

Susana Cristina Rodrigues Ferreira

**Oportunidades de Escolha em  
contexto familiar**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Susana Cristina Rodrigues Ferreira

## **Oportunidades de Escolha em contexto familiar**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E  
PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Orientação

*Prof. <sup>a</sup> Doutora Mónica Silveira Maia*

*Coorientação: Mestre Joana Baptista Borges*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

## **AGRADECIMENTOS**

À M. por ter sido a chave principal para o desenvolvimento deste projeto.

Aos pais da M. por se mostrarem disponíveis e colaborarem ativamente ao longo do processo/intervenção. Sem a vossa conviência não teria sido possível. Obrigada pelo voto de confiança, por acreditarem que era possível e por me receberem de braços abertos, permitindo-me entrar pela vossa casa dentro de forma tão calorosa.

À Doutora Mónica Maia por toda a paciência e sapiência. Grata pela força, pelo incentivo, pela persistência que sempre demonstrou ao longo deste processo. Obrigada pela orientação preciosa e por nunca desistir de mim, mesmo quando eu fiquei desmotivada mostrou-me qual o caminho e com a sua calma conduziu-me até aqui. Eternamente grata!

À Joana Borges o meu muito obrigada, graças à Joana tive um ponto de partida e a minha chegada foi mais segura. Obrigada por fazer parte deste processo, por todo apoio demonstrado ao longo da construção deste projeto e pelo contributo precioso na reta final. Muito obrigada.

Obrigada à minha mãe, irmã e avó. Obrigada mãe por amparares, por me ouvires e por me acalmares nos momentos de maior stress. Obrigada Sara por estares presente, mesmo sem nada dizer eu sabia e sei que estás comigo. Obrigada avó por me fazeres sentir especial e por me dares força.

Obrigada a ti Nuno por tudo o que foste e és! Foste a minha voz de consciência, o meu amparo e o meu suporte. Para ti a palavra “desistir” nunca fez sentido e foste tu que, mesmo a quilómetros de distância me confortaste tantas vezes! Obrigada por seres o meu pilar! Estou-te grata.

A ti Sónia, minha amiga, muito obrigada! Participaste e ajudaste-me tanto. Colaboraste comigo e foste mais uma fonte apaziguadora. Obrigada minha amiga por tudo!

Obrigada ainda a todos os meus amigos e todas as minhas amigas que me incentivaram, que sempre acreditaram em mim e que sempre me perdoaram as ausências e o mau-humor!

A todos, muito obrigada! Este projeto também é vosso.

## RESUMO

Baseado nos princípios subjacentes às práticas pedagógicas centradas na criança, este estudo tem por objetivo (a) analisar as percepções dos pais sobre a importância e facilidade na implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar, comparando famílias de crianças em situação de incapacidade com aquelas cujas crianças apresentam desenvolvimento típico; e (b) examinar o impacto da implementação, em contexto familiar, de um programa de intervenção focado na expansão de oportunidades de escolha, na participação de uma criança com necessidades adicionais de suporte. A fim de responder ao primeiro objetivo, foi auscultada a opinião de 74 pais (26 de famílias de crianças com incapacidade e 48 de crianças sem incapacidade), através de uma pesquisa por inquérito. Já para a averiguação dos efeitos do programa de intervenção, foi desenvolvido um estudo de caso único, tipo AB, avaliando o seu impacto na participação de uma criança de 2 anos com Síndrome de Down. Os resultados sugerem que os pais atribuem importância a práticas que promovam os princípios relacionados com práticas centradas na criança embora a facilidade na sua implementação registe níveis significativamente mais baixos, especialmente no caso das famílias de crianças com incapacidade. As barreiras na implementação de oportunidades de escolha situam-se em aspetos ligados à dinâmica da rotina familiar, às características da criança e à necessidade de instrução. No estudo de caso único, a criação de oportunidades de escolha promover o envolvimento e interação da criança. Os dados recolhidos parecem sublinhar a importância de apoiar a estruturação de rotinas familiares que integrem oportunidades de escolha bem como a identificação de estratégias que suportem a feitura de escolhas.

**Palavras-chave:** autodeterminação; oportunidades de escolha; crianças com incapacidade; contexto familiar

## **ABSTRACT**

Based on principles of child-centered pedagogy, this study aims to analyze (a) parental perceptions of the importance and easiness on the implementation of choice-making opportunities in familiar context, comparing families of children in situations of disability with those whose children have typical development; And (b) examine the impact of the implementation, in family context, of an intervention program focused on the expansion of choice-making opportunities, on the participation of a child with additional support needs. In order to respond to the first goal, 74 parents (26 of families of children with disabilities and 48 of children without disabilities) were responded to a survey. In order to investigate the effects of the intervention program, a single case study, type AB, was developed, evaluating its impact on the participation of a 2-year-old child with Down's Syndrome. The results suggest that the parents consider very important to promote principles related to child-centered practices, although the easiness of implementation is significantly lower, especially in the case of families of children with disabilities. The barriers in the implementation of choice opportunities are related to the dynamics of the family routine, the characteristics of the child and the need of instruction. In the single case study, the creation of choice opportunities promoted the involvement and interaction of the child. The data collected seem to underline the importance of supporting the structuring of family routines that integrate choice-making opportunities as well as the identification of strategies that support choices-making.

Keywords: self-determination; choice-making opportunities; Children with disabilities; family context.

## ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice	v
Índice Tabelas	vii
Índice Figuras	viii
Lista de Abreviaturas	ix
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico e Conceptual	5
1. A importância da Autodeterminação na Intervenção Precoce	5
1.1. Oportunidades de Escolha	9
1.2. Algumas evidências empíricas do impacte das oportunidades de escolha	10
2. O contexto familiar na promoção de oportunidades de escolha	14
Capítulo II – Estudo Empírico	19
1. Objetivo e Questões de Investigação	19
2. Método	20
2.1. Desenho de Estudo	20
2.2. Participantes	21
2.2.1. Pesquisa por inquérito	21
2.2.2. Estudo de Caso Único	22
2.3. Instrumentos	25
2.3.1. Pesquisa por inquérito	25
2.3.2. Estudo de Caso Único	26
2.4. Programa de Intervenção	28
2.5. Análise de Dados	29
2.5.1. Pesquisa por inquérito	29
2.5.2. Estudo de Caso Único	30
2.6. Procedimentos	30

3. Resultados	31
3.1. Pesquisa por inquérito	31
3.2. Estudo de Caso Único	38
3.2.1. Oportunidades de Escolha	38
3.2.2. Indicadores de envolvimento e satisfação	41
3.2.3. Indicadores de Interação	42
3.2.4. Perceção da mãe sobre a intervenção	43
4. Discussão dos Resultados	45
5. Conclusão	49
Bibliografia	51
Apêndices	58
Apêndice A - Perfil de Funcionalidade da M.	59
Apêndice B - Análise das Rotinas Diárias da Família com Base “RBI Report Form Routines-Based Interview”	62
Apêndice C - Inquérito aos Pais sobre a Importância e Implementação de Oportunidades de Escolha	66
Apêndice E - Codebook para Registo das Observações	74
Apêndice F - Guião de Entrevista Semiestruturada aos pais da M.	79
Apêndice G - Matriz do plano de intervenção	81
Apêndice H - Resposta da mãe da M. à Entrevista	87
Anexos	94
Anexo 1 – Rotina do contexto familiar de M.	95
Anexo 2 – Grelha de Observação	97
Anexo 3 – Pedido dirigido ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a colaboração das Equipas Locais de Intervenção no Estudo	99
Anexo 4 – Declaração redigida pela Orientadora do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de cognição, Prof. Doutora Mónica Silveira Maia	101
Anexo 5 – Consentimento Informado aos Pais	103

## ÍNDICE TABELAS

Tabela 1. Questões orientadoras para a promoção de oportunidades de escolha (Green et al., 2011; Jolivette, McCormick, McLaren, Steed, 2009).....	10
Tabela 2. Momentos, descrição e indicador de satisfação das diferentes rotinas da família.....	24
Tabela 3. Exemplo do plano de intervenção para a promoção de oportunidades de escolha na rotina da criança .....	28
Tabela 4. Percentagem e número de respostas para cada item em função do grau de importância e facilidade (N-Nenhuma; P-Pouca; A-Alguma; M-Muita), mediana de respostas relativa a cada item e de acordo com a classificação das famílias. .	32
Tabela 5. Diferença entre grau de importância e facilidade (teste de Wilcoxon) e diferença entre grupos quanto à importância e facilidade na implementação das oportunidades de escolha .....	33
Tabela 6. Facilidade na implementação de oportunidades ao longo da rotina diária: dispersão percentual de respostas, mediana e diferença entre grupos (teste de Mann-Whitney). .....	35
Tabela 7. Percentagem e número de respostas relativo às barreiras sentidas no momento da implementação de oportunidades, em função da medida de facilidade (N-Nenhuma; L-Ligeira; M-Moderada; S-Substancial), mediana de respostas relativa a cada item e de acordo com a classificação das famílias. ....	37
Tabela 8. Número de oportunidades de escolha em função da dimensão e da estratégia utilizada no total dos momentos de observação da linha de base e da intervenção. ....	40
Tabela 9. Número de oportunidades de escolha de acordo com o momento e o local onde ocorreram. ....	40

## ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Número de oportunidades de escolha e escolhas concretizadas.	39
Figura 2. Tempo de em minutos de envolvimento na tarefa .....	41
Figura 3. Número de sorrisos ocorridos em cada momento da intervenção	42
Figura 4. Número de vezes que a criança dirige o olhar à mãe .....	42
Figura 5. Número de interações em cada momento das observações .....	43

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**FCI** – Famílias com crianças com incapacidade

**FSI** – Famílias com crianças sem incapacidade

**DO** – Dirigir o olhar à mãe

**OE** – Oportunidades de Escolha

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o conceito de autodeterminação tem assumido centralidade por constituir uma competência fulcral nos programas e iniciativas que visem a promoção da autonomia e plena cidadania dos indivíduos em situação de incapacidade (e.g., Wehmeyer, Field, Doren, Jones, & Mason, 2004; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Sparks, 2013; Wu & Chu, 2012). A importância que lhe tem sido atribuída, sustenta-se na ligação – empiricamente fundamentada – entre o desenvolvimento de um comportamento autodeterminado e a promoção da qualidade de vida, bem como da inclusão/participação social (e.g., MacCormick, Jolivet, & Ridgley, 2003; Glat, 2004; Ward, 2005). O reconhecimento desta evidência surge plasmada num conjunto de legislações que em diferentes países vão regulando os serviços de apoio às pessoas com incapacidade (e.g. Lei nº38/2004; DL nº3/2008; Americans With Disabilities Act, 1990 Individuals with Disabilities Education Act, 2006) bem como na Convenção sobre os direitos de Pessoa em situação de incapacidade onde se preconiza o princípio da não discriminação, garantindo a inclusão e participação plena de pessoas em situação de incapacidade, bem como a igualdade e equidade de oportunidades, acessibilidade, independência pessoal e liberdade de escolha (Nações Unidas, 2006, Art.º 3).

A autodeterminação tem, assim, sido definida como o direito de cada um para conduzir e controlar a sua vida, decorrendo de um processo que se constrói ao longo da vida e que resulta das interações que o indivíduo tem consigo próprio e com o meio onde está inserido (Gilson & Depoy, 2004; Ribeiro, 2014; Wehmeyer, 1998; Wehmeyer & Metzler, 1995; Wehmeyer & Schwartz, 1998). A autodeterminação traduz-se na capacidade de agir de forma a que o indivíduo seja agente de mudança na sua própria vida, revelando um maior controlo sobre a mesma (Wehmeyer, 20014). À definição do conceito estão inerentes várias dimensões como as competências para: fazer escolhas,

tomar decisões, resolver problemas, estabelecer e atingir objetivos, autocontrole, auto-advocacia, auto-monitorização, autoconhecimento, liderança, autogestão, autoconsciência, bem como a capacidade de atribuição positiva de eficácia e resultados positivos (Wehmeyer & Schwartz, 1998).

Não obstante a autodeterminação esteja predominantemente em “mira” de discussão no âmbito das abordagens de apoio a jovens/adultos (nomeadamente no apoio a processos de transição para a vida adulta), tem vindo a crescer o seu espaço de debate em idades precoces. Conforme sublinhado por Veltrone e Mendes (2007) as crianças devem ser capazes de expressar as suas necessidades, vontades, desejos e preferências, para se entenderem e tornarem os principais agentes de uma vida autodirigida. Tal tem realçado a importância dos contextos imediatos da criança na promoção de oportunidades que lhe permita experienciar e exercer a autodeterminação; dando espaço à expressão das suas preferências e à realização de escolhas (Wehmeyer & Metzler, 1995). Assim, a família assume um papel preponderante no processo de aprendizagem destas competências, quer naturalmente por corporizar o principal contexto em que a criança participa, quer por ser o maior conhecedor das suas características e necessidades (Wehmeyer, 2014; Szymanski, 2004).

Dentre a literatura que aborda as questões da autodeterminação em idades precoces, “fazer escolhas” surge como a competência mais abordada por se reconhecer nela um alicerce fundamental ao desenvolvimento de competências mais complexas como é o caso da resolução de problemas e a definição de objetivos (e.g., Bambarra, 2004; Walter, Johnson, & Schomberg, 2009; Kerns & Parks, 2012). À semelhança do que os autores Jolivet, Stichter, e - McCormick (2002) revelam, fazer escolhas refere-se à capacidade para decidir o que se quer entre uma ou várias opções; sendo veículo de comunicação de uma preferência face a um determinado item, situação, objeto, etc. (Canella, O’Reilly, & Lancioni, 2005). Em situações de incapacidade, a real promoção de oportunidades de escolha está dependente de maior sistematização e consistência, sendo orientação global a integração das

oportunidades nas rotinas das crianças, iniciando com um número limitado de opções e aumentando, gradualmente, a sua complexidade (e.g., Cannella, O'Reilly, & Lancioni, 2005; Cook, Erwin, & Weigel, 2008; Jolivet, Stichter, & McCormick, 2002). Vários têm sido os estudos a mostrar o impacto positivo da promoção de oportunidades de escolha no desenvolvimento da criança, nomeadamente, ao nível do aumento da participação, da satisfação, da autonomia e do tempo de permanência na tarefa, bem como, na diminuição de comportamentos disruptivos (Cannella, O'Reilly, & Lancioni, 2005; Harding, Wacker, Berg, Barretto, & Rankin, 2002).

Os estudos que incidem sobre as perspetivas das famílias sobre a importância de se promoverem oportunidades de escolha têm revelado que os pais reconhecem a sua importância e gostariam de possuir estratégias que lhes permitissem auxiliar as crianças na aquisição de competências que lhes proporcionassem uma maior autonomia (e.g., Shogren & Turnbull, 2006; Summers et al., 2014). Tal como se verifica noutros contextos de atuação – como é o jardim-de-infância – a importância atribuída a esta competência nem sempre coincide com a efetiva criação de oportunidades de escolha; havendo registo de claras dificuldades na integração destas oportunidades na rotina da criança (e.g., Shogren & Turnbull, 2006; Wu & Chu, 2012).

Face a este corpo de evidências que tem tornado inequívoca a importância de promover contextos – nomeadamente o familiar - capazes de, numa base sistemática, providenciar à criança oportunidades para fazer escolhas, com este estudo pretendemos: (a) analisar as perceções dos pais sobre a importância e facilidade na implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar, comparando famílias de crianças em situação de incapacidade com aquelas cujas crianças apresentam desenvolvimento típico; e (b) examinar o impacto da implementação, em contexto familiar, de um programa de intervenção focado na expansão de oportunidades de escolha, na participação de uma criança com necessidades adicionais de suporte.



## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL**

### **1.A IMPORTÂNCIA DA AUTODETERMINAÇÃO NA INTERVENÇÃO PRECOCE**

O desenvolvimento da autodeterminação tem ganho nos últimos anos especial relevo, por consubstanciar um dos elementos de intervenção centrais na pragmatização de abordagens que empoderam e reforçam o envolvimento ativo do indivíduo na construção das suas próprias aprendizagens e competências. Este elemento de intervenção assume particular importância no domínio da inclusão e da incapacidade, por ser atualmente reconhecido que as oportunidades para o desenvolvimento de um comportamento autodeterminado são significativamente reduzidas quando estamos na presença de crianças com algum tipo de restrição na funcionalidade (Harris, 2003, citado por Sparks, 2013). Existem presentemente evidências empíricas suficientemente robustas a apoiar a importância de promover competências de autodeterminação em todas as crianças - e em particular naquelas que apresentam algum tipo de incapacidade -, por constituir um alicerce fundamental para o sentido de controlo sobre o meio e sobre as suas próprias vidas, conduzindo a maiores níveis de motivação e autonomia (Sparks, 2013; Wehmeyer et al., 2004).

Importa, pois, iniciar este capítulo compreendendo o conceito de autodeterminação. Segundo Cabeza et al. (2013), autodeterminação refere-se às capacidades e oportunidades que permitam ao sujeito orientar a sua própria vida, assumindo um papel ativo na aprendizagem e no planeamento do seu futuro. O cerne da promoção de competências de autodeterminação tem recaído precisamente sobre esta definição que não remete apenas para o

indivíduo (capacidades), mas sobretudo para as oportunidades do meio, enaltecendo a importância da quantidade e qualidade de oportunidades de escolha – por exemplo, optar por um tipo de atividade, pelos parceiros de execução da atividade (e.g. parceiros, colegas com quem irão desenvolver a atividade) e/ ou pelo momento da sua realização. Wehmeyer et al. (2007) salienta, ainda, que a autodeterminação implica o envolvimento numa atividade com sentido pleno de querer, escolher e pertença, onde estão implícitas ações volitivas.

Segundo Arelló e Peralta (2013) são indicadores de autodeterminação: o fazer escolhas, o tomar decisões, o estabelecimento de metas e a indicação de preferências. De modo consonante, Wu e Chu (2012) referem que um indivíduo auto-determinado sabe o que quer e o que fazer para o conseguir, fazendo uso de um conjunto de características implícitas a este processo, especificamente:

- a autonomia – o indivíduo mostra ser capaz de expressar a sua opinião e fazer escolhas com base nas suas preferências, interesses e habilidades independentemente de influências externas (e.g., Wehmeyer, Abery, Mitheug, & Stancliffe 2003, citado por Shogren & Turnbull, 2006);
- a autorrealização - que Wehmeyer (1999, citado por Shogren & Turnbull, 2006, p. 346) descreve referindo-se ao “desenvolvimento do conhecimento abrangente e razoavelmente preciso dos pontos fortes e das limitações e a capacidade de agir de forma a capitalizar esse conhecimento”;
- a autorregulação – envolve o domínio sobre as emoções e os comportamentos (Palmer et al., 2012). A auto-regulação usa processos cognitivos e competências de autogestão, autoinstrução, autorreforço, decisão, resolução de problemas (Shogren & Turnbull, 2006);
- a capacitação psicológica – relativamente a este aspeto, Shogren e Turnbull (2006) fazem referência ao locus interno de controlo, e.g., aspectos que o indivíduo pode controlar e que lhe são importantes; a eficácia pessoal (a percepção sobre as competências que temos para alcançar os resultados) e a expectativa face aos resultados.

Para além destas componentes, Wehmeyer (2014), acrescenta ainda as seguintes competências como aspetos inerentes à autodeterminação:

- Fazer escolhas – isto é, selecionar entre um ou mais itens disponíveis com base nas preferências individuais, resultantes de experiências e, por conseguinte, do conhecimento das suas implicações/consequências (e.g., Bambarra, 2004; Kerns & Parks, 2012; Sigafoos & Dempsey, 1992; Walter et al., 2009);
- A resolução de problemas – envolve, segundo Agran, Blanchard, Wehmeyer, e Hughes (2002), a identificação do problema e o desenho das possíveis soluções;
- Tomar decisões – a tomada de decisões implica, tal como refere Eisenfuhr (2011, citado por Lunenburg, 2010), a escolha entre alternativas resultante de uma preferência onde o indivíduo tem consciência da sua implicação, ou seja, envolve uma escolha racional. Este processo requer, segundo o autor, a identificação do problema, a criação de alternativas para a resolução do problema e avaliação das mesmas, a escolha entre uma das alternativas e a implementação da decisão para a posterior avaliação da decisão efetuada (Lunenburg, 2010);
- Estabelecer objetivos – para Locke e Latham's (1990, citado por Gagné & Deci, 2005) o estabelecimento de objetivos tem um impacto significativo na motivação do indivíduo para o trabalho. Ou seja, as representações dos indivíduos sobre os objetivos a atingir maximizam o comportamento e o desempenho, uma vez que estabelecem metas e compreendem quais os comportamentos adequados para os atingir (Gagné & Deci, 2005).
- Auto-advocacia – segundo Walter et al. (2009), esta competência implica que o indivíduo conheça e consiga fazer prevalecer os seus direitos, garantindo-lhe a consideração das suas escolhas pelos outros de forma a assegurar o seu sucesso a partir da mudança que considera ser necessária. Ribas (1995, citado por Dantas, 2012) fala-nos do conceito de vida independente associado à autoadvocacia, ou seja, o indivíduo com incapacidade assume responsabilidade e controle sobre a sua vida,

evidenciando-se a sua autonomia e independência como especialmente relevantes para tomar decisões sobre a sua vida. A autonomia surge assim associada ao empoderamento que, segundo Dantas (2012), permite ao indivíduo com incapacidade romper com ideias pré-concebidas da condição de vulnerabilidade e dependência através do exercício da autoadvocacia, contribuindo positivamente para a conscientização do indivíduo da sua incapacidade e do seu valor enquanto cidadão.

