desempenho mais fragilizadas de um grupo, como na amostra acima representada, como ao nível individual, percebendo quais as áreas de desempenho que necessitam de maior suporte.

Neste estudo em questão, pudemos perceber que em ambos os grupos são apresentados valores médios que apontam para uma maior necessidade de apoios e suporte nas áreas de Concentrar a Atenção, Comunicar e Memorizar/ Imitar e expandir o brincar. Deste modo, para o educador, esta avaliação torna-se assim, uma avaliação objetiva, eficiente e rigorosa, tornando-se um facilitador para a sua intervenção educativa. Com este estudo e baseada na

Tabela 4. Correlação das áreas de desempenho da FAM com as áreas de desenvolvimento das avaliações descritivas (pág. 29) pudemos assim perceber se avaliação feita através da FAM permitiu analisar e avaliar as mesmas áreas de desenvolvimento das avaliações descritivas baseadas nas áreas de conteúdo elaboradas pelos educadores. Pudemos constatar que esta correlação se apresentou, bastante significativa, maioritariamente negativa. Desta forma, quanto maior o nível de independência verificado através da FAM, menor será o seu grau de severidade com referência à CIF. Só assim a correlação se apresenta negativa. Deste modo, as correlações entre as avaliações descritivas e as áreas de desempenho da FAM apontam para que a FAM é realmente um instrumento adequado a ser utilizado por educadores na educação pré-escolar. Este dado sugere que a FAM avalia de facto o desempenho das crianças.

Pudemos perceber que a FAM também ajuda os educadores nas avaliações descritivas do desenvolvimento das crianças, através da comparação e análise das avaliações em dois momentos, uma pré aplicação da FAM e uma pós-aplicação, onde pudemos constatar uma valorização dos fatores ambientais de uma forma bastante significativa.

Maior referência a fatores ambientais nas avaliações descritivas revela valorização dos contextos que rodeiam as crianças, e que influência têm sobre o seu desempenho. Permitindo também aos educadores o próprio reconhecimento das estratégias que possam apoiar as crianças na sua atividade e participação (Simeonsson et al, 2010). De facto, nos últimos anos, em Portugal temos assistido a uma maior consciencialização e importância dos contextos no desenvolvimento humano, baseado na perspetiva biopsicossocial, onde se tem em consideração as características biológicas e sociais das crianças, envolvendo os próprios contextos como fatores determinantes no seu desenvolvimento. Esta teoria preconiza este processo como o produto da interação entre as condições biológicas e sociais da criança com os fatores do ambiente em que esta está inserida. Designadamente o Decreto-lei 3/2008 (que faz a introdução obrigatória da CIF) e o Decreto-Lei 281/2009 que

procuraram implementar o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Deste modo, baseado neste estudo, pudemos perceber a importância de olhar para o ambiente como uma variável determinante do desenvolvimento das crianças. A FAM parece enquadrar-se neste desígnio das mais recentes leis fazendo referência aos níveis de funcionalidade apoiados em suportes e, por isso ajudando o educador a avaliar e posteriormente a intervir de forma mais adequada.

Neste estudo pudemos também, através da análise da frequência mais significativa de códigos CIF na atividade e participação da criança, que sete das dez áreas de desempenho da FAM inscrevem-se nas avaliações descritivas recolhidas. Deste modo, podemos considerar que as áreas de desempenho da FAM estão de acordo com as áreas de desenvolvimento avaliadas das crianças do pré-escolar. Importante será também referir que, relativamente a abordagem à escrita nas avaliações descritivas, o código d145 foi mencionado de forma bastante frequente. Na nossa opinião, torna-se significativo, na medida em que o aprender a escrever, não constituindo um objetivo da educação pré-escolar, é algo muitas vezes utilizado para avaliar a capacidade de reprodução e de reconhecimento de grafemas/numerais entre outros símbolos. Atualmente, as crianças contactam frequentemente com o código escrito e, desta forma os educadores, considerando as aprendizagens e os interesses das mesmas, deverão proporcionar uma construção articulada dos seus saberes, partindo do que já conhecem (ZDP). O educador, partindo do que a criança já sabe, promove o contacto com a leitura e escrita e favorece a sua utilização, quer da leitura como da escrita com diferentes finalidades. De acordo com as Orientações Curriculares, (2016, p. 66) “não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança”. Esta abordagem situa-se numa

perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita.