Conforme é sublinhado por Glat (2004), a autodeterminação e, em particular, a autoadvocacia, estão associadas a quatro grandes dimensões de intervenção política e prática subjacentes à inclusão social de indivíduo com incapacidade: (i) a eliminação de rótulos, defendendo que a pessoa com incapacidade deve ser tida em conta primeiramente enquanto cidadã, com dignidade e respeito que lhe é merecido; (ii) a identidade própria, isto é, a afirmação da pessoa como ser individual; (iii) a autonomia e participação, cujo princípio básico se afirma no direito do indivíduo fazer as suas próprias escolhas e tomar as decisões que considera serem as mais ajustadas na sua vida; e, por último, (iv) a defesa dos seus direitos, encorajando os indivíduos com incapacidade a terem voz ativa e a defenderem os seus direitos e interesses.

Ward (2005) aponta-nos três questões fundamentais no processo de aquisição de competências para o desenvolvimento da autodeterminação. A primeira prende-se com a importância da aprendizagem/ aquisição de competências de autodeterminação estar prevista num currículo específico no qual são privilegiadas situações em que a criança aprende a tomar decisões e a fazer escolhas, a ser assertiva e a adquirir competências de auto-advocacia. A segunda questão refere-se à necessidade de serem treinadas estas competências, embebendo o quotidiano familiar e educacional em oportunidades para exercê-las, i.e., em ocasiões devidamente apoiadas para fazer escolhas, tomar decisões, resolver problemas, etc.. Por último, e não menos importante, o autor refere a importância de não limitar ou negar o direito à autodeterminação, devendo para isso envolver a criança em processos de decisão sobre as suas próprias vidas (Ward, 2005).

## 1.1. OPORTUNIDADES DE ESCOLHA

Conforme sublinha Mitchell (2012), na literatura tem-se assistido a uma evolução na importância atribuída às oportunidades de escolha e ao reconhecimento de que pessoas com incapacidade podem fazer escolhas e tomar decisões mediante as oportunidades que lhes são facultadas para o fazer. Não se trata de escolher entre uma ou mais opções por si só, mas de efetuar uma escolha com base, quer nas preferências individuais, quer na utilidade da escolha, contribuindo posteriormente para uma tomada de decisão ponderada (Stafford, 2005; Walter et al., 2009).

Assim, é hoje consensual a necessidade de serem criadas oportunidades para que as crianças comecem, desde muito cedo, a efetuar escolhas (e.g., Lee, Palmer, Turnbull, & Wehmeyer, 2006; Zheng et al., 2015; Summer et al., 2014). McCormick et al. (2003) reitera esta perspectiva, salientando que é na primeira infância que devemos promover a aprendizagem e o desenvolvimento de experiências/vivências imersas em oportunidades de escolha.

Sob um plano mais operativo, Kern e Parks (2012) fazem referência às possíveis escolhas que os indivíduos podem realizar, tais como: escolha de uma tarefa específica, da sequência da tarefa, da atividade a desenvolver, dos materiais a utilizar na realização da tarefa, com quem realizar a tarefa, onde a realizar e escolha do tempo para a completar. Assim, conforme é sistematizado por Green, Mays e Jolivet (2011), são oito as questões orientadoras que facilitam o processo de intervenção que contribui para o aumento de oportunidades, sendo elas: onde; quando; com quem; quem; como; qual; ordem e a oportunidade de recorrer à recusa tangível.

**Tabela 1.** Questões orientadoras para a promoção de oportunidades de escolha (Green et al., 2011; Jolivet, McCormick, McLaren, Steed, 2009)

<b>Onde</b>	Escolher o local onde a criança pretende desenvolver uma atividade
<b>Quando</b>	Escolher o momento de começar a desenvolver uma atividade
<b>Com quê</b>	Escolher com que material/objeto desenvolver a atividade
<b>Quem</b>	Escolher a pessoa que irá trabalhar/brincar com a criança
<b>Como</b>	Escolher a forma de desenvolver a atividade.
<b>Qual</b>	proporcionar à criança a oportunidade de escolher o que quer.
<b>Ordem</b>	Escolher o que fazer em primeiro lugar
<b>Recusa tangível</b>	Escolher se quer ou não determinado item/tarefa/atividade

## 1.2. ALGUMAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DO IMPACTE DAS OPORTUNIDADES DE ESCOLHA

Na literatura constam evidências sobre um impacto positivo da realização de escolhas nomeadamente ao nível da independência da criança, da motivação e, por consequência, da iniciativa resultando num maior envolvimento na tarefa (e.g., McCormick et al., 2003; Staford, 2005; Walter et al., 2009). É, ainda, reportado na literatura um aumento da capacidade de auto-monitorização e autorregulação, estando, assim, associada à diminuição de comportamentos disruptivos, e ao aumento da comunicação e de interações sociais positivas (Dunlap & Liso, 2004; Jolivet, Ridgley & White, n/d; McCormick et al., 2003).

Kern e Parks (2012) apontam alguns aspetos que parecem caracterizar a feitura de escolhas, destacando que à natureza do ser humano está inerente a tomada de decisões de acordo com as suas necessidades (de sobrevivência) e

revelando a natureza mutável das preferências, que conduzem os indivíduos a optar por um item de acordo com o momento vivido (Kerns & Parks, 2012).

Não obstante a conhecida importância do contexto familiar na promoção de escolhas, a maioria dos estudos estão centrados no contexto de sala de aula (pré-escolar e escolar) (e.g., Dibley & Lim, 1999; Green et al., 2011; Mitchell, 2012; Powell & Nelson, 1997; Romaniuk, Miltenberger, Conyers, Jenner, Jurgens, & Ringenberg, 2002; Seyber, Dunlap, & Ferro, 1996; Shevin & Klein, 2004; Waldron-Soler, Martella, Marchand-Martella, & Ebey, 2000). Ainda que em número reduzido, nos últimos anos tem emergido uma linha de estudo que inclui o contexto familiar referindo-se à parceria estabelecida com os pais como agentes promotores de oportunidades de escolha. Esses estudos reportam, na sua maioria, para os benefícios advindos da implementação de programas onde são privilegiadas as escolhas que as crianças fazem (e.g., Dunlap, DePerczel, Clarke, Wilson, Wright, White, & Gomez, 1994; Romniuk, et al., 2002; Cannella et al., 2005; Harding et al., 2002).

Exemplo disso, é o estudo de Harding et al.(1999) que vem reforçar a importância de envolver os pais neste processo, demonstrando que as crianças optam por áreas de escolha onde existam um emparelhamento da atenção dos pais (instruções, apresentação de objetos tangíveis, etc.) com brinquedos preferidos, conduzindo à obtenção de resultados altamente positivos, nomeadamente ao nível da diminuição de comportamentos disruptivos, da promoção de interações sociais, bem como da taxa de conclusão independente das tarefas. Numa revisão sistemática, Canella et al. (2005) analisam trinta estudos compreendidos entre 1996 e 2002. Desta análise foram realçados três aspectos:

- construção de oportunidades de escolha em contextos diários (Browed et. al, 1998, Cooper & Browed, 1998, Cooper & Brower, 2001, Parsons et. al, 1997,

Salmento & Bambara, 2000, Stafford et. al, 2002, citados por Cannella et al., 2005) evidenciando a necessidade de conscientizar as pessoas que rodeiam os indivíduos com incapacidade para a criação de oportunidades de escolha. Nesses estudos era notório que a acompanhar o aumento do número de oportunidades estava a intensidade de participação dos indivíduos e que, ao longo do processo, preferiram mais frequentemente atividades inseridas no seu ambiente;

- efeitos de escolha no comportamento (Cole & Levinson, 2002, Dibley & Lim, 1999, Graff et al., 1998, Lerman et al., 1997, Lohrmann-O'Rourke & Yurman, 2001, Moes, 1998, Peek et al., 1996, Seybert et al., 1996, citados por Cannella et al., 2005), concluindo que durante a condição de escolha os participantes revelam não só um maior envolvimento na tarefa, mas também uma diminuição de comportamentos considerados desafiantes;

- a avaliação das preferências (Conyers et al., 2002, Fisher et al., 1996, Lancioni et al., 1998a, Lancioni et al., 1998b, Lancioni et al., 2002, Lime et al., 2001, Piazza et al., 1996, Reid et al., 1999, Zhou et al., 2001, citados por Cannella et al., 2005), mostrando que quando são utilizados estímulos que vão de encontro às preferências dos participantes, estes funcionam como reforço.

Estudos baseados no treino/ensino de competências para fazer escolhas a partir de objetos tangíveis, mostraram um aumento da participação dos indivíduos; o mesmo aconteceu em estudos em que a intervenção se baseou na conscientização de indivíduos para a criação de oportunidades de escolha, uma vez que ocorreu um aumento da criação destas mesmas oportunidades (e.g., Lancioni, O'Reilly & Emerson, 1996; Soenens & Vansteenkiste, 2005).

Estudos como os de Seyber et al. (1996, citado por Cannella et al., 2005) e Cole e Levinson (2002, citado por Cannella et al., 2005) mostram efeito positivo sobre o comportamento dos indivíduos, diminuindo significativamente

comportamentos desafiantes/inadequados. Estes estudos foram desenvolvidos sobre indivíduos em idade e contexto escolar, com um programa de intervenção que se caracterizava pela promoção de oportunidades de escolha. No estudo de Seyber et al. (1996, citado por Cannella et al., 2005) procurava-se perceber de que forma a condição de escolha influenciava o envolvimento dos alunos nas tarefas. Assim, os professores foram convidados a escolher uma lista de tarefas para dois alunos. Nas sessões eram desenvolvidas duas tarefas com duração de 7 minutos cada. Os dados recolhidos mostraram que os níveis de envolvimento e interesse aumentaram aquando a condição de escolha.

Também no estudo desenvolvido por Cole e Levinson (2002, citado por Cannella et al., 2005), na comparação entre perguntas directivas e perguntas onde estava associada oportunidade de escolha, as duas crianças submetidas ao estudo diminuíram os comportamentos desafiantes perante o segundo grupo de perguntas.

Staford (2005) sumariza as dimensões a ter em consideração no planeamento de uma intervenção baseada na criação de oportunidades de escolha, em três pontos:

- 1) Identificar as preferências dos indivíduos, estando particularmente atento às preferências volúveis que poderão sempre alterar-se consoante o momento em que estas ocorrem;
- 2) Ter em consideração os níveis de escolha, isto é, apresentar inicialmente um par de itens e ir dificultando gradualmente a decisão. O autor (Staford, 2005), aconselha a ter em consideração os itens/objetos preferidos da criança, para tal é necessário um primeiro período de observação, entrevistas aos pais e professores, de forma a compreender as preferências da criança. Devem-se assim

encontrar itens dos quais a criança gosta, não gosta e outros que lhe são neutros. É com base nestes itens que deve ser trabalhada a estratégia de feitura de escolhas, começando com a apresentação de dois itens (um que a criança goste e outro do qual não goste), dificultando com a substituição do item que a criança não gosta por um que lhe é neutro e, por fim, com a apresentação de dois itens de que goste, de forma a dificultar o processo de escolha.

- 3) Dar Tempo de latência, ou seja, dar tempo à criança para escolher entre um ou outro item quando lhe são apresentados. Este tempo é significativo, principalmente nas primeiras etapas da intervenção, pois a criança começará, pela primeira vez, a perceber que a escolha que faz tem influência sobre o meio.

Apesar das diferenças entre os planos de ação, a criança deverá ser sempre o foco central dos programas, isto é, devemos partir sempre dos seus interesses, preferências e necessidades para desenhar o plano de intervenção.

Nestes estudos vai-se pautando a tendência para a construção de evidências que apoiem a participação e importância do contexto familiar no processo de ampliação de escolhas – aspeto que exploraremos no tópico seguinte.

## **2. O CONTEXTO FAMILIAR NA PROMOÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ESCOLHA**

À semelhança do que referimos, não obstante a literatura se focar primordialmente nos contextos educativos quando faz referência à importância de promover a autodeterminação, em geral, e às oportunidades de escolha, em particular, existe uma tendência emergente para estudar o

contexto familiar como seio fundamental no desenvolvimento de competências de autodeterminação.

A intervenção precoce tem sofrido alterações marcantes relativamente à forma como perspectiva a família. Ao longo dos anos, os esforços que eram tradicionalmente centrados na criança, têm-se alargado à família e ao seu contexto. A intervenção precoce assume, desta feita, uma intervenção baseada no contexto familiar e nas suas prioridades, necessidades e, essencialmente, nos seus pontos fortes, bem como nos pontos fortes da criança que possam contribuir para a promoção do desenvolvimento da mesma (McWilliam, 2005).

Para Bronfenbrenner (1986) “a família é o principal contexto em que o desenvolvimento humano ocorre” (p. 723). É no contexto familiar que a criança passa a maior parte do tempo, principalmente, nos primeiros anos de vida. Assim, o papel da família torna-se crucial no desenvolvimento de competências que promovam a autodeterminação. Wehmeyer (2014) considera que “os membros da família são os primeiros professores da criança quando se trata de aprender habilidades relacionadas com a autodeterminação, como a resolução de problemas, a tomada de decisão, a autodefesa, ou a fixação e realização de metas” (p.8). Assim, é reconhecida à família grande importância no desenvolvimento da criança, sendo através dela que a criança conhece e aprende a relacionar-se com o meio e a tornar-se autónoma. A autonomia é, segundo Hill e Holmbeck (1986, citado por Soenens & Vansteenkiste, 2005), um destacamento da criança dos pais e da influência social, transmitida pelos mesmos. Assim, muitos são os autores que começam a dar pistas/estratégias às famílias para que também elas comecem a criar oportunidades de escolha aos filhos.

Não obstante as famílias perspectivarem, de forma diferente, a autodeterminação dos seus filhos, sendo importante avaliar os valores das

mesmas para se desenvolver um plano para promover a autodeterminação (Wu & Chu, 2012), conforme é revelado por Green et al. (2011) a escassez de oportunidades para que os filhos desenvolvam um comportamento autodeterminado é uma preocupação transversal a todas as famílias. Neste âmbito, o estudo de Summers et al. (2014), consiste em perceber o que as famílias pensam sobre o fornecimento de oportunidades para o desenvolvimento da autodeterminação, em geral, e sobre a promoção de oportunidades de escolha, em particular. Assim, percebemos que as famílias consideram ser importante “oferecer oportunidades de escolha às crianças e ensiná-las a fazer escolhas, ajudar as crianças a se autorregulem e incentivá-las a ampliar a capacidade para participarem de forma adequada com materiais ou outros” (Summers, et al., 2014, p. 190).

Apesar do reconhecimento da sua importância, tal como é mencionado por Abery e Stancliffe (1996, citado por Shogren & Turnbull, 2006), não tem sido reconhecido o papel da família no desenvolvimento da autodeterminação em crianças de tenra idade. Ou seja, apesar de existirem famílias que gostariam de proporcionar oportunidades, a fim de preparar os seus filhos para realizar escolhas, resolverem problemas e tomarem decisões, muitas vezes os pais não possuem orientação que os ajude a ultrapassar obstáculos que surgem na persecução destes objetivos (Wehmeyer & Palmer, 2000, citado por Wu & Chu, 2012). Davis e Wehmeyer (1991, citado por Wehmeyer, 2014) defendem que, na prática da promoção da autodeterminação pelos pais, a família deve ter em consideração as seguintes situações:

- Conjugar a proteção e a independência, ou seja, a criança necessita de aprender que a sua ação tem implicações no meio e nos outros, o que acaba por envolver alguns riscos.

- Incentivar a criança de forma a promover as suas qualidades e ajudá-la a aceitar/compreender as suas limitações, contribuindo para um maior entendimento da sua condição e, por consequência, contribuir de forma positiva para a sua auto-estima e auto-confiança.
- Ensinar a criança a estabelecer objetivos, criando oportunidade desta interagir com crianças de diferentes idades e conhecimentos.
- Criar expectativas realistas, mas ambiciosas, envolvendo a criança no processo de forma a responsabilizá-la pelas suas ações, sucessos e fracassos, explicando o porquê das consequências que ocorreram.
- Aproveitar todas as oportunidades que existem na rotina da criança para que ela faça escolhas, dando-lhe feedback positivo.

Já Lee, Palmer, Turnbull e Wehmeyer (2006), enunciam sete estratégias a adotar pelos pais na promoção da autodeterminação: (1) Encorajar as crianças a fazer escolhas, a estabelecer prioridades e a tomar decisões ao longo da sua rotina diária; (2) Explicar as consequências/implicações das escolhas; (3) Ajudar as crianças a identificar os seus interesses/preferências, os pontos fortes e necessidades; (4) Explicar o que são objetivos e barreiras de forma a perceberem que o objetivo é algo que se pretende alcançar e que ao longo deste processo podem surgir barreiras que poderão condicionar/dificultar a chegada à meta; (5) Questionar as crianças sobre o que pretendem com determinado objetivo e qual é a melhor forma para o alcançar (como fazer, que barreiras eliminar e como as eliminar); (6) Colocar as crianças no centro deste processo (definição de objetivos, plano de ação) auxiliando-as na monitorização do processo, de forma a que, no futuro, sejam capazes de o fazer de forma autónoma; e (7) Ajudar e encorajar as crianças a repensar nos seus objetivos e planos de ação quando o progresso se mostra moroso.



## **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **1. OBJETIVO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Tomando a autodeterminação como uma competência central no desenvolvimento e participação social de qualquer indivíduo, tem-se vindo a discutir a eminência de a promover desde idades precoces. Neste contexto, e considerando as barreiras experienciadas por crianças em situação de incapacidade no desenvolvimento de um comportamento autodeterminado, tem sido reconhecido valor preditivo ao potencial do contexto familiar na estruturação de rotinas embebidas em escolhas e o desenvolvimento da autodeterminação e autonomia das crianças.

Neste trabalho de investigação serão considerados dois planos de estudo, um caracterizador das práticas e dinâmicas familiares e outro, de carácter interventivo, onde se examinará o efeito de um programa de intervenção. Assim, serão dois os objetivos deste estudo: (a) analisar as perceções dos pais sobre a importância e facilidade na implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar, comparando famílias de crianças em situação de incapacidade com aquelas cujas crianças apresentam desenvolvimento típico; (b) examinar o impacto da implementação, em contexto familiar, de um programa de intervenção focado na expansão de oportunidades de escolha, na participação de uma criança com necessidades adicionais de suporte.

São quatro as questões que traduzem o objetivo de estudo: (i) Em que medida os pais consideram ser importante a promoção da autodeterminação nos seus filhos? (ii) Qual a importância e facilidade sentida na implementação de oportunidades de escolha considerando as diferentes rotinas do contexto familiar? (iii) Em que medida experienciam barreiras na implementação de

oportunidades de escolha em contexto familiar? (iv) Em que medida estas perceções sobre importância, facilidade e barreiras na implementação de oportunidades de escolha diferem entre pais de crianças com e sem incapacidades?

Em relação à implementação do programa de intervenção, o seu impacto será examinado a nível individual e contextual, atestando, especificamente, se o programa de intervenção:

- (i) promoveu a participação da criança, com aumento dos indicadores de satisfação, de tempo nas tarefas e de interação/ comunicação;
- (ii) promoveu uma expansão do espectro de oportunidades promovidas no contexto familiar.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. DESENHO DE ESTUDO**

Inscrito numa estratégia de investigação predominantemente quantitativa, o primeiro estudo – i.e., a análise da perspectiva dos pais – consubstanciará uma pesquisa por inquérito, procurando obter indicadores relativos à importância e à facilidade da implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar. Para o escrutínio dos efeitos do programa de intervenção centrado na expansão das oportunidades de escolha em contexto familiar, será implementado um desenho de estudo quasi-experimental - estudo de caso único, tipo AB -, comparando indicadores de participação de uma criança de 2 anos com Síndrome de Down, entre os registos da linha de base e o período de intervenção.

## 2.2.PARTICIPANTES

### 2.2.1.Pesquisa por inquérito

Foram obtidas respostas ao questionário por parte de 74 famílias, 26 representativos de agregados familiares que incluíam crianças com necessidades adicionais de suporte (sinalizadas como tendo um atraso no desenvolvimento ou restrições alvo dos serviços de intervenção precoce ou da educação especial) e 48 cujas crianças apresentavam um desenvolvimento típico. Cada agregado foi representado pela resposta de um dos pais.

Assim, as respostas obtidas tiveram como proveniência mães (94.1% das respostas), seguida de pais (com 4.4% das respostas) e de madrasta (com 1.5% das respostas) dos distritos: Porto (73.5%); Faro (7.4%); Setúbal (5.9%); Lisboa e Santarém (2.9%) e os distritos de Vila Real, Viseu, Évora, Aveiro e Portalegre (1.5%). Os respondentes tinham idades compreendidas entre os 29 e os 53 anos, com média estabelecida nos 36 anos.

Na sua maioria (66.2%) apresentavam um nível de escolaridade correspondente à licenciatura (41.2%), seguida de pós-graduação/mestrado e/ou doutoramento (25%), ensino secundário (23.5%), 3º ciclo (7.4%) e 2º e 1º ciclo (1.5%)

Em relação à situação profissional, a globalidade dos respondentes (83.8%) encontrava-se empregado. Entre os que se encontravam empregados, a maioria (86.8%) desenvolvia as suas atividades profissionais fora de casa, registando-se grande diversidade de atividades profissionais desde freelancer a médico.