Em jeito de conclusão, este estudo permitiu perceber, acima de tudo, que os contextos na qual a criança esta inserida têm um papel fundamental e por vezes determinante no desenvolvimento das crianças. Deste modo, seria interessante poder analisar também a opinião dos pais/encarregados de educação sobre a funcionalidade dos seus educandos. Apresentar a FAM, e permitir que estes preenchessem com dados por eles conhecidos seria também um passo para estes conhecerem, em primeiro lugar as áreas de desempenho que são avaliadas e também quais as fragilidades dos seus filhos, para que juntos com a Escola possam colaborar e promover maior autonomia/independência e, por isso servir de um contexto facilitador do desenvolvimento dos mesmos.

### 3. CONCLUSÃO

Durante a realização deste trabalho, pudemos perceber a influência que o papel dos contextos tem no desenvolvimento das crianças. Salientando a influências dos contextos, e realçando a intencionalidade educativa, foi importante analisarmos de que forma os educadores podem utilizar instrumentos de recolha de dados significativos e que métodos podem utilizar para avaliar e intervir adequadamente tendo sempre em consideração as características, os interesses e as necessidades das crianças e/ou do seu grupo.

Considerando que, tanto a educação pré-escolar como o papel do educador funcionam como microssistema da criança foi importante analisar a sua responsabilidade no seu desenvolvimento. Deste modo, a reflexão constante do educador sobre as finalidades da sua ação e sobre a forma como organiza a sua ação são importantes e determinantes para torná-la adequada e intencional. Esta reflexão, como nos é referida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) assenta num ciclo interativo: observar, planear, agir e avaliar que permite ao educador tomar decisões sobre a sua prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas e diversificadas.

É, portanto, de salientar a importância de uma avaliação constante e sistemática com o intuito de analisar, prever e muitas vezes antever necessidades, de forma a servir como uma avaliação preventiva. Como nos diz Sanches Ferreira, (2007, p. 48, citando Scruggs e Mastropieri, 1995) “para saber se as opções tomadas estão a ser efetivas, os professores terão que avaliar sistematicamente o processo de ensino”. Na educação pré-escolar, é importante proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua

autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.

A perspetiva holística da educação pré-escolar, defende que, ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o educador pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento. Desta forma, cabe ao educador planear oportunidades de aprendizagem cada vez mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo. Dada a dificuldade que por vezes é avaliar objetivamente, consideramos importante o contributo da FAM, como um instrumento rigoroso, rápido e objetivo como forma de auxiliar os educadores em todo o processo de avaliação. Este instrumento permite também, monitorizar continuamente os progressos das crianças, dando a oportunidade de o educador antever necessidades e intervir antecipadamente.

Como conclusão do levantamento teórico realizado e deste estudo empírico, percebemos que a FAM é um instrumento adequado, rápido e objetivo que contribui para a avaliação sistemática e reguladora na educação pré-escolar. Servindo-se deste,

## Bibliografia

Almeida, L. R. (2000). Wallon e a educação. In A. A. Mahoney, & L. R. Almeida (Orgs.), *Henri Wallon: Psicologia e Educação* (pp.71-87). São Paulo: Loyola.

Bailey, D. B., et al. (1986). *Family-Focused Intervention: A Functional Model for Planning, Implementing, and Evaluating Individualized Family Services in Early Intervention*. Journal of the Division for Early Childhood, 10(2), pp.156-171. doi:10.1177/105381518601000207

Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em psicologia da Educação*. (Ed.), Psicologia, contextos, educação (Vol. X, pp. 7-30). Porto: Universidade do Porto.

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Carvalho, A. (1995). *A Interação Social e a construção da Brincadeira*, Cadernos Pesquisa Nº 93, pp.60-65, S. Paulo

Colôa, J. (2003). *Práticas de Intervenção Precoce- pressupostos de Intervenção Precoce*. Faculdade Motricidade Humana, Lisboa.