Os agregados familiares são compostos maioritariamente por uma única criança (50% de casos) e por duas (45.9% dos casos), 55.3% do sexo masculino e 44.74% do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 0 e os 18. As respostas ao questionário tiveram, contudo, por referência as crianças (filhos)

entre os 0 e os 6 anos de idade. A média de idades a que dizia respeito as respostas ao questionário está situada nos 3.5.

Entre as respostas das famílias com crianças em situação de incapacidade, foram destacados como diagnósticos clínicos: Atraso de Desenvolvimento Global, Síndrome do Espectro do Autismo, Problemas de comunicação, Paralesia cerebral, PHDA, Hidrocefalia, Síndrome de Asperger, Dislexia, Síndrome de Optiz, Síndrome de Kabuki e ainda surgiram alguns diagnósticos Indeterminados. Como principais restrições foi assinalada em 85.19% dos casos o domínio da comunicação, seguido do cognitivo com 70.37% e, por fim, o domínio da mobilidade em 59.26% dos casos, sugerindo a existência de situação de incapacidade em vários domínios por parte das crianças.

### 2.2.2. Estudo de Caso Único

O estudo de caso único desenvolveu-se no seio de uma família composta:

- pelo pai com 35 anos, empregado com 3º ciclo de escolaridade
- pela mãe com 33 anos, com licença de prestação de cuidados
- e pela criança foco deste estudo.

A criança em que incidiu a intervenção de expansão de oportunidades de escolha tinha 2 anos e um diagnóstico clínico de síndrome de down. No momento em que se implementou o programa de intervenção, era acompanhada pela Terapia da Fala em quinzenalmente, pela Terapia Ocupacional semanalmente. No jardim de infância tinha, ainda, o apoio de uma o acompanhamento da Educadora da equipa local de intervenção (no âmbito do sistema nacional de Intervenção Precoce).

No que respeita à sua funcionalidade, salienta-se o uso de gestos em simultâneo com a fala (d330.1) – produzindo palavras e vocalizações – para comunicar. Compreende ordens simples (d310.0). A manifestação de escolhas (d177.0) e preferências é feita através do olhar e do apontar (d3350.0).

Envolve-se no brincar de faz de conta através de objetos miniatura (d175.0 e b1440.0). A marcha é uma aquisição recente, tendo um padrão de exploração constante do meio, sem se envolver durante um tempo prolongado na exploração de um único objeto ou atividade (b1400.1)

Relativamente às relações interpessoais básicas, a interage com o outro, devolvendo sorrisos e vocalizações com intencionalidade comunicativa (d71040.1). Apresenta uma boa relação com os pais que colaboram na promoção do seu desenvolvimento global e na aplicação de estratégias no contexto de casa a fim de promover o brincar e a comunicação/interacção com o outro e os objectos (e310+4) (ApêndiceA).

#### *Mapeamento das rotinas familiares*

Através do “RBI Report Form Routines-Based Interview” (McWilliam, 2003) (Apêndice B), analisamos a rotina da família, procurando saber como decorriam os principais momentos do dia e de que forma era encarado cada um deles, isto é, o quão terrível (1) ou fantástico (5) se torna cada momento (Tabela 2).

**Tabela 2.** Momentos, descrição e indicador de satisfação das diferentes rotinas da família

<b>Momentos da rotina</b>	<b>Exemplos de potencialidades/acções</b>	<b>Indicador</b> terrível (1) - excelente (5)
<b>Acordar</b>	Pais acendem primeiro a luz para que esta vá despertando. Por norma, acorda bem-disposta e quando acorda sozinha desce da cama e procura os pais.	momento agradável (4)
<b>Higiene pessoal</b>	Ainda usa fralda e os pais consideram que a retirada da fralda será difícil. A mãe refere que a criança olha para as necessidades com “nojo” e, quando questionada, a criança sinaliza quando defeca, no entanto, o mesmo não se verifica em relação à urina.	momento razoável (3)
<b>Vestir</b>	Há dificuldade em vestir a M. que se deve, na opinião dos pais, à preguiça que a criança apresenta. No entanto quando acorda por si a M. “só quer festa” e essa dificuldade já não se coloca, este é um momento da rotina diária de interação/brincadeira entre a mãe e a criança	momento agradável (4)
<b>Pequeno-almoço</b>	É descrito pela mãe como sendo “sempre uma dor de cabeça.” A M. faz algumas birras para não comer. No entanto, a M. já não rejeita tanto a comida e tem-se tornando um momento mais agradável. A M. quer abrir o iogurte, comer sozinha e aponta para o que quer comer	momento razoável (3)
<b>Saída/viagem para a escola</b>	A saída de casa não é uma dificuldade e a M., quando se apercebe que alguém pega no casaco, estende a mão para ir/sair	momento excelente (5)
<b>Tempo livre e ver tv</b>	O envolvimento da M. na tarefa é reduzido e depende muito da presença da mãe.	momento razoável (3)
<b>Banho</b>	“O banho é metade risos, metade choro” A M. gosta de água e de brincar, mas com o frio não gosta tanto deste momento. No verão a M. quer participar e por gel no corpo.	momento de qualidade ajustada (3) (vd. Apêndice B)
<b>Ida para a cama/adormecer</b>	A M. adormece quando fica cansada, mas primeiro “anda em cima de um, roda, rebola”. Por norma a M. dorme a noite toda, quando acorda volta a adormecer. Porém quando desperta durante a noite vai procurar os pais.	momento de agradável (4)

## 2.3. INSTRUMENTOS

### 2.3.1. Pesquisa por inquérito

O inquérito (Apêndice C) usado na presente investigação serviu-se de um estudo prévio, levado a cabo por Baptista-Borges (2015), cujo desenho original incidia sobre a facilidade e importância sentida pelos educadores na promoção de oportunidades de escolha em contexto pré-escolar. Para efeitos deste estudo, embora preservando a matriz estrutural do questionário original, procedeu-se a uma adequação dos seus itens de modo a focar o contexto familiar. No exercício de adequação do questionário tivemos por base diferentes artigos científicos (Carter, et al., 2013; Green et al., 2011; McCormik et al., 2003) sobre o tema da nossa investigação e que nos permitiram triar as principais rotinas do quotidiano familiar, bem como, as experiências facilitadoras e barreiras na implementação de oportunidades de escolha nesse contexto. A proposta de adequação do questionário foi avaliada por 3 peritos com experiência de investigação no domínio de práticas pedagógicas centradas na criança e em intervenção precoce. Em função da sua peritagem o questionário foi adequado e testado em 3 famílias de modo a averiguar a clareza das questões.

O questionário resultante deste processo de validação dos conteúdos e da clareza das suas questões, foi então constituído por 64 questões fechadas e organizou-se em torno de 4 secções. Uma relativa a dados demográficos bem como os domínios de restrição das crianças no caso dos questionários dirigido às famílias de crianças com incapacidade; outra onde se pretende identificar o grau de importância atribuído pelos pais à implementação de oportunidades de desenvolvimento de um comportamento autodeterminado em geral e de competências de escolha em particular. O terceiro segmento do questionário dedicava-se a explorar o grau de facilidade percebido na implementação de

oportunidades de escolha nos diferentes momentos que caracterizam uma rotina típica de uma família – especificamente o momento do acordar, o momento de deslocação para a creche/jardim de infância/ama, o momento de lazer, o momento da refeição (incidindo sobre o jantar), o momento de higiene e o momento de deitar. Por fim, o questionário termina tentando apurar em que medida são sentidas diferentes barreiras à implementação das oportunidades de escolha. O tempo médio de preenchimento era de 15 minutos. Servimo-nos do software qualtrics para disponibilizar o questionário via electrónica ([https://qtrial2015q4az1.az1.qualtrics.com/jfe/preview/SV\\_bmtQOQKnBNGPe6h](https://qtrial2015q4az1.az1.qualtrics.com/jfe/preview/SV_bmtQOQKnBNGPe6h)).

### 2.3.2. Estudo de Caso Único

A fim de aferir os efeitos do programa de intervenção, para a linha de base e período de intervenção usamos uma grelha de observação focada em indicadores operacionais de constructo de participação, conjuntamente com o registo frequencial do número e oportunidades de escolha. A fim de d. Para o efeito, mais uma vez baseamo-nos no estudo de Baptista-Borges (2015) tomando como alvo de medição as dimensões como o envolvimento, a satisfação e a interação/comunicação da criança. Para tornar mensurável estas dimensões, à semelhança do referido estudo, o envolvimento foi medido através do registo do tempo na tarefa, onde era analisada a atenção focalizada na tarefa (através do olhar ou manusear elementos e/ou pessoas relacionadas com a tarefa). Relativamente à satisfação foram observados aspetos como a expressão facial de sorriso da M. e a interação/comunicação através do registo do número de vezes em que (i) olha, toca, gestualiza; (ii) vocaliza para troca de informação; (iii) responde e inicia a interação.

Na documentação das oportunidades de escolha, tal como acontece noutros estudos (e.g., Green et al. 2001; Jolivette et al., 2002; Jolivette, McCormick, MacLaren & Steed, 2009; Batista-Borges, 2015) procedemos à sua categorização em função da dimensão de escolha (e.g., onde, quando, o quê, com quê e quem) e da estratégia usada (e.g., verbal, uso de objetos tangíveis, repetição e exploração de consequências da escolha).

Para a determinação da linha de base (fase A) foram realizadas cinco observações em condições que procuramos manter constantes no período de intervenção, que compreendeu oito momentos de observação (fase B). Deste modo, todas as observações foram realizadas no período da manhã, entre as 8h30 e as 9h. Em cada momento, procuramos obter uma amostra de tempo razoável sobre cada rotina. Assim, cada observação teve em média uma duração de 30 minutos, dentre os quais em média 3 minutos eram dedicados ao momento do acordar, 8 minutos do momento da higiene, 13 minutos concernentes ao momento do vestir e pentear e 6 minutos dedicados ao momento da refeição. Todos os momentos de observação foram sujeitos a gravação vídeo – para posterior observação e registo, conforme grelha em anexo (Anexo 2).

Para avaliar a fiabilidade interobservador as primeiras duas observações foram acompanhadas por um par – previamente familiarizado com a grelha e critérios de observação (vd. Codebook em Apêndice E) – que fez registo independente das observações. No final das observações os registos foram comparados para discussão de possíveis discrepâncias e para cálculo do acordo inter-observador que se situou nos 86.7%.

Para apurar a validade social do programa, foi construído um guião de entrevista semi-estruturado dirigido à mãe. Este guião focava-se em 4 tópicos, sendo eles: (i) o impacte da intervenção sobre a criança; (ii) o impacte no contexto familiar sobre a importância da implementação de oportunidades e a expansão dessas mesmas; (iii) estratégias para a promoção das oportunidades de escolha e, por último, (iv) as dificuldades sentidas na implementação de

escolhas. A entrevista era, pois constituída por 7 questões e teve duração de aproximadamente 15 minutos (Apêndice F).

## 2.4. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O programa de intervenção foi construído com base nos dados recolhidos sobre as rotinas familiares.

Com base em cada momento identificado e naquilo que era as potencialidades/ações levadas a cabo pelos pais e criança, foram desenhadas conjuntamente com a mãe, propostas de expansão das oportunidades de escolha tendo por base as dimensões: (i) Onde - escolher onde a criança quer realizar a tarefa/atividade/alimentação; (ii) Quando - escolher o momento em que quer iniciar ou terminar a tarefa/atividade; (iii) O quê - escolher entre dois objetos/alimentos/vestuário/acessórios; e (iv) Com quê - escolher os materiais/objetos específicos para utilizar durante uma determinada tarefa; (v) Quem - escolher com quem quer realizar a tarefa/atividade.

**Tabela 3.** Exemplo do plano de intervenção para a promoção de oportunidades de escolha na rotina da criança

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Sequência da Atividade	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
<b>Contexto</b> Refeição (pequeno-almoço; almoço e jantar)	Gosta de estar na mesa de brinquedos  Imitar mãe a preparar refeição  Instrumentos de sopro  Gosta de se sentar no colo do pai	- Mãe encaminha criança para cozinha - enquanto mãe prepara refeição, a criança brinca na mesa (de brincar, com jogos) - mãe senta a criança na cadeira, coloca pano para criança não se sujar e dá indicações para criança não provocar a tosse - dá refeição à criança, conversando e dando indicações para mastigar - no fim pede à criança para limpar a boca - coloca recipiente no lava louça - retira criança da cadeira	O quê? – escolher o que comer: “M. queres isto ou aquilo?”	Verbal  <u>Objeto Tangível</u> (apontar para as opções à escolha)  <u>Nº opções</u> : apresentar duas opções  Dar modelo (de forma a internacionalizar/caracterizar as opções da criança, com o intuito de desenvolver a linguagem verbal)	
			Onde? – escolher o recipiente onde comer: “M. queres este prato ou aquele?” ; “M. queres sentar-te perto da mãe ou do pai?”		
			Com quê? – escolher com que talher comer: “M. queres esta ou aquela colher?”		
			Qual? – escolher o prémio final: “M. no final vamos brincar com este ou aquele brinquedo?”		
			Quem? – escolher quem a ajuda a comer (quando possível): “M. queres que seja a mãe ou o pai a ajudar?”		

A intervenção teve duração de 8 semanas, tendo sido implementada entre os meses de Fevereiro e Abril.

Durante o período de intervenção no final de cada observação eram discutidas as dificuldades sentidas pela mãe na implementação das escolhas e eram debatidas, conjuntamente, possíveis adequações do plano de intervenção.

## 2.5. ANÁLISE DE DADOS

### 2.5.1. Pesquisa por inquérito

Para análise dos dados obtidos através do questionário, procedemos a uma análise estatística de natureza predominantemente descritiva – sumariando dados percentuais e medianas (dado se tratarem predominantemente de variáveis ordinais) que nos permitissem aferir a tendência de distribuição das respostas. Foi também usada estatística inferencial nomeadamente para explorar diferenças entre as respostas dos pais de crianças com e sem incapacidades. Tratando-se de amostras pequenas e com diferenças na sua dimensão, usamos o teste não paramétrico de Mann-Witney para aferir possíveis diferenças entre as respostas das famílias com e sem filhos com incapacidade. Para aferir possíveis diferenças entre as respostas emparelhadas (importância versus facilidade) utilizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas.

### 2.5.2. Estudo de Caso Único

No que diz respeito aos dados do estudo de caso único, para além da análise qualitativa, a fim de perscrutar a perspetiva da mãe da criança sobre a eficácia do programa, com recurso à técnica de análise de conteúdo, procedeu-se a uma análise quantitativa procurando comparar o momento A (linha de base) e o momento B (período de intervenção).

Relativamente aos procedimentos inerentes à análise de conteúdo e a respetiva codificação das respostas, foram utilizados os seguintes processos: (i) leitura flutuante, isto é, pré-leitura da entrevista; (ii) seleção das unidades de seleção; (iii) categorização das unidades e (iv) descrição e interpretação dos resultados (Bardin, 1997; Mozzato & Grzybovski, 2011).

Com o propósito de atestar a fiabilidade, a codificação foi realizada de forma independente pelos autores do estudo, sendo calculadas medidas de concordância de um modo geral situadas acima dos 90%; sendo os pontos de discordância alvo de discussão até ser alcançado um consenso na codificação.

## 2.6. PROCEDIMENTOS

Para dar início ao processo de recolha de dados por inquérito, foram solicitadas autorizações quer às famílias, quer às instituições que mediarão o contacto com os pais, especificamente a Comissão Nacional de Intervenção Precoce. Na carta de apresentação do estudo, foram descritos os seus objetivos bem como assegurada a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados. Foram utilizadas redes sociais para divulgação do inquérito online, sendo este publicado quer na página de facebook da mestranda, como nas páginas de Educação Especial, NEE-Necessidades Educativas Especiais, Autismo- Intervindo e Interagindo, Vencer Autismo, Pais21 e Amar21.

Relativamente ao estudo de caso único, o processo foi iniciado com a obtenção da autorização da família, bem como a permissão para gravar a intervenção e respetiva entrevista, assegurando previamente a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Os vídeos e transcrições foram objecto de posterior análise para a organização e tratamento dos resultados.

### **3. RESULTADOS**

Em conformidade com os quatro objetivos deste estudo, os resultados que apresentaremos de seguida estarão organizados em dois tópicos: o primeiro relativo à pesquisa por inquérito e o segundo ao estudo de caso único.

#### **3.1. PESQUISA POR INQUÉRITO**

Levando a cabo a análise sobre a forma como as famílias com crianças com e sem incapacidade percebem a feitura de escolhas, a secção 1 teve como objetivo avaliar dois critérios: Importância – até que ponto as famílias consideram importante itens que contribuem para a esse processo; e a Facilidade – até que ponto as famílias consideram fácil a sua implementação (vd., itens da Tabela 3). Em função do grau de importância e facilidade, consideramos os pontos 1 e 2 como Nenhuma e Pouca, e os pontos 3 e 4 como Alguma e Muitas respetivamente.

As famílias situaram-se, em ambas as escalas, predominantemente nos pontos 3 e 4. As medianas permitem-nos afirmar que as respostas das *famílias com crianças com incapacidade (FCI)* relativas à escala *conhecimento de interesses e preferências da criança* situam-se entre 3 e 4; relativamente às *famílias com crianças sem incapacidade (FSI)* a mediana centra-se em 4. Conforme se verifica dentre as respostas relativas às crianças com incapacidade, a facilidade de implementação situa-se predominantemente numa mediana de 3, exceção feita para os itens “Envolver a criança na elaboração de normas e regras da casa” e “Encorajar a criança a definir objetivos/metás” onde a mediana se situa nos 2.5.

**Tabela 4.** Percentagem e número de respostas para cada item em função do grau de importância e facilidade (N-Nenhuma; P-Pouca; A-Alguma; M-Muita), mediana de respostas relativa a cada item e de acordo com a classificação das famílias.

Escalas	Itens	Famílias com crianças com Incapacidade						Famílias com crianças sem Incapacidade					
		Importância			Facilidade			Importância			Facilidade		
		1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana	1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana	1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana	1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana
Conhecimento de interesses e preferências	Conhecer preferências da criança	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	26,9% (n=7)	73,1% (n=24)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0
	Conhecer temas de interesse da criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=3,0	23,1% (n=6)	77% (n=20)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	10,4% (n=5)	89,6% (n=43)	Mdn=4,0
	Conhecer brinquedo favorito da criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0
Estratégias para promover a escolha	Seguir iniciativas nas brincadeiras da criança	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	23,1% (n=6)	77% (n=20)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	10,4% (n=5)	89,6% (n=43)	Mdn=3,0
	Seguir iniciativas na resolução dos problemas da criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	14,6% (n=7)	85,4% (n=41)	Mdn=3,0
	Seguir iniciativas de atividades dentro e fora de casa pela criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	34,6% (n=9)	65,4% (n=17)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	8,3% (n=4)	91,7% (n=44)	Mdn=3,0
	Envolver a criança na organização da rotina	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	26,9% (n=7)	73,1% (n=24)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	33,3% (n=16)	66,7% (n=32)	Mdn=3,0
	Envolver a criança na elaboração de normas e regras da casa	11,5% (n=3)	88,5% (n=23)	Mdn=4,0	50,0% (n=13)	50,0% (n=13)	Mdn=2,5	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	33,3% (n=16)	66,7% (n=32)	Mdn=3,0
	Proporcionar alternativas à criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	26,9% (n=7)	73,1% (n=24)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	6,3% (n=3)	93,7% (n=45)	Mdn=3,0
	Valorizar respostas/escolhas da criança através de reforços positivos	11,5% (n=3)	88,5% (n=23)	Mdn=4,0	15,4% (n=4)	84,6% (n=22)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	2,1% (n=1)	97,9% (n=47)	Mdn=4,0
	Ensinar a criança a ter consciência das escolhas	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	20,8% (n=10)	79,2% (n=38)	Mdn=3,0
	Responsabilizar a criança pelas escolhas	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	22,9% (n=11)	77,1% (n=37)	Mdn=3,0
	Facultar estratégias para ajudar a criança a fazer escolhas	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	26,9% (n=7)	73,1% (n=24)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	25% (n=12)	75% (n=36)	Mdn=3,0
	Encorajar a criança a definir objetivos/metás	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	50,0% (n=13)	50,0% (n=13)	Mdn=2,5	6,3% (n=3)	93,8% (n=45)	Mdn=4,0	20,8% (n=10)	79,2% (n=38)	Mdn=3,0
	Planear tarefas/atividades com a criança	11,5% (n=3)	88,5% (n=23)	Mdn=4,0	38,5% (n=10)	61,5% (n=16)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	10,4% (n=5)	89,6% (n=43)	Mdn=3,0

Com o recurso ao teste não paramétrico de Wilcoxon (tabela 6), foi possível confirmar que existe, na maioria dos itens, uma diferença entre a importância e a facilidade atribuída. Exceção feita para: “conhecer as preferências da criança” e “conhecer os brinquedos favoritos” no caso das famílias com filhos sem incapacidade; e apenas “conhecer os brinquedos favoritos” no caso das famílias com crianças com incapacidades.

Quando comparadas as respostas dos dois grupos (com e sem incapacidade) - através do teste de Mann-Whitney (tabela 5) - verificamos não existirem diferenças, com significância estatística, no que se refere à importância atribuída aos diferentes itens. Já no que toca à facilidade existe significativamente menor facilidade na implementação dos princípios nas famílias de crianças com incapacidade.