Condessa, I., (2009). *(Re) Aprender a brincar: Especificidade à diversidade*. Ponte Delgada: Universidade dos Açores

Correia, L. M., & Serrano, A. M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce - das práticas centradas na Criança às práticas centradas na Família*. Porto: Coleção Educação Especial.

Correia, L. M. (2003) *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2012) *Revista Educação Especial*, vol. 25 - n. 44, (pp. 367-382), Santa Maria

Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 1 n. 4

Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizontes.

Del Prette, Z., Del Prette, A (2017) *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e pratica*. Vozes. Rio de Janeiro.

DGIDC. (2008). *Educação Especial-Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). *Conceptions of participation in students with disabilities and person in their close environment*. In *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 6 n. 3. pp. 229–245 (<https://link.springer.com/article/10.1023/B:JODD.0000032299.31588.f0>)

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). *Participation in Everyday School Activities for children with and without disabilities*. *Journal Dev. Phys. Disability*, pp.485-502.

Fuchs, D.; Mock D.; Morgan, P.; Young, C. (2003) *Responsiveness- to-intervention: definitions, evidence, and implications or the learning disabilities construct*. Learning Disabilities: Research and Practice, 18(3), pp.157-171.

Granlund, M., Erikson, L., & Ylvén, R. (2004). *Utility of International Classification of Functioning, Disability and Health's participation dimension in assigning ICF codes to items from extant rating instruments*. J Rehabil Med, 36, pp.130 - 137.

Härkönen, U. (2007) The Brofenbrenner ecological system theory oh human development. In *Scientific Articals of V International Conference Person*. Color. Nature. Music. Daugavpils University, Saule. Latvia

Hedeggard, M. (2002). A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In H. Daniels (Org.), *Uma introdução a Vygotsky* (pp. 199-228). São Paulo: Loyola

Leme, R. B., et al (2016). *Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas*. Psicologia & Sociedade, vol. 28, n. 1 (pp. 181-193). Associação Brasileira de Psicologia Social. Minas Gerais, Brasil

Lollar, D., & Simeonsson, R. (2005). *Diagnosis to Function: classification for children and youths*. Developmental and Behavioral Pediatrics, 26 No 4.

Mahoney, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). São Paulo: Educ.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A criança na sociedade Contemporânea*. Universidade Aberta

Oliveira, Z. M. (2000). *Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica*. Caderno do CEDES, nº20, pp.62-77.

Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman R.D. (2006) *O Mundo da Criança*. Lisboa, Portugal: Mc Graw Hill.

Pereira, M. (2012). A interligação de modelos pedagógicos: Gentle teaching e o modelo ecológico de desenvolvimento humano. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Atas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 278-286). Lisboa, Portugal: ISPA - Instituto Universitário

Pinto, A. I., Grande, C., Novais, I., Rosário, H., & Barbieri, M. (2009). Intervenção Precoce: uma abordagem dimensional do desenvolvimento humano. In FPCEUP (Ed.) *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 48-62). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinto, A. I., Pessanha, M., Barros, S., Grande, C., Aguiar, C., & Nunes, C. (2009). Educação e investigação em idades precoces. In FPCEUP (Ed.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 63-76). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pires, J. & Pires, G. (1992), *Actividade lúdica e Aprendizagem*, In Revista Portuguesa de Pedagogia, 379-391

Portugal, G. (2012) Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

*Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, núm. 51, septiembre-diciembre, 2012, pp. 593-610 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil

(em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689006> )

Puroila, M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrenner's ecological theory. In U. Härkönen, (2007) *The Bronfenbrenner ecological system theory oh human development*. In Scientific Articals of V International Conference Person. Color. Nature. Music. Daugavpils University, Saule. Latvia

Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rolim, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. In *Rev. Humanidades*, v.23, n.2, (pp.176-180). Fortaleza.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva- Um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, nº 19, pp.119-134

Simeonsson, R. et al (2010) *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Relatório Final. DGIDC

Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, vol. 35, no. 1.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ed. Instituto Inovação Educacional

Vasconcelos, T. (2001). *Trabalhos de projetos da infância: mapear aprendizagens / integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Educação

**NM**