**Tabela 5.** Diferença entre grau de importância e facilidade (teste de Wilcoxon) e diferença entre grupos quanto à importância e facilidade na implementação das oportunidades de escolha

Escala	Itens	Diferença entre importância e facilidade		IMPORTÂNCIA	FACILIDADE
		Sem incapacidade	Com incapacidade	Diferença entre famílias com e sem	Diferença entre famílias com e sem
Conhecimento de interesses e preferências	Conhecer preferências da criança	N.S.	Z=-2.01; p=.04	N.S.	N.S.
	Conhecer temas de interesse da criança	Z=-3.12; p=.002	Z=-2.37; p=.02	N.S.	N.S.
	Conhecer brinquedo favorito da criança	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Estratégias para promover a escolha	Seguir iniciativas nas brincadeiras da criança	Z=-3.76; p=.001	Z=-3.29; p=.001	N.S.	U=437.5; p=.02
	Seguir iniciativas na resolução dos problemas da criança	Z=-4.60; p=.001	Z=-3.59; p=.001	N.S.	U=387.0; p=.003
	Seguir iniciativas de atividades dentro e fora de casa pela criança	Z=-4.20; p=.001	Z=-3.14; p=.002	N.S.	N.S.
	Envolver a criança na organização da rotina	Z=-5.08; p=.001	Z=-2.72; p=.007	N.S.	N.S.
	Envolver a criança na elaboração de normas e regras da casa	Z=-5.02; p=.001	Z=-3.47; p=.001	N.S.	N.S.
	Proporcionar alternativas à criança	Z=-3.21; p=.001	Z=-3.22; p=.001	N.S.	U=467.5; p=.05
	Valorizar respostas/escolhas da criança através de reforços positivos	Z=-5.22; p=.001	Z=-2.44; p=.02	N.S.	U=413.0; p=.007
	Ensinar a criança a ter consciência das escolhas	Z=-5.00; p=.001	Z=-3.82; p=.001	N.S.	U=442.0; p=.03
	Responsabilizar a criança pelas escolhas	Z=-5.22; p=.001	Z=-3.80; p=.001	N.S.	U=442.5; p=.03
	Facultar estratégias para ajudar a criança a fazer escolhas	Z=-5.06; p=.001	Z=-3.34; p=.001	N.S.	N.S.
	Encorajar a criança a definir objetivos/metast	Z=-4.46; p=.001	Z=-3.79; p=.001	N.S.	U=404.5; p=.008
	Planejar tarefas/atividades com a criança	Z=-4.48; p=.001	Z=-2.85; p=.04	N.S.	U=421.0; p=.01

*\*N.S.: Não significativo*

## *Secção 2: Estratégias de implementação de oportunidades de escolha*

Na secção seguinte o objetivo prende-se com a análise dos vários momentos da rotina familiar de forma a tentar compreender quais são os momentos de maior facilidade em implementar oportunidades de escolha. Apesar de todos os momentos se revelarem relativamente apaziguadores e propensos para a criação de oportunidades, o momento de Lazer é o que apresenta maior índice de facilidade, quer nas FCI como nas FSI. Em contraposição, no momento de Higiene, a dimensão escolher o que vestir/calçar/acessórios revela-se o mais difícil para as FCI; a dificuldade repete-se no momento de Acordar em relação à mesma dimensão.

Ao analisar a tabela percebemos que as FCI são as que revelam maiores dificuldades ao longo dos momentos que compõem a rotina familiar. Os itens escolher materiais a utilizar durante o dia ou lanche e escolher onde jantar revelaram-se para as FCI como sendo momentos de difícil implementação de oportunidades de escolha (46.2%; 38.5% respetivamente) em contraposição com as FSI (75%; 79.2% respetivamente). Ainda relativamente às FCI, dois outros itens onde metade das respostas revelam dificuldade na sua implementação de oportunidades de escolha ocorrem no momento de escolher atividades durante a deslocação (50%) e no momento da escolher que pijama vestir (50%).

O momento mais consensual para ambas as famílias é o momento dos tempos livres onde se revelam, em ambos os casos, respostas percentuais positivas.

**Tabela 6.** Facilidade na implementação de oportunidades ao longo da rotina diária: dispersão percentual de respostas, mediana e diferença entre grupos (teste de Mann-Whitney).

Escalas	Itens	Famílias com crianças com Necessidades Adicionais de Suporte			Famílias com crianças sem Necessidades Adicionais de Suporte			Diferenças entre os dois grupos
		1-2	3-4	Mediana	1-2	3-4	Mediana	
		N-P	A-M		N-P	A-M		
Acordar	Escolher atividade ao acordar	34,6% (n=9)	65,4% (n=17)	Mdn=3,0	18,8% (n=9)	81,2% (n=39)	Mdn=3,0	NS
	Escolher ordem em que realizar primeiras tarefas	30,8% (n=8)	69,2% (n=18)	Mdn=3,0	25% (n=12)	75% (n=36)	Mdn=3,0	NS
	Escolher o que vestir/calçar/acessórios	<b>53,8%</b> <b>(n=14)</b>	<b>46,2%</b> <b>(n=12)</b>	Mdn=3,0	25% (n=12)	75% (n=36)	Mdn=3,0	U=398.0; p=.007
	Escolher onde tomar o pequeno-almoço	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	22,9% (n=11)	77,1% (n=37)	Mdn=3,0	U=441.5; p=.03
	Escolher com que utensílios tomar o pequeno-almoço	38,5% (n=10)	61,5% (n=16)	Mdn=3,5	18,8% (n=9)	81,2% (n=39)	Mdn=4,0	NS
	Escolher o que comer/beber	30,8% (n=8)	69,2% (n=18)	Mdn=3,0	12,5% (n=6)	87,5% (n=42)	Mdn=3,0	NS
	Escolher a ordem do que comer/beber	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	16,7% (n=8)	83,3% (n=40)	Mdn=3,0	U=453.0; p=.04
Deslocações	Escolher materiais a utilizar durante o dia ou o lanche	<b>61,5%</b> <b>(n=16)</b>	<b>38,5%</b> <b>(n=10)</b>	Mdn=2,0	20,8% (n=10)	79,2% (n=38)	Mdn=3,0	U=320.0; p=.001
	Escolher brinquedos/objetos a levar durante deslocações	42,3% (n=11)	57,7% (n=15)	Mdn=3,0	16,7% (n=8)	83,3% (n=40)	Mdn=3,0	NS
	Escolher atividades durante a deslocação	<b>50%</b> <b>(n=13)</b>	<b>50%</b> <b>(n=13)</b>	Mdn=2,5	12,5% (n=6)	87,5% (n=42)	Mdn=3,5	U=408.5; p=.009
	Escolher/planear o que fará de seguida	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	16,7% (n=8)	83,3% (n=40)	Mdn=3,0	NS
Tempo livre	Escolher o que fazer	23,1% (n=6)	76,9% (n=20)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=3,0	NS
	Escolher com que brincar	19,2% (n=5)	80,8% (n=21)	Mdn=3,0	6,3% (n=3)	93,7% (n=45)	Mdn=3,0	NS
	Escolher onde brincar	23,1% (n=6)	76,9% (n=20)	Mdn=3,0	6,3% (n=3)	93,7% (n=45)	Mdn=3,0	NS
	Escolher com quem brincar	38,5% (n=10)	61,5% (n=16)	Mdn=3,0	14,6% (n=7)	85,4% (n=41)	Mdn=3,0	U=422.5; p=.02
	Escolher quando iniciar e terminar uma tarefa	38,5% (n=10)	61,5% (n=16)	Mdn=3,0	25% (n=12)	75% (n=36)	Mdn=3,0	NS
Jantar	Escolher utensílios a utilizar para jantar	42,3% (n=11)	57,7% (n=15)	Mdn=3,0	14,6% (n=7)	85,4% (n=41)	Mdn=4,0	U=423.0; p=.02
	Escolher entre um alimento/bebida e outro/a	42,3% (n=11)	57,7% (n=15)	Mdn=3,0	27,1% (n=13)	72,9% (n=35)	Mdn=3,0	NS

### *Secção 3: Barreiras à implementação de oportunidades de escolha*

Na terceira secção são reconhecidas 4 escalas: gestão da rotina familiar; características da criança e instrução; características e estilos parentais; fatores ambientais e sociais.

Através da análise da tabela, podemos depreender que as FCNAS manifestam maiores dificuldades, apresentando valores percentuais positivos em todos os itens, exceto nas características de mobilidade/motoras da criança, o que se deve às características das incapacidades apresentadas pelas crianças da nossa amostra. Um dos itens que se diferencia entre as famílias é a necessidade de promover orientação sistemática/frequente, onde as FCNAS apresentam 73.1% das respostas em comparação com 41.7% das FSNAS. Contudo, existem alguns itens, embora em menores proporções, onde as famílias são consonantes face à barreira que condiciona a implementação de escolhas, nomeadamente: a necessidade de gerir o comportamento da criança (FCI=80.8%; FSI=58.3%); a necessidade em manter as rotinas estruturadas (FCI=73.1%; FSI=52.1%); a necessidade de proteger a criança (FCI=65.4%; FSI=56.2%); são ainda sentidas em comum a barreira do tempo disponível para cada rotina, embora neste ponto a maior percentagem seja das FSI (n=33=68.7%) e não das FCI (n=17=65.4%), e as características de temperamento/personalidade da criança (FCI= 57.7%; FSI=54.2%).

**Tabela 7.** Percentagem e número de respostas relativo às barreiras sentidas no momento da implementação de oportunidades, em função da medida de facilidade (N-Nenhuma; L-Ligeira; M-Moderada; S-Substancial), mediana de respostas relativa a cada item e de acordo com a classificação das famílias.

Escala	Itens	Famílias com crianças com Incapacidade						Famílias com crianças sem Incapacidade					
		Importância			Facilidade			Importância			Facilidade		
		1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana	1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana	1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana	1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana
Conhecimento de interesses e preferências	Conhecer preferências da criança	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	26,9% (n=7)	73,1% (n=24)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0
	Conhecer temas de interesse da criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=3,0	23,1% (n=6)	77% (n=20)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	10,4% (n=5)	89,6% (n=43)	Mdn=4,0
	Conhecer brinquedo favorito da criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0
Estratégias para promover a escolha	Seguir iniciativas nas brincadeiras da criança	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	23,1% (n=7)	77% (n=20)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	10,4% (n=5)	89,6% (n=43)	Mdn=3,0
	Seguir iniciativas na resolução dos problemas da criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	14,6% (n=7)	85,4% (n=41)	Mdn=3,0
	Seguir iniciativas de atividades dentro e fora de casa pela criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	34,6% (n=9)	65,4% (n=17)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	8,3% (n=4)	91,7% (n=44)	Mdn=3,0
	Envolver a criança na organização da rotina	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	26,9% (n=7)	73,1% (n=24)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	33,3% (n=16)	66,7% (n=32)	Mdn=3,0
	Envolver a criança na elaboração de normas e regras da casa	11,5% (n=3)	88,5% (n=23)	Mdn=4,0	50,0% (n=13)	50,0% (n=13)	Mdn=2,5	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	33,3% (n=16)	66,7% (n=32)	Mdn=3,0
	Proporcionar alternativas à criança	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	26,9% (n=7)	73,1% (n=24)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	6,3% (n=3)	93,7% (n=45)	Mdn=3,0
	Valorizar respostas/escolhas da criança através de reforços positivos	11,5% (n=3)	88,5% (n=23)	Mdn=4,0	15,4% (n=4)	84,6% (n=22)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	2,1% (n=1)	97,9% (n=47)	Mdn=4,0
	Ensinar a criança a ter consciência das escolhas	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	20,8% (n=10)	79,2% (n=38)	Mdn=3,0
	Responsabilizar a criança pelas escolhas	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	46,2% (n=12)	53,8% (n=14)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	22,9% (n=11)	77,1% (n=37)	Mdn=3,0
	Facultar estratégias para ajudar a criança a fazer escolhas	3,8% (n=1)	96,2% (n=25)	Mdn=4,0	26,9% (n=7)	73,1% (n=24)	Mdn=3,0	4,2% (n=2)	95,8% (n=46)	Mdn=4,0	25% (n=12)	75% (n=36)	Mdn=3,0
	Encorajar a criança a definir objetivos/metast	7,7% (n=2)	92,3% (n=24)	Mdn=4,0	50,0% (n=13)	50,0% (n=13)	Mdn=2,5	6,3% (n=3)	93,8% (n=45)	Mdn=4,0	20,8% (n=10)	79,2% (n=38)	Mdn=3,0
	Planear tarefas/atividades com a criança	11,5% (n=3)	88,5% (n=23)	Mdn=4,0	38,5% (n=10)	61,5% (n=16)	Mdn=3,0	2,1% (n=1)	98% (n=47)	Mdn=4,0	10,4% (n=5)	89,6% (n=43)	Mdn=3,0

Ou seja, quando falamos em dificuldades comuns estas centram-se essencialmente em factores que dizem respeito à própria rotina/dinâmica familiar, como a gestão do tempo, e com as características da criança e a necessidade de instrução. As diferenças com significância estatística (vd. Tabela) entre os dois grupos (com e sem incapacidade) dá-se nos itens “necessidades de promover orientação sistemática/frequente”; “disponibilidade de recursos para apoiar a escolha da criança”; “características de interação/comunicação da criança”; e “características de

*aprendizagem/cognitivas da criança*” – onde se verifica maior intensidade de barreiras para as famílias de crianças com incapacidade.

### 3.2. ESTUDO DE CASO ÚNICO

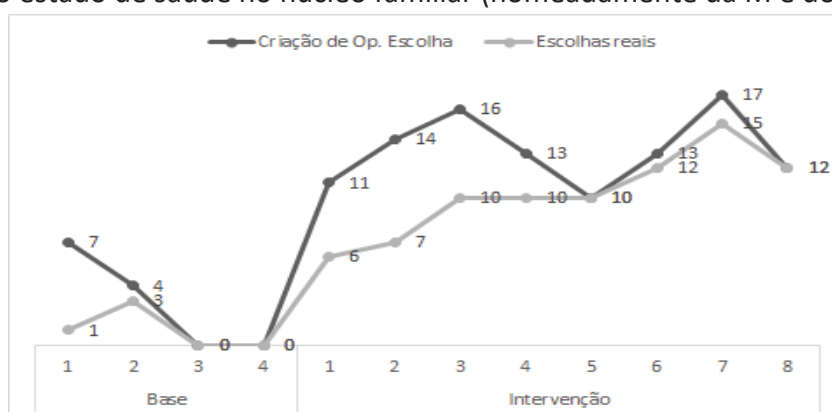
Apresentaremos os resultados de forma coerente com as dimensões em análise (grelha de observação usada), estabelecendo a comparação entre os dados obtidos na linha de base e o período de intervenção, em relação às oportunidades de escolha e aos indicadores de envolvimento, satisfação e de interação da M.

#### 3.2.1. Oportunidades de Escolha

No que concerne ao número de oportunidades de escolha proporcionadas pela mãe e ao número de vezes que M. as concretizou em escolhas reais, pode verificar-se na Figura 1 que, na linha de base ocorrem, na primeira sessão, 7 oportunidades de escolha onde apenas uma se traduziu em escolha efetiva por parte da M. Nas restantes observações existe uma diminuição das oportunidades até à sua extinção – ao longo dos 4 momentos da linha de base. Neste período – pré-intervenção – as oportunidades de escolha variaram entre 0 e 7 e a realização efectiva de escolhas por parte da M. entre 1 a 3.

Já no período de intervenção é possível notar um aumento gradativo de oportunidades de escolha. Em alguns momentos de observação existe maior número de criação de escolhas do que a realização das oportunidades - – registando-se, contudo, um paralelismo no crescimento das duas variáveis. Comparativamente com os valores apresentados na linha de base, a tendência é positiva no período de intervenção, apesar de se notar em três momentos

uma descida nas oportunidades promovidas (sessão 4, 5 e 8). Estes três momentos representam circunstâncias excepcionais onde ocorreram alterações no estado de saúde no núcleo familiar (nomeadamente da M e do pai).



**Figura 1.** Número de oportunidades de escolha e escolhas concretizadas

Em conformidade com a literatura e com o plano metodológico, importa observar a natureza das oportunidades de escolha promovidas pela mãe nos diferentes contextos, bem como as estratégias a que recorreu para facilitar a conversão das oportunidades em escolhas reais por parte da M.. Assim, ao analisar a Tabela 8, percebemos que a dimensão de escolha sujeita a maior ampliação no momento de intervenção foi *o quê* (i.e., é facultada à criança a oportunidade de escolher entre dois ou mais objetos; alimentos; vestuário; acessórios), seguindo-se, em menores proporções, as dimensões *quando* (i.e., é facultada à criança a oportunidade de escolher o momento em que quer iniciar ou terminar a tarefa/atividade), *com o quê* (i.e., – é facultada à criança a oportunidade de escolher materiais/objetos específicos para utilizar durante uma determinada tarefa) e *quem* (i.e., – é facultada à criança a oportunidade de escolher quem irá realizar e/ou ajudar determinada tarefa). No que diz respeito às estratégias verificou-se que a par da ampliação de oportunidades de escolha, ocorreu também a expansão de suporte/pistas usadas aquando a apresentação da escolha. De entre as estratégias em análise, as mais frequentemente utilizadas durante o período de intervenção foram o *recurso a objetos tangíveis* e a *explorar consequências da escolha*.

**Tabela 8.** Número de oportunidades de escolha em função da dimensão e da estratégia utilizada no total dos momentos de observação da linha de base e da intervenção.

Momento de Observação	Dimensão					Estratégia				
	Onde	Quando	O quê	Com o quê	Quem	verbal	Objetos Tangíveis	Repetição	Explorar	Consequência da Escolha
<b>Linha de Base</b>	1	0	8	1	1	9	9	3		6
<b>Intervenção</b>	0	7	85	9	5	35	86	35		33

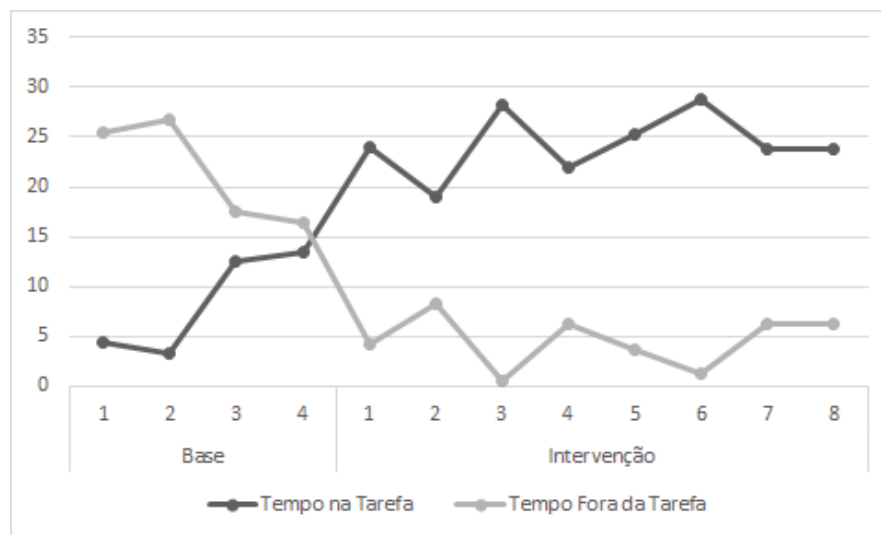
Relativamente aos momentos da rotina diária, bem como os espaços onde ocorrem as oportunidades de escolha, verifica-se que as oportunidades se centram, na linha de base, no momento do *vestir e pentear* no *quarto da criança*. No período de intervenção, continua-se a verificar um maior volume de criação de oportunidades neste mesmo momento ( $fi=65$ ), porém surgem oportunidades no momento da *refeição* ( $fi=19$ ), *seguido do momento da higiene da criança* ( $fi=16$ ). Importa salientar a introdução, embora em número reduzido, quer de dimensões de escolhas – que até ao momento de intervenção não eram utilizadas -, quer a implementação de oportunidades em momentos que até então não ocorria (Cf. Tabela 3 e 4). Através da análise dos dados abaixo apresentados, percebe-se o aumento significativo da implementação de oportunidades de escolha no momento da *Higiene* da criança, bem como a introdução gradual de oportunidades de escolha no momento de *Acordar*.

**Tabela 9.** Número de oportunidades de escolha de acordo com o momento e o local onde ocorreram.

Momento de Observação	Momento da Rotina						Espaço			
	Acordar	Higiene	Vestir e	Pentear	Refeição	Brincar	Livre	Quarto	WC	Cozinha
<b>Linha de Base</b>	1	0	7	3	0	8	8	0	3	0
<b>Intervenção</b>	5	16	65	19	1	82	5	19	0	0

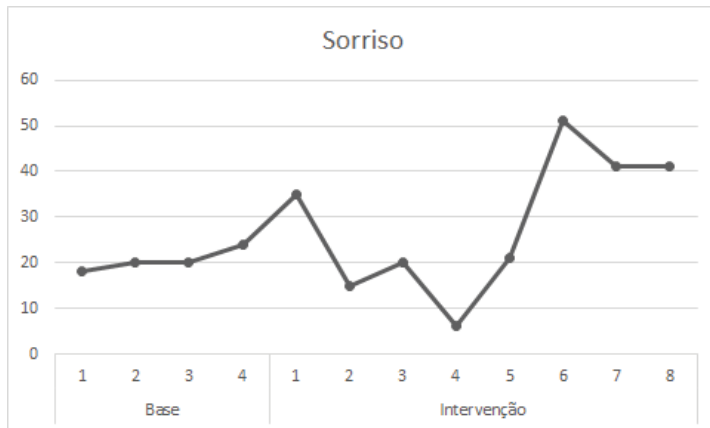
### 3.2.2. Indicadores de envolvimento e satisfação

Ao debruçar-nos sobre os indicadores de envolvimento podemos verificar que o tempo na tarefa, aqui apresentado em minutos, durante a linha de base era em média 8.44, inferior ao tempo registado no período de intervenção (M=24.34).



**Figura 2.** Tempo de em minutos de envolvimento na tarefa

Relativamente à satisfação – tomando por indicador o sorriso da criança – podemos constatar que o número de ocorrências é superior à linha de base, apesar de existirem algumas flutuações que se devem aos fatores anteriormente mencionados. Porém, esta atinge o valor máximo na sexta intervenção, havendo um ligeiro decréscimo na sétima, cujos valores se mantêm na oitava e última intervenção.

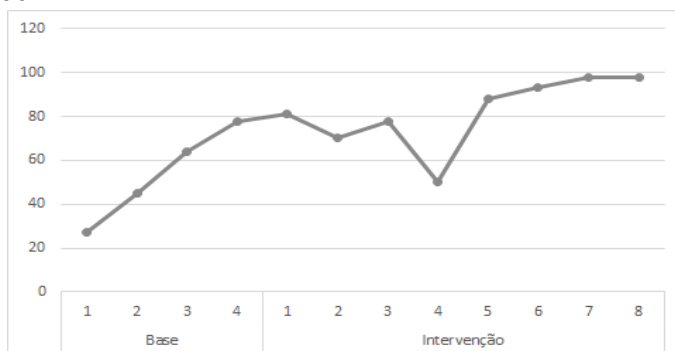


**Figura 3.** Número de sorrisos ocorridos em cada momento da intervenção

Salienta-se o facto de 60.87% dos sorrisos ocorrerem nos 15 segundos seguintes à ocorrência da realização da escolha, durante a intervenção, correspondendo a 61.26% das oportunidades de escolha implementadas pela mãe.

### 3.2.3. Indicadores de Interação

Analisando o número de interações, é possível verificar que as interações não verbais não sofreram alterações significativas comparativamente como linha de base, à exceção do olhar dirigido ao adulto (DO) que aumenta gradualmente, cuja média é cerca de 98 DO. No entanto, verifica-se uma diminuição deste indicador na sessão 4 que coincidiu com o estado de saúde débil da M.



**Figura 4.** Número de vezes que a criança dirige o olhar à mãe

Relativamente ao número de interações verbais (Cf. Figura 5) verificamos um aumento das iniciativas de interação por parte da M. ( $M=26.125$  inicia interações), bem como de respostas à interação ( $M=20.75$  responde interações).

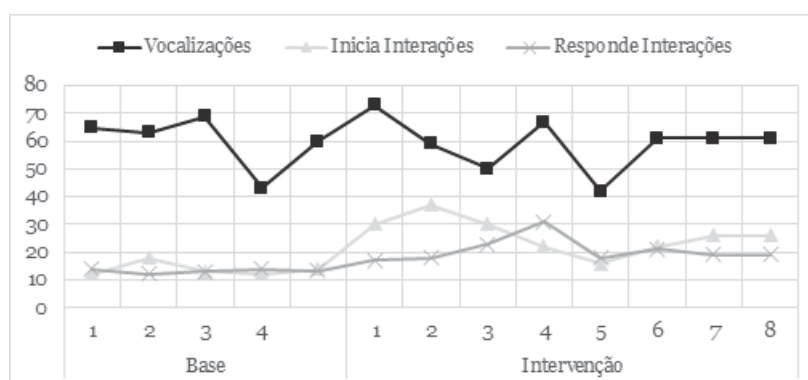


Figura 5. Número de interações em cada momento das observações

### 3.2.4. Perceção da mãe sobre a intervenção

Para além dos dados observacionais, procurou-se, através de uma entrevista, analisar o impacto da intervenção segundo a opinião da mãe da M. (Apêndice H). A partir da análise de conteúdo foram identificados 4 temas centrais. Um é relativo ao *impacte da intervenção sobre a criança*, onde a mãe refere a contribuição positiva para a promoção do desenvolvimento da criança, contribuindo para o seu envolvimento e satisfação, bem como para o aumento da comunicação “ela acaba por querer exigir mesmo que a mãe não queira (...) começa também a perceber melhor agora (...) A vantagem de ser ela a escolher”, “Na participação ela quer fazer tudo (...) -virada para a criança- Eu agora estou a ser uma mulher”, e faz referência a exemplos concretos, nomeadamente “situação da televisão, dos livros (...) ela permanece mais tempo”. A mãe salientou ainda a promoção da autonomia e responsabilização

da escolha “Áh ela já sabe aquilo que quer (...) Se ela quer os de gel não pode ser os de cor (...) eu quero, posso e mando” a intervenção foi também sentida pelos terapeutas de intervenção precoce que denotaram uma maior autodeterminação por parte da M. “(...) a terapeuta já comentou ‘dão-te oportunidade e agora pronto!’”. A mãe considera, ainda, ter havido uma contribuição da intervenção para uma evolução positiva da comunicação da criança, passamos a citar algumas das respostas espelham a opinião da mãe: ‘Ná quer’ é agora tá sempre a sair (...) Eu percebo bem o ‘ito’, ‘ixo’, lá está a história de ir levar ao lixo, o ‘ixo’ (...) Prontos há várias palavras que nós começamos a perceber o que ela queria dizer e insistiu porque também, e acho que também teve a ver com essa parte (...) Essas pequenas coisas que ela agora tenta dizer”

Outro nível de impacte prende-se com o contexto familiar, mais especificamente com a *consciencialização da importância da implementação de oportunidades de escolha* pelos pais da M. e a *expansão dessas mesmas oportunidades tendo sempre como referência os interesses da criança*. Quando questionada sobre a importância da criação de oportunidades de escolha e a intenção de dar continuidade à implementação de escolha, a mãe refere “Sim, sim claro! Era uma coisa que me passava ao lado de eu estar lá a ver se ela queria isto ou se queria aquilo (...) Lá está, é uma questão de começar (...) depois de começares a fazer acabas por fazer naturalmente”; relativamente à necessidade de alterar o plano de intervenção a fim de o ajustar à rotina familiar a mãe referiu que não houve essa necessidade, mas que ao longo da intervenção “Acaba por criar outras coisas para ela escolher que antes, de certo, passavam-me ao lado”. Foi ainda possível registar referências relativas à *implementação de estratégias para a promoção das oportunidades de escolha* como a modelagem - “acho que também tem a ver com essa parte de não nós escolher, mas de nós estar a frisar mais, de estar a perguntar se é este ou se é aquele (...) E depois acabas por exprimir mais ali as palavras e olhar nos olhos dela concentrada a dizer (...)”, o tempo de latência - “É como eu digo, nós

depois é que acabamos por às vezes não dar aquele tempo (...); e a repetição “Mas lá está na parte da repetição”.

No domínio das *dificuldades sentidas na implementação de escolhas*, foi mencionado pela mãe maior dificuldade prende-se com a disponibilidade de tempo “Olha a mãe estar com paciência e ela virada pra isso também porque (riso) porque nem sempre estou lá não é?! (...)” e com a necessidade da criança estar envolvida na atividade/tarefa “Ela tem de estar motivada, tem de estar concentrada, tem de estar num ambiente em que ela se sintam bem também”.

#### 4. **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Começamos a discussão dos resultados do estudo por relembrar, em primeiro lugar, que era nossa intenção analisar as percepções dos pais sobre a importância e facilidade na implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar, comparando as respostas de famílias de crianças com e sem incapacidade. A par pretendia-se também examinar o impacto da implementação de um programa de intervenção, em contexto familiar, focado na expansão de oportunidades de escolha, na participação de uma criança com necessidades adicionais de suporte (especificamente sobre indicadores de envolvimento, satisfação e interação).

Os resultados obtidos na pesquisa por inquérito revelam que os pais atribuem importância a práticas que promovam os princípios relacionados com práticas centradas na criança – reiterando as conclusões do estudo do autor Summers e outros (2012) que referia o reconhecimento de algumas estratégias para a promoção de competências como a feitura de escolhas, reconhecendo-lhes importância. Este reconhecimento encontra-se também espelhado no estudo de caso único, onde se documentou, com o envolvimento da mãe no

plano de intervenção, a expansão de oportunidades de escolha no contexto familiar.

Não obstante a importância atribuída e reconhecida à implementação de oportunidade, a facilidade na sua implementação regista níveis significativamente mais baixos. A este aspeto os nossos resultados sugerem que as famílias têm mais facilidade perante itens que se prendem com conhecer os interesses e preferências das crianças do que aqueles que estão diretamente ligados com as estratégias para a promoção de escolha. Este facto evidencia-se em maior escala (e com diferenças estatisticamente significativas) nas Famílias com crianças com Necessidades Adicionais de Suporte. Esta tendência torna-se mais notória aquando da exploração dos momentos que compõem a rotina familiar, onde a mediana no grau de facilidade é significativamente mais baixa nas Famílias de crianças com incapacidade. No estudo de caso único este dado parece estar transparecido na linha de base, onde se verificaram reduzidas oportunidades de escolha. Conforme mencionado pela mãe, a consciencialização para a sua importância a par da identificação de momentos da rotina propícios à sua expansão e de estratégias facilitadoras, são elementos fundamentais na pragmatização de oportunidades de escolha. Assim, os nossos dados reforçam algumas das conclusões na mencionadas na literatura, onde são conhecidas as escassas oportunidades oferecidas às crianças em situação de incapacidade (e.g., Abery & Stancliffe, 1996, cit. in Shogren & Turnbull, 2006). De modo concordante com a ênfase atribuída à dificuldade das famílias com crianças com Necessidades Adicionais de Suporte desconhecimento de recursos que permitam apoiar no processo de feita de escolhas (e.g., Wu & Chu, 2012), os resultados obtidos no estudo de caso único e no inquérito, permite-nos afirmar a necessidade em disponibilizar e conscientizar as famílias para mecanismos que apoiem a promoção de oportunidades de escolha (e.g., Staford, 2005; Jolivette, McCormick, McLaren, Steed, 2009; Green, Mays & Jolivette, 2011; Davis e Wehmeyer, 1991, cit. in Wehmeyer, 2014). Esta dificuldade acrescida na implementação de oportunidades de escolha – espelhada também uma significativamente maior

experienciação de barreiras – parece condicionada sobretudo por aspetos ligados à dinâmica da rotina familiar (como a gestão do tempo), às características da criança e à necessidade de instrução. De modo coincidente, no estudo de caso único, a mãe revela que as características de temperamento e personalidade da criança continuam a ser uma barreira na implementação de oportunidades de escolha. Algumas das estratégias, já enunciadas na literatura, e que foram utilizadas ao longo da intervenção mostraram-se facilitadoras. Especificamente: o acompanhamento da apresentação verbal com objetos tangíveis (e.g., Lancioni, O'Reilly & Emerson, 1996; Soenens & Vansteenkiste, 2005); a repetição dando tempo de latência para que a criança pudesse se concentrar e fazer a sua escolha de forma consciente (e.g., Staford, 2005); e a exploração de consequências da escolha (e.g., Soenens & Vansteenkiste, 2005; Lee, Palmer, Turnbull & Wehmeyer, 2006). Ainda no que respeita ao estudo de caso, importa sublinhar que - de um modo coerente com estudos prévios (e.g., Baptista-Borges, 2015; Harding et al., 1999; Cannella, O'Reilly & Lancioni, 2005)- a feitura de escolhas teve um impacto positivo no desenvolvimento da criança, contribuindo não só para um aumento no envolvimento da criança na tarefa, mas também um aumento nas suas interações sociais.



## 5. CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que os pais atribuem importância a práticas que promovam os princípios relacionados com práticas centradas na criança. Não obstante a importância atribuída e reconhecida à implementação de oportunidade, a facilidade na sua implementação regista níveis significativamente mais baixos, especialmente no caso das famílias de crianças com incapacidade. A implementação de oportunidades de escolha parece condicionada sobretudo por aspetos ligados à dinâmica da rotina familiar (como a gestão do tempo), às características da criança e à necessidade de instrução. Relativamente ao estudo de caso único, a criação de oportunidades de escolha revelou-se estratégia facilitadora no envolvimento e interação da criança, repercutindo positivamente na comunicação e concentração. Os elementos recolhidos quer na pesquisa por inquérito quer no estudo de caso, parecem sublinhar a importância de apoiar a estruturação de rotinas familiares que integrem oportunidades de escolha bem como a identificação de estratégias que suportem a feitura de escolhas por parte das crianças com incapacidade.

A expansão da amostra em futuros estudos possibilitará explorar a relação entre a implementação de oportunidades de escolha e barreiras experienciadas em função de diferentes áreas de restrições – pronunciando-se, também, sobre estratégias que – no contexto familiar - apoiem o desenvolvimento de um comportamento autodeterminado.



## BIBLIOGRAFIA

- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (Setembro/Outubro de 2002). Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. *Remedial and Special Education, 23*, pp. 279-288.
- Arellano, A., & Peralta, F. (Setembro-Dezembro de 2013). Calidad de Vida Y Autodeterminación en Personas con Discapacidad. Valoraciones de los Padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 145-198.
- Baptista-Borges, J. (2015). *A expansão sistematizada de oportunidades de escolha como estratégia de suporte à participação*. Tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e problemas de cognição, Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação do Porto, Porto.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bronfenbrenner, U. (9 de April de 1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology, 22*, pp. 723-742.
- Cabeza, B., Magill, L., Jenkins, A., Carter, E. W., Greiner, S., Bell, L., & Lane, K. L. (04 de 2013). Promoting Self-determination Among Students With Disabilities: A Guide for Tennessee Educators. Wanderbut University.
- Cannella, H., O'Reilly, M., & Lancioni, G. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: a review of literature. *Research in Development Disabilities, 26*, pp. 1-15. doi:10.1016/j.ridd.2004.01.006
- Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, k., Moss, C., & Machalicek, W. (2013). Parent Assessments of Self-determination Importance and Performance for Students with Autism or Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118*(1), pp. 16-31. doi:10.1352/1944-7558-118.1.16
- Cook, C. C., Erwin, E. J., & Weigel, C. J. (Dezembro de 2008). Understanding Self-Determination and Families of Young Children With Disabilities in Home

- Environments. (M. J. Brotherson, Ed.) *Journal of Early Intervention*, 31, pp. 22-43.
- Dantas, T. (2012). Autoadvocacia & Empoderamento: uma história feminina de ruptura da vulnerabilidade e alcance da condição de sujeito de direito. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, 10. Obtido em 24 de março de 2016, de <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/126/205>
- Decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação 7 de Janeiro de 2008).
- Dibley, S., & Lim, L. (1999). Providing Choice Making Opportunities Within and Between Daily School Routines. *Journal of Behavioral Education*, 9(2), pp. 117-132.
- Dunlap, G., & Liso, D. (Agosto de 2004). *Using Choice and Preference to Promote Improved Behavior*. Obtido em Outubro de 2015, de Center on the Social and Emotional Foundations Early Learning: <http://csefel.uiuc.edu>
- Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. (1994). Choice Making to Promote Adaptive Behavior for Students With Emotional and Behavioral Challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), pp. 505-518.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work. *Journal of Organizational Behavior*(26), 331–362.
- Glat, R. (2004). Auto-defensoria/auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental - uma proposta político-educacional. Belo Horizonte. Obtido de [http://www.apaenet.org.br/images/apostilas/apostilas/artigos/auto\\_defensoria\\_auto\\_gestao.pdf](http://www.apaenet.org.br/images/apostilas/apostilas/artigos/auto_defensoria_auto_gestao.pdf)
- Green, K. B., Mays, N. M., & Jolivette, K. (2011). Making Choices: A Proactive Way to Improve Behaviors for Young Children With Challenging Behaviors. *Beyond Behavior*, pp. 25-31.
- Harding, J., Wacker, D., Berg, W., Barretto, A., & Rankin, B. (2002). Assessment and Treatment of Severe Behavior Problems Using Choice-Making Procedures. *Education and Treatment of Children*, 26(1), pp. 26-46.

- Harding, J., Wacker, D., Berg, W., Cooper, L., Asmus, J., Mlela, K., & Muller, J. (1999). An Analysis of Choice Making in the Assessment of Young Children With Severe Behavior Problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*(1), pp. 63-82.
- Jolivet, K., McCormick, K., McLaren, E., & Steed, E. (Outubro-Dezembro de 2009). Opportunities for Young Children to Make Choices in a Model Interdisciplinary and Inclusive Preschool Program. *Infants & Young Children, 22*, pp. 279-289.
- Jolivet, K., Ridgley, R., & White, A. (s.d.). *Choice.Making Strategies. Information for Families*. University of Kentucky, Center for Effective Collaboration and Practice. Obtido de [http://cecp.air.org/familybriefs/docs/Choice\\_at\\_home.pdf](http://cecp.air.org/familybriefs/docs/Choice_at_home.pdf)
- Jolivet, K., Stichter, J. P., Sibilsky, S., Scott, T. M., & Ridgley, R. (Agosto de 2002). Naturally Occurring Opportunities for Preschool Children With or Without Disabilities to Make Choices. *Education and Treatment of Children, 25*, pp. 396-414.
- Kerns, L., & Parks, J. K. (2012). *Choice Making Opportunities for Students*. (I. Walker-Bolton, R. A. Gable, S. W. Tonelson, & P. Woolard, Edits.) Obtido em 4 de abril de 2016, de Virginia's ESD Priority Project: [http://ttac-esd.gmu.edu/my\\_files/Choice\\_Making\\_Opportunities\\_Sup\\_Doc.pdf](http://ttac-esd.gmu.edu/my_files/Choice_Making_Opportunities_Sup_Doc.pdf)
- Lancioni, G., O'Reilly, M., & Emerson, E. (1996). A Review of Choice Research With People With Severe and Profound Developmental Disabilities. *research in Developmental Disabilities, 17*(5), pp. 391-411.
- Lee, S., Palmer, S., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. (Janeiro/Fevereiro de 2006). Curriculum Modifications and Accommodations. A Model for Parent-Teacher Collaboration to Promote Self-Determination In Young Children With Disabilities. *Teaching Exceptional Children, 38*(3), pp. 36-41.
- Lei n.º 38/2004, Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência (Diário da República 18 de Agosto de 2004).
- Lunenburg, F. C. (2010). The Decision Making Process. *National Forum on Educational Administration and Supervision Journal, 27*, pp. 1-12.

- McCormik, K., Jolivette, K., & Ridgley, R. (1 de Janeiro de 2003). Choice Making: as Intervention Strategy for Young Children. *Young Exceptional Children*. (SAGE, Ed.)
- McWilliam, P. J. (2005). Práticas de Intervenção Precoce Centradas na Família. Em P. J. McWilliam, P. J. Winton, E. R. Crais, & L. M. Correia (Ed.), *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (H. Antunes, Trad., Vol. XV, pp. 9-21). Porto: Porto Editora.
- Mitchell, W. (2012). Parents' accounts: Factors considered when deciding how far to involve their son/daughter with learning disabilities in choice-making. *Children and Youth Services Review*, 34, pp. 1560-1569. Obtido em 17 de Abril de 2016, de <http://www.journals.elsevier.com/children-and-youth-services-review/>
- Mitchell, W. (2012). Perspectives of disabled young people with degenerative conditions on making choices with parents and peers. *Qualitative Social Work*, 11(6), 621-643. doi:doi:10.1177/1473325011411011
- Mozzato, A., & Grzybovski, D. (Jul/Ago de 2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*, 5(4), pp. 731-747.
- Nações Unidas. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Obtido em 15 de Setembro de 2016, de [www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia](http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia)
- Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Strup-Rentier, V., . . . Haines, S. J. (Maio de 2012). *Foundations for Self-Determination in Early Childhood: An Inclusive Model for Children With Disabilities*. Obtido em 20 de Dezembro de 2015, de Sage: <http://tec.sagepub.com/content/33/1.toc>
- Powell, S., & Nelson, B. (1997). Effects of ChosBardining Academic Assignments on a Student with Attention Deficit Fyperactivity Disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, pp. 181-183.
- Ribeiro, A. (23 de Fevereiro de 2014). *Passaporte Básico para Autodeterminação de Pessoas com Deficiência Intelectual*. Obtido em

10 de junho de 2016, de Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos:  
www.psicologia.pt

- Romaniuk, C., Miltenberger, R., Conyers, C., Jenner, N., Jurgens, M., & Ringenber, C. (2002). The Influence of Activity Choice on Problem Behaviors Maintained by Escape versus Attention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(4), pp. 349-362.
- Seyber, S., Dunlap, G., & Ferro, J. (1996). The Effects of Choice-Making on the Problem Behaviors of High Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Behavioral Education, 6*(1), 49-65. doi:10.53-0819/96/0300-0049509.50/0
- Shevin, M., & Klein, N. (2004). The Importance of Choice-Making Skills For Students with Severe Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(3), pp. 161-168.
- Shogren, K. A., & Turnbull, A. P. (Outubro/Dezembro de 2006). Promoting Self-determination in Young Children With Disabilities. The Critical Role of Families. *Infants & Young Children, 19*, pp. 338-352.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (Dezembro de 2005). Antecedents and Outcomes of Self-Determination in 3 Life Domains: The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), pp. 589-604. doi:10.1007/s10964-005-8948-y
- Sparks, S. L. (2013). Increasing Choice-Making and Choice Awareness for Students with Intellectual Disability. *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones*(Paper 1953), 12-34.
- Stafford, A. M. (Julho/Agosto de 2005). Promoting Positive Social Development. Choice Making: A Strategy for Students With Severe Disabilities. *TEACHING Exceptional Children, 37*, pp. 12-17.
- Summers, J., Brotherson, M., Erwin, E., Maude, S., Palmer, S., Haines, S., . . . Zheng, Y. (2014). Family Reflections on the Foundations of Self-Determination in Early Childhood. (AAIDD, Ed.) *Inclusion, 2*, pp. 175-194.
- Szymanski, H. (maio/agosto de 2004). Práticas Educativas Familiares: A Família como foco de atenção Psicoeducacional. *Revista de Estudos de Psicologia, 21*, pp. 5-16.

- Waldron-Soler, K., Martella, R., Marchand-Martella, N., & Ebey, T. (2000). Effects of Choice of Stimuli as Reinforcement for a task Responding in Preschoolers with and without Developmental Disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, pp. 93-96.
- Walter, M., Johnson, A., & Schomberg, S. (Maio de 2009). Self-Determination Guide: Results and Strategies from a Survey of Wisconsin Paraprofessionals. Natural Supports Project & Waisman Center. doi:CFDA No. 93.768
- Ward, M. J. (2005). An Historical Perspective of Self-Determination in Special Education: Accomplishments and Challenges. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*, pp. 108-112.
- Ward, M. J. (2005). An Historical Perspective of Self-Determination in Special Education: Accomplishments and Challenges. *Research & Practice Persons with Severe Disabilities, 30*, pp. 108-112.
- Wehmeyer, M. L. (Fevereiro de 2014). Self-Determination: A Family Affair. *Family Relations, 63*, pp. 178-184.
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., & Mason, C. (2004). Self-Determination and Student Involvement in Standards-Based Reform. *Exceptional Children, 70*(4), pp. 413-425. Obtido em 15 de junho de 2016
- Wehmeyer, M., Agran, M., Hughe, C., Martin, J. E., Mithaug, D. E., & Palmer, S. B. (2007). *Promoting Self-Determination in Studentes with Developmental Disabilities*. (K. R. Harris, & S. Graham, Edits.) New York - London: The Guilford Press.
- Weir, K., Cooney, M., Walter, M., Moss, C., & Carter, E. W. (s.d.). *Fostering Self-Determination Among Children and Youth with Disabilities - Ideas from Parents for Parents*. Obtido em 2 de Janeiro de 2016, de Waisman Center:  
<https://www.waisman.wisc.edu/naturalsupports/pdfs/FosteringSelfDetermination.pdf>
- Wu, H., & Chu, S. (2012). Self Determination of Young Children With Special Needs From Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds. *Preventing School Failure, 56*, pp. 149-156.

Zheng, Y., Maude, S. P., Brotherson, M. J., Summers, J. A., Palmer, S. B., & Erwin, E. J. (Março de 2005). Foudations for Self-Determination Perceived and Promoted by Families of Young Children with Disabilities in China. *Education and Training in Autism and Development Disabilities, 50*, pp. 109-122.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - PERFIL DE FUNCIONALIDADE DA M.

A M. é uma criança com 22 meses e está a ser acompanhada por diversos profissionais em Intervenção Precoce, usufruindo do apoio da Segurança Social nestas actividades (e5700+3). Na sequência deste quadro, apresenta limitações ao nível da força, tónus e resistência muscular dos membros inferiores (b7303.1), (b7353.1) e (b7401.1); apresenta ainda deficiências na estrutura do palato (s.3202.4) e a língua grossa e sulcada (s3203.4), por consequência tem dificuldades na manipulação de alimentos na boca (b5103.2) e dificuldades de deglutição (b51050.1) devido ao espaço que a língua ocupa na boca. Contudo, a M. apresenta evoluções ao nível da sensibilidade e motricidade oral nas funções de mastigação, sucção e deglutição, manifestando porém, dificuldades no controle e coordenação da preensão labial e da deglutição de líquidos pelo copo (d5608.2). Ao nível da comunicação e da linguagem, a M. recorre a estratégias facilitadoras na comunicação multimodal, como o uso de gestos em simultâneo com a fala (d330.1), produzindo palavras e vocalizações (d331.0), nomeando alguns elementos como, [mamã], [bó] para (avó), reproduz onomatopeias [au au] e [rrrrrrrr] (som de gato bravo) faz pedidos [dá], manifesta vontades [na-não] e [bou] para (acabou), tentar dizer (anda) associando também aqui o gesto. Ainda através do gesto a criança expressa adeus e atira beijinhos. A M. usa meios de comunicação como o olhar, o apontar (d3350.0) para fazer escolhas (d177.0) manifestando as suas preferências. É também capaz de cumprir ordens simples com o próprio corpo e alguns objectos, começando a utilizar objetos miniatura nas brincadeiras de faz de conta (d175.0 e b1440.0).

A M. apresenta algumas limitações na atenção (b1400.1), fruto da aquisição da marcha, ou seja, a M. aumentou a sua motivação na exploração do meio, diminuindo a sua capacidade de se manter concentrada na tarefa (d1601.2). Assim, relativamente à mobilidade, a criança mantém e assume posições do corpo, ou seja, sentado (d4103.0), de gatas (d4550.0), de pé (d4104.1), muda a posição do corpo fazendo marcha lateral apoiada e gatinhando. A M. começou a andar com base de sustentação alargada (d450.1) e caminhando curtas distâncias (d4500.0). No entanto, ao nível do planeamento motor, revela

dificuldades em organizar funções de equilíbrio e coordenação, apresenta porém boas reacções de rectificação. Consegue andar curtas distâncias e apresenta já alguns movimentos de reflexo. A M. é capaz de subir escadas gatinhando (d4551.1 e d4550.0), conseguindo desta forma deslocar-se pela casa (d4600.1), porém, não consegue descer ainda as escadas.

Relativamente às relações interpessoais básicas, a interage com o outro, devolvendo sorrisos e vocalizações com intencionalidade comunicativa (d71040.1). Quando chamam pelo seu nome, a M. reconhece e responde direccionando o olhar (d3100.0). Apresenta uma boa relação com os pais que colaboram na promoção do seu desenvolvimento global e na aplicação de estratégias no contexto de casa a fim de promover o brincar e a comunicação/interacção com o outro e os objectos (e310+4), também aqui a família conta com o apoio e colaboração da família alargada da criança (e315+3), bem como o apoio dos amigos dos pais e profissionais de saúde que acompanham a criança (e320+3; e3553; e360+3). A M. interage com facilidade com estes elementos, contribuindo assim para a sua estimulação e para a aquisição de competências sociais (e415+3; e420+3; e450+3; e4555+3).

## BIBLIOGRAFIA

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

APÊNDICE B - ANÁLISE DAS ROTINAS DIÁRIAS DA FAMÍLIA COM  
BASE “RBI REPORT FORM ROUTINES-BASED INTERVIEW”

Coisas a trabalhar / Preocupações identificadas (prioridade):

- 1º. Comer sólidos – para aumentar a autonomia (poder ir a casa de amigos, passear, férias, etc. sem estarem condicionados pela alimentação da criança.
- 2º. Aumentar a concentração – direccionar a atenção para uma tarefa e partilhar a atenção.
- 3º. Comunicação – fala.
- 4º. Adormecer – de forma autónoma sem a necessidade de um adulto (pai/mãe) no quarto até adormecer.
- 5º. Vestir – a criança sente frio de manhã, está com sono e não quer trocar a roupa.
- 6º. Retirar a fralda – substituir a fralda por cueca, a criança perceba e saiba identificar o momento de ir à casa de banho, chamando a atenção do adulto para isso.

**Objetivos dos pais para M.:**

“Nem sei bem o que dizer porque faço por viver um dia de cada vez e claro que quero que ela evolua e acho sempre que podia estar melhor, mas por outro lado tenho os pés assentes e sei que também não é fácil pra ela há limitações que começam a notar-se mais (mãe).

Neste ano esperamos que suba e desça as escadas sem ser de gatas, que consiga comer os sólidos com facilidade, que beba pela palhinha, isto dentro da alimentação e nos movimentos, depois gostávamos que continuasse a evoluir no aspecto da concentração, ainda se distrai muito quer estar atenta a tudo e deixa de fazer o que começou, claro que sabemos que a fala vai ser muito difícil, mas vamos conseguir aumentar o vocabulário. E vem uma outra fase, vamos iniciar o desfralde no início do ano, que pelo menos consiga perceber quando quer fazer o xixi e o cocó, o resto já será pedir de mais. E é dentro disso tudo, o que conquiste será bem-vindo, devagar chegamos lá.”

**Descrição das rotinas pelos pais:**

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Acordar</b></li></ul>	Acorda bem-disposta.
<b><u>Domínios abordados:</u></b>	Tem de ser acordada, tem preguiça, mas fica bem-disposta.
<b>Físicos; Comunicação;</b>	Dificuldade em vestir advém da preguiça.
<b>Social ou emocional;</b>	Quando acorda por si “só quer festa”.
<b>Adaptativo.</b>	Quando acorda de noite vai ter ao quarto dos pais. Se não ouvir barulho não chama, desce a cama e vai á procura. Antes de aprender a descer cama chamava “Ah-Ah!”. Acende-se a luz para ir acordando (estratégia). Momento Agradável – classificação de 4.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fralda/Vestir</b></li> </ul> <p><u>Domínios abordados:</u></p> <p>Físicos; Cognitivos; Comunicação; Social ou emocional.</p>	<p>Vestir dificultado pela preguiça. Quando acorda por ela esta questão não se coloca.</p> <p>Associa vestir a passear/sair.</p> <p>Ainda usa fralda. Pais consideram que retirar a fralda vai ser difícil.</p> <p>Criança sinaliza que tem cócó, mas só quando questionada. Não sabe dizer que tem xixi.</p> <p>Quer que este momento seja de interação/brincadeira entre ela e a mãe.</p> <p>Mãe refere que a criança olha para as necessidades com “nojo”</p> <p>Momento Razoável – classificação 3.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Refeição</b></li> </ul> <p><u>Domínios abordados:</u></p> <p>Físicos; Comunicação; Cognitivos.</p>	<p>“É sempre uma dor de cabeça.”</p> <p>Sopa e iogurtes come.</p> <p>Nas primeiras colheres faz birra, mas depois come.</p> <p>“Ela sabe com quem pode abusar”. Tem dificuldade e preguiça.</p> <p>Mãe, avó e auxiliar dão a comida, o pai também, mas evita. Respeita muito a auxiliar da creche.</p> <p>Já não rejeita tanto a comida e gosta mais deste momento.</p> <p>Criança quer abrir iogurte, comer sozinha e pede apontando para o que quer comer.</p> <p>Momento Agradável – classificação 4.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saída de casa/viagem</b></li> </ul> <p><u>Domínios abordados:</u></p> <p>Físicos; Comunicação; Social ou emocional.</p>	<p>Principal preocupação prende-se com a alimentação da criança. “As férias foram decididas naquele sítio por causa dela”.</p> <p>Não há dificuldade para sair de casa. Só não gosta do cinto de segurança.</p> <p>Percebe que vai sair se vê alguém a pegar no casaco e fica disposta a sair.</p> <p>Estica a mão para ir.</p> <p>Momento Fantástico – classificação 5.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo livre / Ver TV</b></li> </ul> <p><u>Domínios abordados:</u></p>	<p>Grande dificuldade.</p> <p>Necessidade de aumentar a concentração.</p> <p>Ser capaz de estar sozinha a brincar (nesta situação fica só se estiver dentro do parque e sem ouvir barulho).</p> <p>Assiste pouco à TV.</p> <p>Gosta de interagir com os outros e procura-os (adultos e crianças).</p> <p>O envolvimento na tarefa é reduzido, dependendo muito da presença da mãe, preferindo ficar/estar junto da mãe.</p> <p>Momento Difícil – classificação 2.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hora do banho</b></li> </ul> <p><u>Domínios abordados:</u></p>	<p>Desde que começou a andar quer tomar banho em pé, actualmente não gosta de lavar a cabeça. “O banho é metade risos, metade choro”.</p> <p>Ela gosta de água, mas com o frio não gosta tanto deste momento.</p>

<p><i>Físicos; Comunicação; Social ou emocional.</i></p>	<p>“Agora o banho é mais rápido e ela não tem oportunidade de brincar”.</p> <p>Ambos os pais participam nesta rotina.</p> <p>Quem seca o cabelo é o pai.</p> <p>No verão ela colabora no banho (quer por gel de banho).</p> <p>Momento que varia entre o desagradável e o fantástico. Assim, classificaremos de <i>Momento de qualidade ajustada</i> – classificação 3.</p>
<p>• <b>Hora de deitar</b></p> <p><u>Domínios abordados:</u></p>	<p>Com a mudança de cama os pais vão para o quarto. Normalmente vai a mãe (excepto nos dias que mãe vai ao zumba).</p> <p>Adormece quando fica cansada, “anda em cima de um, roda, rebola”.</p> <p>Por norma dorme a noite toda, acorda mas volta a adormecer. Quando acorda (desperta) vai procurar os pais. Quem a volta a colocar na cama é quem der conta primeiro. Não é um momento trabalhoso nem stressante.</p> <p>Momento Agradável – classificação 4.</p>
<p>• <b>Ir às compras</b></p> <p><u>Domínios abordados:</u></p> <p><i>Físicos; Comunicação; Social ou emocional; Cognitivo; Adaptativo.</i></p>	<p>Interage com as pessoas da loja.</p> <p>Quer ser ela a dar o cartão.</p> <p>Gosta de ir às compras, quer pôr-se em pé no carro das compras. Não quer ir sentada.</p> <p>Não faz birra. Quer ver tudo, aponta.</p> <p>Quer ajudar a colocar as compras no balcão. Mãe fica com medo que ela caia do carro.</p> <p>Opta por ir às compras quando ela está na creche.</p> <p>Momento Agradável – classificação 4.</p>
<p>• <b>Saídas / Lazer</b></p> <p><u>Domínios abordados:</u></p>	<p>Até agora não andava e agora é inverno, pais não perceberam ainda como ela reage.</p> <p>Pais depositam grandes expectativas para as saídas no verão.</p> <p>Criança gosta de tocar flauta e harmónica.</p> <p>Momento Fantástico – classificação 5.</p>

## BIBLIOGRAFIA

McWilliam, R. (2003). RBI REPORT FORM ROUTINES-BASED INTERVIEW. Vanderbilt Center for Child Development . Obtido em Novembro de 17 de 2015, de [http://www.nectac.org/~pdfs/Meetings/InclusionMtg2007/McWilliam\\_RBI\\_reportForm-revision2006.p](http://www.nectac.org/~pdfs/Meetings/InclusionMtg2007/McWilliam_RBI_reportForm-revision2006.p)

APÊNDICE C - INQUÉRITO AOS PAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA E  
IMPLEMENTAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ESCOLHA

### **Oportunidades de Escolha em contexto Familiar**

O presente estudo está a ser desenvolvido no âmbito da elaboração do Projecto do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP).

Este questionário é dirigido a pais de crianças com idades compreendidas entre 1 e 6 anos, e visa analisar a sua perspectiva sobre a importância de promover competências de autodeterminação nos seus filhos, implementando oportunidades de escolha em contexto familiar. Por *oportunidades de escolha* entendemos todas as situações em que é facultada à criança a possibilidade de seleccionar(*e.g.*, atividades, objetos, modos de executar as tarefas, pessoas, alimentos...) “entre alternativas com base em preferências individuais” (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, 39-40).

O preenchimento do questionário efetua-se em cerca de 15 minutos e é constituído por 4 subgrupos de questões: um primeiro relativo a dados sociodemográficos; outro dedicado à importância e facilidade atribuída a cada princípio relativo à promoção da autodeterminação; um terceiro focado no grau de implementação de oportunidades de escolha nas diferentes rotinas do contexto familiar; e, por fim, um centrado nas dificuldades na implementação dessas oportunidades.

As suas respostas contribuirão para analisar a importância e as estratégias usadas para a implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar.

A análise das respostas assegurará a confidencialidade e o anonimato. Se tiver alguma questão/ dúvida relativa ao questionário e à sua participação, por favor, contacte-nos por telefone (917258076) ou por e-mail ([susana86ferreira@gmail.com](mailto:susana86ferreira@gmail.com)).

Pedimos-lhe que não se esqueça de responder a TODAS as questões.

Muito obrigada pela sua cooperação.

Susana Ferreira

**Q1 Relação com a Criança**

- Mãe
- Pai
- Madrasta
- Padrasto
- Outro. Qual \_\_\_\_\_

**Q2 Idade do Respondente**

\_\_\_\_\_

**Q3 Local de Residência (Distrito)**

\_\_\_\_\_

**Q4 Nível de educação/ensino do respondente**

- 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos)
- 2º Ciclo (5º e 6º anos)
- 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos)
- Ensino Secundário (10º, 11º, 12º anos)
- Bacherlato
- Licenciatura
- Pós-graduação / Mestrado e/ou Doutoramento

**Q5 Atividade profissional do respondente**

\_\_\_\_\_

**Q6 Atual situação Profissional**

- Desempregado (nesse caso, indique há quantos meses se encontra nessa situação) \_\_\_\_\_
- Empregado a tempo total
- Empregado a tempo parcial
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**Q6.1 Local de Trabalho**

- Em casa
- Fora de Casa

**Q7 Número de criança em casa (indique as suas idades e sexos)**

	Idade	Sexo		Incapacidade		Diagnóstico
	Anos/Meses	Feminino	Masculino	Sim (especifique o diagnóstico)	Não	Diagnóstico
Criança 1 (C1)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Criança 2 (C2)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Criança 3 (C3)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Criança 4 (C4)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Criança 5 (C5)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Outras		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**Q8 No caso de não se verificar incapacidade na(s) sua(s) criança(s), por favor, avance para a questão seguinte.**

No caso de ter assinalado, na resposta anterior, a presença de alguma incapacidade, por favor, indique a severidade das restrições apresentadas pela(s) sua(s) crianças: No caso de ter mais do que uma criança em situação de incapacidade, diferencie as respostas relativas a cada uma das perguntas, usando o código C1, C2... - definido no quadro anterior, de forma a que as respostas seguintes correspondam às crianças ali identificadas.

	Sem restrições	Ligeiras	Moderadas	Severas	Completas
Aprendizagem/Cognitivas					
Interação/Comunicação					
Mobilidade/Motoras					

**Q1 Tendo por base a sua experiência/ interação com os seus filhos, avalie cada um dos itens tendo em conta dois critérios:** Importância - até que ponto o considera importante; Facilidade – até que ponto considera fácil a sua implementação. No caso de ter mais do que um filho – e sabendo que a relação com cada criança é única (e, por isso, também o grau de facilidade na implementação de cada um dos princípios) -, responda de modo a refletir aquilo que representa predominantemente a sua realidade. Se tiver filho(s) com incapacidade, responda centrando-se apenas na interação estabelecida com ele(s). Oportunidades de escolha: todas as situações em que é facultada à criança a possibilidade de selecionar (e.g., atividades, objetos, modos de executar as tarefas, pessoas, alimentos...) “entre alternativas com base em preferências individuais” (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, 39-40). (Importância/ FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

	Importância				Facilidade			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Conhecer as suas preferências em relação à comida/roupa/jogos/etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer os seus temas de interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer os seus brinquedos favoritos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seguir as suas iniciativas nas brincadeiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seguir as suas iniciativas na resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seguir as suas iniciativas quer em atividades desenvolvidas dentro de casa como fora dela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolvê-los(as) na organização da rotina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolvê-los(as) na elaboração das normas e regras em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar alternativas para que possa escolher (e.g., entre atividades, materiais, locais...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorizar as suas respostas/escolhas através de reforços positivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensiná-los(as) a ter consciência da escolha, isto é, das suas consequências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilizá-los(as) pelas suas escolhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q1 Tomando como ponto de partida a rotina familiar, indique, para cada um dos momentos, em que medida considera fácil implementar oportunidades de escolha.** No caso de ter mais do que um filho – e sabendo que a relação com cada criança é única (e, por isso, também o grau de facilidade na implementação de escolhas), responda de modo a refletir aquilo que representa predominantemente a sua realidade. Se tiver filho(s) com incapacidade, responda centrando-se apenas nessa experiência. Oportunidades de escolha: todas as situações em que é facultada à criança a possibilidade de selecionar (e.g., atividades, objetos, modos de executar as tarefas, pessoas, alimentos...) “entre alternativas com base em preferências individuais” (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, 39-40). (FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA )

	Facilidade com que implementa oportunidades de escolha			
	1	2	3	4
MOMENTO DO ACORDAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher uma atividade ao acordar (e.g., que música ouvir; que programa ver...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher a ordem em que realiza as primeiras tarefas (e.g., vestir, tomar o pequeno-almoço, pentear, ir ao wc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher o que vestir/calçar/os acessórios para o cabelo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher onde tomar o pequeno-almoço (e.g., o lugar à mesa...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher com que utensílios tomar o pequeno almoço (e.g., caneca com determinado desenho animado, taça, colher...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher o que quer comer / beber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher a ordem do que comer/beber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outras (especifique:)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MOMENTO DE DESLOCAÇÃO PARA/DO CONTEXTO DE AMA/ CRECHE/ PRÉ-ESCOLAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher materiais a utilizar durante o dia ou o lanche (e.g., participar na preparação da mochila, da lancheira...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher que brinquedos/objetos levar durante a deslocação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher atividades durante a deslocação (e.g., músicas, jogos, diálogo...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher/ planejar o que fará de seguida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outras (especifique:)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MOMENTO DE LAZER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher o que fazer: brincar/ jogar/desenhar/ir ao parque/passear	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher com o que brincar/ jogar/desenhar/ir ao parque/passear	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher onde brincar/ jogar/desenhar/passear	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher com quem brincar/ jogar/desenhar/ir ao parque/passear	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher quando iniciar e terminar a brincadeira/ jogo/desenho/ida ao parque/passeio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outras (especifique:)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

MOMENTO DA REFEIÇÃO (JANTAR)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher com que utensílios jantar (e.g., prato/caneca com determinado desenho animado, talheres...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher entre um ou outro alimento/ bebida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher onde jantar (e.g., o lugar à mesa...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher/ planejar o que fará de seguida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outras (especifique:)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MOMENTO DA HIGIENE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher os produtos de banho (e.g., que toalha usar...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher entre um ou outro brinquedo a usar durante o banho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher a ordem/ sequência do banho (e.g., o que lavar primeiro...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escolher o que vestir/ calçar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MOMENTO DE DEITAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Com quem adormecer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Que atividade realizar antes de dormir (e.g., escolher uma história, uma música...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Com o que adormecer (e.g., um de entre diferentes bonecos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Que pijama vestir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Outras (especifique:)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q1 Com base na sua experiência e dia-a-dia, indique em que medida considera os seguintes aspectos como possíveis barreiras à promoção de oportunidades de escolha para a(s) sua(s) criança(s).** Se tiver filho(s) com incapacidade, responda centrando-se apenas nessa experiência. Oportunidades de escolha: todas as situações em que é facultada à criança a possibilidade de selecionar (e.g., atividades, objetos, modos de executar as tarefas, pessoas, alimentos...) “entre alternativas com base em preferências individuais” (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, 39-40). (INTENSIDADE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

	Intensidade da Barreira				Observação  Por favor, faça uma descrição dessas barreiras
	1	2	3	4	
O tempo disponível para cada rotina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
As características de temperamento e personalidade da(s) criança(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
A necessidade de gerir o comportamento da(s) criança(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
A necessidade de proteger a(s) criança(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
A necessidade de promover orientação sistemática /frequente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
A necessidade de manter as rotinas estruturadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
O conhecimento sobre as estratégias mais apropriadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
A disponibilidade de recursos para apoiar a escolha da(s) criança(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
O espaço/estrutura da casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
As características de interação/ comunicação da(s) criança(s) (no caso de existir alguma restrição)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
As características de mobilidade/motoras da(s) criança(s) (no caso de existir alguma restrição)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
As características de aprendizagem/ cognitivas da(s) criança(s) (no caso de existir alguma restrição)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Outras (especifique:)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

## APÊNDICE E - CODEBOOK PARA REGISTO DAS OBSERVAÇÕES

## ***Codebook para registo das Observações***

### Oportunidade de escolha

A mãe/o pai/a avó dá escolhas à criança – **(ME/PE/AE)**

A criança faz escolhas – **(CE)**

### Dimensão das escolhas promovidas pelo adulto

**Onde (O)** – É facultada à criança a oportunidade de escolher onde quer realizar a tarefa/atividade/alimentação

**Quando (Qd)** – É facultada à criança a oportunidade de escolher o momento em que quer iniciar ou terminar a tarefa/atividade.

**O quê (OQ)** – É dada à criança a oportunidade de escolher entre dois ou mais objetos/ alimentos/vestuário/acessórios

**Com o quê (CQ)** – É facultada à criança a oportunidade de escolher materiais/objetos específicos para utilizar durante uma determinada tarefa.

**Quem (Q)** – É facultada à criança a oportunidade de escolher com quem quer realizar a tarefa/atividade.

### Estratégia usada na promoção da escolha

**Verbal (V)** – apresentação verbal das opções

**Objetos tangíveis (OT)** – apresentação de objectos tangíveis

**Repetição (R)** – na ausência da escolha por parte da criança, repetição das opções de escolha por parte do adulto

**Explorar Consequências da Escolha (ECE)** – adulto explora com a criança as possíveis consequências de cada uma das opções possíveis.

### Momento da Escolha

**Acordar (A)** – O momento do acordar ocorre quando a criança “chama”/dá sinal à mãe que acordou. Diz respeito ao momento que ocorre entre o despertar da

criança, a forma como a mãe a aborda quando chega ao quarto da criança até pegar na criança e a retira da cama/berço para o fraldário.

**Higiene da criança (HC)** – Diz respeito não só ao momento do banho, onde a mãe a coloca na banheira e faz toda a sua higiene e a enxuga, mas também ao momento em que a mãe troca a fralda da criança. Após ter colocado a fralda este momento termina.

**Vestir e Pentear (VP)** – Acontece quando a mãe prepara a roupa para a criança e a começa a vestir, logo depois da colocação da fralda,

**Refeição (R)** – Momento em que a criança realiza a refeição (pequeno almoço/lanche/almoço). O momento inicia quando a mãe comunica à criança a sua realização e se dirige para o local preparando a mesma (i. e., sentar preparar utensílios necessários e a devida refeição, se for o caso), termina quando a criança terminar a refeição e a mãe a retirar do local onde está sentada.

**Brincar livre (BL)** – Decorre quando a criança explora livremente o seu tempo, sem estar afeta a outra actividade/tarefa. Este momento inicia quando a mãe propõem à criança que ela brinque sozinha e/ou com a mãe e termina quando a criança decide terminar a actividade por iniciativa própria. As transições entre as brincadeiras/jogos serão codificadas através de **(T) Transição**.

#### Espaço onde a escolha ocorre

**Quarto da Criança – (QC)**

**Casa de banho – (WC)**

**Cozinha – (Cz)**

**Sala – (SI)**

#### Indicadores de Envolvimento:

**Na tarefa (NT)** – O comportamento da criança é caracterizado pela atenção focalizada na tarefa (olha ou manuseia para elementos e/ou pessoas relacionadas com a tarefa).

**Fora da Tarefa (FT)** – O comportamento da criança é caracterizado pela falha na atenção focalizada na tarefa.

### Indicadores de Interação

#### Físicos/Motores:

**Dirige o olhar para o adulto (pai/mãe/avó) (DO)** - A criança direcciona a cabeça para o adulto, olhando para ele.

**Toca no adulto (TA)** – A criança toca na mãe/pai/avó, além do toque com as mãos, inclui um beijo, um abraço, subir para o seu colo, qualquer contacto físico

**Aponta para objectos para chamar atenção do outro (AO)** - A criança aponta, intencionalmente, para o objecto para solicitá-lo ao adulto.

**Responde à instrução do adulto (RIA)** - A criança dirige-se aos objectos quando o adulto lhe pede, fala nele; partilha a atenção entre o adulto e o objecto/acção/evento.

**Imita sequências (IS)** - A criança imita/reproduz sequências de jogos/situações/atividades

**Imita gestos (IG)** - A criança imita gestos do adulto

**Gestualiza (G)** A criança acena e/ou gesticula

**Sorri para interlocutor (S)** - A criança responde ao adulto com um sorriso.

#### Troca de informação

**Vocaliza (Vc)** – realiza vocalizações (e.g. hum, dá, na-não, etc.)

#### Direção da interação:

**Inicia interação intencional (II)** - A criança chama a atenção do adulto, inicia interacção com vocalizações (e.g. hum, dá) e/ ou desloca-se/gestualiza para iniciar interacção

**Responde a interações (RI)** - A criança responde de forma intencional às interacções do adulto através de vocalizações (e.g. hum, dá, na-não, etc.) e / ou desloca-se gestualiza para iniciar interacção.

## BIBLIOGRAFIA

- Green, K. B., Mays, N. M., & Jolivet, K. (2011). Making Choices: A Proactive Way to Improve Behaviors for Young Children With Challenging Behaviors. *Beyond Behavior*, pp. 25-31.
- Jolivet, K., McCormick, K., McLauren, E., & Steed, E. (2009). Opportunities for young children to make choices in a model interdisciplinary and inclusive preschool program. *Infants and Young Children*, 22(4), 279-289.
- Jolivet, K., Stichter, J., Sibilsky, S., Scott, T., & Ridgley, R. (2002b). Naturally occurring opportunities for preschool children with or without disabilities to make choices. *Education and Treatment of Children*, 25(4), 396-414. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=54709e16-d56e-4913-8673-72c0adeeb10d%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4206>
- Palmer, S., Summers, J., Brotherson, M., Erwin, E., Maude, S., Rentier, V., ... Wu, H. (2012). Foundations for self-determination in early childhood: an inclusive model for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38-47.

APÊNDICE F - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PAIS  
DA M.

## Guião de Entrevista

1. Neste momento a importância que atribui à criação de oportunidades de escolha é a mesma que daria no início da intervenção? Porquê?
2. Considera ser importante continuar a dar oportunidade de escolha à sua filha? Porquê?
3. No início da intervenção existiam alguns aspetos como a concentração, a comunicação, o vestir e o comer que eram os que gostariam de melhorar. Notaram alguma evolução? Como?
4. Em que momento e que dimensões foram mais difíceis de criar oportunidades de escolha? Porquê?
5. Em que momentos e dimensões se sentiu mais confortável? Porquê?
6. Que aspetos gostaria de alterar na intervenção que foi feita? Tem alguma sugestão para melhorar?
7. Tem intenção de continuar a proporcionar momentos de oportunidade de escolha à sua filha dentro da sua rotina diária?

## APÊNDICE G - MATRIZ DO PLANO DE INTERVENÇÃO

## Proposta de Intervenção

“A expansão sistematizada de oportunidades de escolha como estratégia de suporte à participação”

### Objetivos Gerais:

- Aumentar a comunicação/interação - através da imitação de sequências, iniciação e resposta à interação;
- Aumentar a concentração – i.é, o tempo de envolvimento nas tarefas.

### Estratégias Gerais:

#### Verbalização acompanhada de gestualização:

- utilização de objetos tangíveis,
- repetição,
- explicação das consequências,
- aumentar de tempo de latência.

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Sequência da Atividade	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto	Acordar	Brincar físico com os pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acende a luz</li> <li>Chama pelo nome</li> <li>Aproximação física</li> <li>Tira-lhe os cobertores.</li> <li>Brincar físico</li> </ul>	<b>Sáb./Dom Semana</b> <u>O quê?</u> – decidir qual das luzes a acender? “M. queres que a mãe acenda a luz do quarto ou do candeeiro?”	<u>Verbal</u> <u>Objeto Tangível</u> (apontar para as opções à escolha)  <u>Nº opções:</u> apresentar duas opções  Dar modelo (de forma a internacionalizar/caracterizar as opções da criança, com o intuito de desenvolver a linguagem verbal)
				<u>Ordem/Quando?</u> – decidir qual a ordem, i. é, o que fazer primeiro. “M. vamos sair agora da cama ou preferes que a mãe abra a janela primeiro?”  <u>Quem</u> – escolher quem retira os cobertores. “M. tiras tu o cobertor ou tira a mãe?”	
Contexto	Higiene da Criança	Gosta de participar na tarefa  Brincar físico com o adulto  Olhar-se no espelho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mãe já vestiu camisola antes</li> <li>Mãe vai buscar coisas para a higiene (fralda; creme; toalhitas)</li> <li>Tira pijama</li> <li>Retira fralda suja</li> <li>Limpa criança</li> <li>Coloca fralda nova</li> <li>Deixa fralda suja de lado para criança colocar no lixo depois de se vestir.</li> </ul>	<b>Sáb./Dom Semana</b> <u>Quem?</u> – escolher quem vai buscar objectos de higiene: “Queres ir buscar a fralda ou vai a mãe?”	<u>Verbal</u> <u>Objeto Tangível</u> (apontar para a pessoa em questão)  <u>Nº opções:</u> 2 opções Dar modelo (de forma a internacionalizar/caracterizar as opções da criança, com o intuito de desenvolver a linguagem verbal, i.é, “mãe”; “M.” – nome da criança)
				<u>Como?</u> – escolher como quer água para fazer a higiene: “M. queres lavar a cara/dentes com água quente ou fria?”	
Contexto	Vestir e pentear	Brincar físico com o adulto.	- Mãe veste primeiro a camisola	<b>Sáb./Dom Semana</b>	<u>Verbal</u>

		Brincar com elásticos do cabelo (retirar e voltar a colocar os objectos dentro da bolsinha)	antes de mudar a fralda para a criança não sentir tanto frio. - Depois de mudar a fralda a mãe veste meia calça/meias. - Veste as calças. - levanta a criança para apertar as calças. - Calça sapatos/sapatilhas à criança. - Ordena à criança que saia da cama e leve fralda para o lixo. - Dirige-se para WC e faz soro à criança/ termina higiene (lavar cara e dentes). - Penteia criança no wc ou na cadeira da criança na cozinha.	<b>Vestir:</b> <u>O quê?</u> – escolher o que vestir: “M. queres esta camisola ou esta?” (apresentar 2 opções) <u>Ordem?</u> – decidir o que vestir primeiro: “M. queres vestir primeiro as calças ou a camisola?” <b>Pentear:</b> <u>Onde?</u> – Escolher o local onde se pentear: “M. onde te queres pentear aqui ou na cadeira?” <u>Com quê?</u> – escolher qual o acessório do cabelo : “M. com qual queres ficar? Com este ou este?” (apresentar 2 opções)	<u>Objeto Tangível</u> (apresentação das peças de vestuário)  Nº opções : 2 opções  <u>Verbal</u> <u>Objeto Tangível</u> (apresentação dos objectos/acessórios)  Nº opções : 2 opções
Contexto	<b>Momentos da Rotina Diária</b>	<b>Interesses da Criança</b>	<b>Sequência da Atividade</b>	<b>Oportunidades de Escolha</b>	<b>Estratégias usadas na Promoção da Escolha</b>
	Refeição (pequeno-almoço; almoço e jantar)	Gosta de estar na mesa de brinquedos  Imitar mãe a preparar refeição  Instrumentos de sopro  Gosta de se sentar no colo do pai	- Mãe encaminha criança para cozinha - enquanto mãe prepara refeição, a criança brinca na mesa (de brincar, com jogos) - mãe senta a criança na cadeira, coloca pano para criança não se sujar e dá indicações para criança não provocar a tosse - dá refeição à criança, conversando e dando indicações para mastigar - no fim pede à criança para limpar a boca - coloca recipiente no lava louça - retira criança da cadeira	<b>Sáb./Dom Semana</b> <u>O quê?</u> – escolher o que comer: “M. queres isto ou aquilo?” <u>Onde?</u> - escolher o recipiente onde comer: “M. queres este prato ou aquele?” ; “M. queres sentar-te perto da mãe ou do pai?” <u>Com quê?</u> – escolher com que talher comer: “M. queres esta ou aquela colher?” <u>Qual?</u> – escolher o prémio final: “M. no final vamos brincar com este ou aquele brinquedo?” <u>Quem?</u> – escolher quem a ajuda a comer (quando possível): “M. queres que seja a mãe ou o pai a ajudar?”	<u>Verbal</u> <u>Objeto Tangível</u> (apontar para as opções à escolha)  <u>Nº opções:</u> apresentar duas opções  Dar modelo (de forma a internacionalizar/caracterizar as opções da criança, com o intuito de desenvolver a linguagem verbal)
Contexto	<b>Momentos da Rotina Diária</b>	<b>Interesses da Criança</b>	<b>Sequência da Atividade</b>	<b>Oportunidades de Escolha</b>	<b>Estratégias usadas na Promoção da Escolha</b>
	Saída de casa	Gosta de sair de casa.	- Mãe veste casaco à criança	<b>Sáb./Dom Semana</b>	<u>Verbal</u>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- pega na mochila da criança</li> <li>- auxilia criança a descer as escadas</li> <li>- abre a porta da rua e dirige-se para o carro</li> <li>- senta criança na cadeira e coloca-lhe o sinto</li> </ul>	<p><u>O quê?</u> – escolher o que vestir: “M. qual é o casaco que queres?”</p> <p><u>Onde?</u> - escolher onde quer vestir o casaco para sair de casa: “M. queres vestir aqui ou lá em baixo o casaco?”</p> <p><u>Quem?</u> – escolher quem lhe coloca o sinto de segurança (quando possível): “M. queres que seja a mãe ou o pai a colocar o sinto?”</p>	<p><u>Objeto Tangível</u> (apontar para as opções à escolha)</p> <p><u>Nº opções:</u> apresentar duas opções</p> <p>Dar modelo (de forma a internacionalizar/caracterizar as opções da criança, com o intuito de desenvolver a linguagem verbal)</p>
Contexto	<b>Momentos da Rotina Diária</b>	<b>Interesses da Criança</b>	<b>Sequência da Atividade</b>	<b>Oportunidades de Escolha</b>	<b>Estratégias usadas na Promoção da Escolha</b>
	Tempo livre	<p>Criança gosta de brincar físico com adulto</p> <p>Instrumentos musicais</p> <p>Livro com sons</p> <p>Música</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mãe prepara refeição do jantar</li> <li>- criança fica com mãe na cozinha porque não gosta de ficar sozinha</li> </ul> <p>(mãe tenta que criança fique a ver tv ou se concentre num jogo sozinha por alguns minutos)</p>	<p><b>Sáb./Dom Semana</b></p> <p><u>O quê?</u> – escolher o que fazer: “M. queres brincar a isto ou queres aquilo?” ; “Queres ver Tv ou brincar com o jogo?”; “Queres ver o panda ou o baby channel?”</p> <p><u>Onde?</u> - escolher onde brincar: “M. queres brincar na cozinha ou queres ir para a sala?”</p> <p><u>Com quê?</u> – escolher com o que brincar: “M. queres este brinquedo ou este?”; “Queres ler este livro ou aquele?”</p> <p><u>Quando?</u> – escolher momento para brincar com adulto: “M. queres que a mãe brinque contigo agora 10 minutos ou quando estiver a dar o desenho animado?”</p>	<p><u>Verbal</u></p> <p><u>Objeto Tangível</u> (apontar para as opções à escolha)</p> <p><u>Nº opções:</u> apresentar duas opções</p> <p>Dar modelo (de forma a internacionalizar/caracterizar as opções da criança, com o intuito de desenvolver a linguagem verbal)</p>

Contexto	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Sequência da Atividade	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
	Banho	- gosta de colocar gel de banho  - gosta de estar de pé no banho	O momento do banho é partilhado, i. é, tanto a mãe como o pai dão banho. - adulto despe a criança; - coloca a criança na banheira - regula temperatura da água - molha a criança - põe gel de banho/champô - retira gel de banho/champô à criança - retira criança da banheira - envolve-a na toalha - leva-a para o quarto - limpa-a e veste-a - pai seca o cabelo à criança com secador	<b>Sáb./Dom Semana</b> <u>Quem?</u> – escolher quem dá o banho: “M. queres que a mãe dê banho ou o pai?” <u>Como?</u> – escolher se banho de imersão ou chuveiro: “M. queres água na banheira ou de chuveiro?” <u>O quê?</u> – escolher a toalha para se secar: “M. queres esta toalha branca ou esta das flores?” <u>Ordem?</u> – escolher o que colocar primeiro shampô ou gel de banho: “M. queres agora o gel de banho ou o champô?”	<u>Verbal</u> <u>Objeto Tangível</u> (apontar para as opções à escolha)  <u>Nº opções:</u> apresentar duas opções  Dar modelo (de forma a internacionalizar/caracterizar as opções da criança, com o intuito de desenvolver a linguagem verbal)
Contexto	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Sequência da Atividade	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
	Hora de deitar	Brincar físico  Presença do adulto  Música  Livros	- adulto vai com criança para o quarto da criança e veste-lhe o pijama - deita-se com a criança e permanece em silêncio - criança rebola na cama, deita-se por cima do adulto até ficar exausta e adormecer	<b>Sáb./Dom Semana</b> <u>Quem?</u> – escolher quem vai vestir pijama e adormecer: “M. queres que seja a mãe ou o pai vestir o pijama?” <u>O quê?</u> – escolher o que vestir: “M. vestimos este pijama ou este?” <u>Com quê?</u> – escolher com que “naninha”/chupeta/”bé bé” adormecer: “M. queres dormir com esta naninha ou este bebé?”; “M. queres esta chupeta ou esta?” <u>Como?</u> – escolher como adormecer: “M. queres que a mãe/o pai conte uma história ou cante uma canção?”	<u>Verbal</u> <u>Objeto Tangível</u> (apontar para as opções à escolha)  <u>Nº opções:</u> apresentar duas opções  Dar modelo (de forma a internacionalizar/caracterizar as opções da criança, com o intuito de desenvolver a linguagem verbal)  Recorrer ao dossier a construído na terapia da fala.

## APÊNDICE H - RESPOSTA DA MÃE DA M. À ENTREVISTA

**Entrevistador (E):** de que forma descreve o plano implementado ao longo destas últimas semanas? O que tem a dizer a cerca do plano?

**Mãe (M):** O que eu tenho a dizer?!... No fundo foi positivo, acho eu, embora ela seja muito 'teimozinha' para... para cumprir mas acho que trouxe vantagens.

**E.:** Neste momento qual é a importância que atribui à criação de oportunidades de escolha? Será que é a mesma importância que dava no início?

**M.:** Ah não, não! Claro que não, nem tinha essa noção. Nem eu, nem ela, não lhe dava essa oportunidade de escolha, não é?! Não lhe dava essa oportunidade de escolha, "é este e mais nada" (riso) quase não é?! Acabava por num... num utilizar no dia a dia.

**E.:** E qual... E porque é que agora acha que é mais importante?

**M.:** Ah... Tem os prós e os contras não é?! Pois agora ela acaba por querer exigir mesmo que a mãe não queira hum hum... não é?! (risos) Quer aquele, quer aquele (risos) depois às vezes acaba por não dar jeito (risos) Por ela depois, "então se até agora escolhi eu agora é que sei, é este". (risos)

**E.:** Considera ser importante continuar a dar essa oportunidade de escolha à sua filha?

**M.:** Sim, sim, porque ela cada vez está maior... e começa também a perceber melhor agora eu acho que às vezes houve certas coisas que ela nem percebeu muito bem num é? A vantagem de ser ela a escolher. Quanto maior ela for também mais fácil vai ser ela perceber "eu escolhi, se eu escolhi é isto"... ah...é diferente.

**E.:** E e em que medida considera que este plano que fomos desenvolvendo com ela teve impacto na vida dela? Na participação, comportamento...

**M.:** É assim, claro que ela não tava habituada, no fundo, a eu deixar escolher não é? Deixar... acabava por não deixar nem eu esse espaço de manobra. Olha vais as verdes, vai as amarela, queres o grande queres o pequeno, queres com a colher, queres com... Acabava por num, num achar sei lá... Não era importante não sei. Num ter essa ideia.

**E.:** E na participação da criança e comportamento?

M.: Na participação ela quer fazer tudo, quer fazer tudo. Quer usar o pente, quer usar tudo, tudo, tudo, a colher, o garfo, tudo, tudo, o prato. (virada para a criança) Eu agora estou a ser uma mulher, uma mulher!

E.: No início da intervenção existiam alguns aspetos especificamente relacionados com a concentração, tinha a ver com o tempo que ela permanecia numa tarefa...ah mesmo a interação, a comunicação, estes eram os principais aspetos que apontavam, que apontou como querendo melhorar.

M.: Sim.

E.: Ahm, notaram alguma evolução?

M.: É assim na parte da concentração sim. Não sei se tem a ver ou não com o plano, também acho que tem a ver ou não com o plano também acho que tem a ver... num é? Também começa a crescer, mas lá está ainda agora estávamos a falar dessa situação da televisão, dos livros, não sei quê onde ela permanece mais tempo.

E.: mesmo nestas atividades dá-lhe oportunidade de escolha? Ela tem oportunidade de de escolher o canal, de escolher os livros...

M.: Ah ela já sabe aquilo que quer, ai os livros tem que ser o que ela quer. É com' ós lápis! Os lápis tem que ser os que ela quer num é? Se ela quer os de gel não pode ser os de cor. Isso ela já... os livros igual, os livros é daquelas coisas que ela sabe muito bem o que quer. (virada para a criança) Alguns são muito chatos não é M. os livros?

E.: No plano ah... o plano teve algum impacto sobre si e sobre a sua relação com a sua filha?

M.: Sim, sim claro! Era uma coisa que me passava ao lado de eu estar lá a ver se ela queria isto ou se queria aquilo não é? (risos) eu é que escolhia. (risos) Claro que sim, mudou logo. Mudou a rotina, mudou tudo!

E.: E de que forma é que este plano se ajustou às rotinas familiares, acha que provocou grandes alterações?

M.: Não! Lá está, é uma questão de começar. Depois começa a ser 'prrr' do dia a dia, já nem notas se estás a perguntar se ela vai comer, se ela quer isto ou

se quer aquilo depois de começares a fazer acabas por fazer naturalmente num... nem estás a pensar...prontos faz parte, nem tás a pensar se tás a perguntar se quer o grande, o pequeno, se quer o rosa, se quer o amarelo, depois de te habituares sai-te naturalmente, nem tou com aquela preocupação porque começa portanto a rotina tanto minha como dela.

E.: Sentiu em algum momento que proporcionar oportunidades de escolha prejudicava algum aspeto relacionado com a sua filha ou com a sua própria rotina?

M.: Só prejudicou a parte de agora é "eu quero, posso e mando" não é? (risos) Agora ela acha que está podendo! (riso). Até a terapeuta já comentou "dão-te oportunidade e agora pronto!" (riso) Quer ser a rainha da sucata!

E.: Em que momento e dimensões foi mais difícil criar as oportunidades de escolha?

M.: Ora, quando ela está elétrica não é?!, não quer olhar, quer lá bem saber se vai vestir a camisola se vai vestir as calças, se tiver desconcentrada... não funciona lá está, quando ela está...

E.: Mas nota, por exemplo, tem mais dificuldade na parte da manhã, na parte em que ela vem da escola, no tempo livre...

M.: Eu acho que de manhã ainda deve ser das piores por isso, (virada para a criança) principalmente o vestir. Mas o vestir à noite também é complicado, o vestir o escolher ela quer brincar. (virada para a criança) Num quer vestir-se, não é M.? Quer brincar. "Quero lá bem saber se vão ser azúis se vão ser amarelas. Eu num quero vestir!"

E.: Em que momento e dimensões se sentiu mais confortável?

M.: Ah na parte do comer. Para ela escolher, se vai comer os iogurtes, se vai comer a farinha isso ela decide logo.

E.: E porquê?

M.: Oh talvez por ser uma coisa que lhe dá mais gosto. (riso)

E.: Reparou, não sei se notou isso, inicialmente antes de começar a implementação do estudo a criança fazia algumas birras. Puxava para tossir. Isso diminuiu?

M.: Hum... Tem dias, isso depende. Porque as birras dela já... já são crônicas. (riso) As birras dela já são... tem dias, acho que não tem a ver propriamente se ela gostar ou não é... se lhe der que não quer comer ou que não quer num sei quê lembra-se. Embora, lá está, a parte do comer também tem fases. Tem fazes que ela come bem e... e prontos num inventa. Quando anda mais na fase de não querer prontos inventa uma tosse que num tem, dá sempre jeito. (riso)

E.: que aspetos gostaria de alterar na intervenção que foi feita? (silêncio) Tem alguma sugestão para melhorar, mudava alguma coisa?

M.: Sei lá, agora no dia a dia a gente tá sempre.... Sempre a.... Acabar por por mudar sei lá um bocadico mas... Acaba por criar outras coisas para ela escolher que antes, de certo, passavam-me ao lado. Mudar propriamente talvez não.

E.: Que estratégias na sua perspectiva, no seu ponto de vista, tornam as oportunidades de escolha mais efetivas e mais fáceis de implementar? O que é que torna isto mais fácil?

M.: Olha a mãe estar com paciência e ela virada pra isso também porque (riso) porque nem sempre estou lá não é? Quando começo "isto ou isto?", "aquilo ou aquilo" não é? E ela não está pr'ali virada olha a mãe até acaba por stressar, prontos!

E.: Nesses momento, por exemplo a...

M.: (interrompe) Depois eu stressando ainda é pior.

E.: Mas nesses momentos em que ela é mais resistente, acha que é mais fácil optar por coisas que ela gosta...

M.: Acho que ela se tiver co'a telha. Porque a mesma coisa passado um bocado posso fazer e ela reagir d'outra maneira já pactuar bem, já qual é que quer ou prontos apontar este ou... acho que também tem a ver lá... prontos....

E.: Então considera que as estratégias que fomos utilizando foram as adequadas?

M.: Sim, sim. Porque não há nada que propriamente ela rejeitou mesmo. Rejeita quando lhe lembra porque daqui bocado já é capaz de fazer e isso

acontece com o comer, com o vestir não é? Às vezes dá os 5 minutos e vai-se outra vez pra... e ela faz por isso acho que não tem a ver propriamente mas olha com o estado de espírito.

E.: Tem intenção de continuar a proporcionar estes momentos de oportunidade de escolha à sua filha?

M.: Sim porque isso já me saia naturalmente. Não vou dizer que seja sempre, sempre, mas... Pode não ser acentuado tipo de manhã à noite, não vou dizer que és, mas acabo naturalmente a tomar banho... acabo por usar isso sem estar com aquela coisa 'olha agora tenho que fazer'. Eu própria acabo por fazer sem dar por ela. Não vou dizer que seja ali ao pormenor 'olha queres isto hum hum', porque não dá (risos) preciso de duas horas (risos)

E.: Há mais alguma informação que considere importante implementar, dizer?

M.: Áh com a M. é sempre importante tudo, não é? (risos) Porque ela é uma caixinha de surpresas sempre. Agora tenho que 'agora aprendi isto' tem de se estar sempre (gesto de insistir). Porque ela quando quer ela consegue, agora ela precisa de... só que tem de estar motivada se não às vezes isso não funciona. Ela tem de estar motivada, tem de estar concentrada, tem de estar num ambiente em que ela se sinta bem também, porque se ela ganhar tipo cisma ou assim esquece! Podes vir lá com a história de que A B C ou bem que se ela não gostar num... e isso já percebi à muito, foi assim desde pequena, desde bebezinha e continua. Tem a quem sair (risos).

E.: De uma forma geral acha que o plano que fomos desenvolvendo com ela tem efeitos, tem um saldo positivo?

M.: Não, não, é positivo, isso é. É como eu digo, nós depois é que acabamos por às vezes não dar aquele tempo porque depois, não é, tem dias em que ela está ali a colaborar, quando não está também acabas por, olha tens de avançar porque senão não sais dali. Porque ela também se enquiçar. Mas ela também é 'eu quero eu quero', mas isso é em tudo.

E.: Tem mais alguma coisa a acrescentar?

M.: Não, não, não. É trabalhar sempre para a frente. Mas lá está na parte da repetição. Queres o lápis azul ou vermelho? Queres o prato redondo,

quadrado ou não sei quê. E depois acabas por exprimir mais ali as palavras e olhar nos olhos dela concentrada a dizer e nota-se não é... 'Ná quer' é agora tá sempre a sair, agora é o 'caiu', agora sei muito bem quando ela quer dizer o caiu outras vezes é 'caio' 'cai. Eu percebo bem o 'ito', 'ixo' lá está a história de ir levar ao lixo, o 'ixo'. Ah... o xixi, 'XêXê' anda sempre. Prontos há várias palavras que nós começamos a perceber o que ela queria dizer e insistiu porque também, e acho que também teve a ver com essa parte de 'o branco, o amarelo', da cabeça, os tótós para pôr na cabeça, para fazer com o secador e ela vai logo 'zeeeeuuu'. Prontos acho que também tem a ver com essa parte de não nós escolher, mas de nós estar a frisar mais, de estar a perguntar se é este ou se é aquele, se o branco se é o azul ou bege, se é o grande ou o pequeno, se é o lápis, se é caneta, se agora é este livro não sei quê, se é este ou aquele. Essas pequenas coisas que ela agora tenta dizer. E nota-se várias coisas que ela acabou por...'a bola' (silêncio) 'A bola'...Há várias coisas que eu notei.

E.: Ainda bem, então melhorou a parte da comunicação que era uma das partes que...

M.: Que preocupava e que era uma das partes que continua a ser a que agora estamos mais (gesto de focar) mais... lá está foi o andar, o comer melhorou, não tem nada a ver com a parte da alimentação, embora na creche os sólidos parece que são melhores que os da mãe (risos). E a... lá está, a fala continua a ser o ponto agora, mas faz parte 'blablabla' da mãe falar. (risos) ainda tenho de falar mais para ajudá-la, pra ela...

E.: Dar modelagem, é uma das estratégias.

M.: Pois é, pois é. Vamos ter de continuar nesse trabalho agora.

E.: Obrigada.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – ROTINA DO CONTEXTO FAMILIAR DE M.

Aspetos a observar	Observação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem acorda primeiro?</li> <li>• Onde é que a criança dorme?</li> <li>• Como é que a criança mostra que já acordou?</li> <li>• O que ela faz quando é retirada rapidamente? Ela fica feliz quando é retirada? Ou senta-se sozinha por alguns minutos? O que é que ela faz?</li> <li>• O que é que a família faz durante esse tempo?</li> <li>• Quem ajuda a criança a vestir?</li> <li>• Ela colabora com o vestir? Como?</li> <li>• Como é o humor da criança?</li> <li>• Como é o humor de quem a veste?</li> <li>• Como é a comunicação?</li> <li>• O que a criança faz enquanto muda a fralda?</li> </ul>	<p>No momento da observação, o pai já tinha saído para o trabalho e a mãe estava acordada e vestida. Aquando da chegada da observadora a criança já estava acordada e emitia vocalizações para que a mãe se dirigisse ao quarto.</p> <p>A criança dorme no quarto ao lado dos pais, numa cama tipo berço com grades de protecção.</p> <p>Enquanto a mãe não entra a M. espreita em direcção á porta e emite vocalizações, variando entre a posição de sentada, pé e joelhos. Quando a mãe entra diz “bom dia” e sorri para a criança, abre a janela e explica á criança que está um dia de sol, quentinho.</p> <p>A M. vê a observadora e sorri.</p> <p>-“Podemos ir á Sofia?” pergunta a mãe. A M. responde “Eh” e sorri.</p> <p>- “Vamos aos meninos?”; M. acena afirmativamente. Mãe pede um beijinho de bom dia enquanto a tira da cama e M. dá um abraço e aponta para imagem de um anjo a que a mãe chama “Jesus”. M. Insiste apontando para a imagem e a mãe dá-lhe a imagem para que a criança a possa beijar.</p> <p>M. beija a imagem e sorri. Depois mãe pergunta: “Tem xixi?”; M. acena que não e aponta para a fralda. Procura observadora.</p> <p>M. contribui para tirar a roupa dando o braço, puxando a roupa para retirar a cabeça. Quando vai para o colo e mãe lhe diz que vai tomar banho ela acena e diz “na-não”. Mãe dirige-se para o WC, senta-a no colo enquanto prepara a água e lava a criança no bidé, enquanto isto M. dá palmadinhas na barriga e na fralda. Mãe retira a fralda e coloca-a dentro do bidé e M. aponta para o gel de banho. M. bate as pernas para brincar e mãe explica que não porque não têm tempo e que o poderá fazer mais tarde (“logo á noite”). Quando mãe retira M. da água para a secar, a criança vê o seu reflexo no espelho e admira-o enquanto mãe a enxuga.</p> <p>Mãe leva criança para o quarto da criança que fica mesmo ao lado coloca-a sobre o fraldário e coloca creme. M. procura toalhetas e pega numa que estava perdida e mãe repreende-a dizendo “não senhora, está aí esquecida e pode estar suja”. Passa-lhe a fralda para a mão da criança e depois pergunta “podemos pôr?” e retira-lhe a fralda e coloca-a.</p> <p>M. mexe com a mão (abana/roda) e mãe pergunta “o que tem a tua mão”. Enquanto lhe calça a meia calça. Para levantar a criança a mãe conta “1, 2, 3!” e criança sorri no momento em que mãe a puxa/levanta.</p> <p>Mãe veste a camisola e pede a mão da criança, “Põe aqui! Não, não é na cabeça. Onde é a mão?”. M. mexe no creme e mãe repreende. “Vamos vestir esta?”(saia).</p> <p>“Oh!oh!” responde a criança, mãe pergunta “O quê?”. M. emite vocalizações e ri.</p> <p>Mãe explica que tem casaco “grosso”, mas “não vais precisar dele”, M. acena que sim. “Vais?, mas tá sol. Logo à noite vestes” responde a mãe.</p> <p>Durante o vestir, mãe conversa com a criança. “Vamos calçar? Não!?! Então vais descalçar?”.</p> <p>Criança tosse e expele expetoração – mãe incentiva a que ela deite para fora.</p> <p>“Vamos pentear, pôr creme e lavar a cara? Vamos lá” Põe a criança no chão. M. dirige-se ao aquecedor e explora (mexe, espreita, toca. Mãe vai para o WC e criança segue-a. Enquanto mãe penteia, M. brinca com o pote que está dentro da banheira e faz vocalizações. “ Vai preso ou com fita filha?, Acho melhor ir preso. Não está liso. Ontem não desfizemos a trança. Hoje não vai com a fita.” M: choraminga e mãe responde “Não vais chorar, com a S.* também não choras e ela puxa-te o cabelo para fazer as tranças. Toma segura na saquinha dos elásticos.” Criança brinca com a saca e mãe termina de a pentear.</p> <p>*S. é a auxiliar de educação da sua sala na creche.</p>

## ANEXO 2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO



ANEXO 3 – PEDIDO DIRIGIDO AO SISTEMA NACIONAL DE  
INTERVENÇÃO PRECOCE PARA A COLABORAÇÃO DAS EQUIPAS  
LOCAIS DE INTERVENÇÃO NO ESTUDO

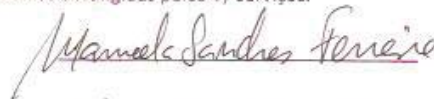
Exma. Comissão Nacional de Intervenção Precoce,

Serve o presente como pedido de colaboração às Equipas Locais de Intervenção coordenadas por V/ Excelência, no projeto de investigação *"A autodeterminação como elemento central na participação de crianças com incapacidade: a implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar"*. Este projeto enquadra-se numa linha de investigação em desenvolvimento pelo centro por mim coordenado - a *Unidade de Apoio à Escola Inclusiva (UAEI)* - da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP). Esta linha pretende contribuir com conhecimento empírico sobre práticas fomentadoras do desenvolvimento de competências de autodeterminação, desde idades precoces, em crianças com ou em risco de atraso de desenvolvimento.

O pedido de colaboração que agora vos endereçamos – e que mais tarde gostaríamos de *alargar o seu âmbito* –, *relaciona-se com o apuramento das perspectivas dos pais* – através de um questionário – acerca da importância e facilidade na implementação de oportunidades de escolha. Este estudo conta com a colaboração da estudante Susana Ferreira no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial: Multificiência e Problemas da Cognição (ESEP), orientada pela Doutora Mónica Silveira Maia.

Para o efeito, pedimos a V/ colaboração na divulgação do questionário junto de famílias com crianças acompanhadas pelas V/ equipas. O questionário encontra-se *acessível* *electronicamente:*  
[https://qtrial2015q4az1.az1.qualtrics.com/jfe/preview/SV\\_bmtQQQKnBNGPe6h](https://qtrial2015q4az1.az1.qualtrics.com/jfe/preview/SV_bmtQQQKnBNGPe6h). Mais se informa que o referido questionário destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para o trabalho de projeto em causa, estando garantido o anonimato e confidencialidade dos dados.

Assim, vimos solicitar a V/ colaboração neste estudo – especificamente no processo de divulgação do questionário junto das famílias abrangidas pelos V/ serviços.



Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira

(Coordenadora do Mestrado em Educação Especial: Multificiência e Problemas da Cognição, Escola Superior de Educação do Porto)

ANEXO 4 – DECLARAÇÃO REDIGIDA PELA ORIENTADORA DO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E  
PROBLEMAS DE COGNIÇÃO, PROF. DOUTORA MÓNICA SILVEIRA  
MAIA

## DECLARAÇÃO DA ORIENTADORA

Susana Ferreira, estudante do curso de Mestrado em Educação Especial: *Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*, encontra-se em fase de elaboração do Projecto em Educação Especial e, nesse contexto, pretende desenvolver um estudo cujo objectivo é o de analisar as perspectivas dos pais acerca da importância e implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar tendo por referência a comparação entre agregados que incluam crianças com ou em risco de atraso no desenvolvimento e aqueles cujas crianças apresentam desenvolvimento típico

Para a análise da importância e implementação de práticas promotoras das oportunidades de escolha em contexto familiar, pretendemos solicitar aos pais o preenchimento de um breve questionário cuja construção - fortemente ancorada noutros estudos sobre o tema - foi alvo de pilotagem e análise por um painel de peritos. O envio do questionário será feito via electrónica com recurso ao software qualtrics, tentando abranger como respondentes famílias residentes nas Zonas Norte, Centro e Sul de Portugal Continental. Mais se informa que o referido questionário destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para o trabalho de projecto em causa. O questionário não solicita qualquer informação de identificação pessoal, estando garantido o anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados.

Assim, vimos solicitar a V/ autorização e colaboração no processo de envio dos questionários às famílias abrangidas pelos V/ serviços.

Porto, Março 2016

A Orientadora do Trabalho de Projecto



Mónica Silveira Maia

(Professora Adjunta Convidada da ESF-IPP)

## ANEXO 5 – CONSENTIMENTO INFORMADO AOS PAIS

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Serve a presente carta como pedido de colaboração no projeto de investigação *“A autodeterminação como elemento central na participação de crianças com incapacidade: a implementação de oportunidades de escolha em contexto familiar”*. Este projeto surge no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) desenvolvida por Susana Cristina Rodrigues Ferreira, sob orientação da Doutora Mónica Silveira Maia.

Tendo por base a importância eminente de promover competências de autodeterminação desde cedo, nomeadamente no que respeita a crianças com ou em risco de atraso desenvolvimental, este estudo pretende analisar em que medida de pais de crianças, entre os 1 e 6 anos de idade, consideram importante e fácil a promoção de oportunidades de escolha em contexto familiar – assumindo que esta é uma competência base à participação plena da criança nos diferentes contextos de vida. Por oportunidades de escolha entendemos todas as situações em que é facultada à criança a possibilidade de selecionar uma entre alternativas com base nas suas preferências individuais (por exemplo, em relação a atividades, objetos...).

O preenchimento do questionário efetua-se em cerca de 15 minutos e não envolve quaisquer dados de identificação dos respondentes ou das crianças a que se referem as suas respostas – garantindo, pois, absoluto anonimato e confidencialidade.

A V/ participação no estudo é voluntária.

## Formulário de Consentimento Informado

Eu,

---

, declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente participarei neste estudo. Compreendo também que os registos são confidenciais.

Recebi e assinei este formulário por concordar com as condições deste projeto.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data

---

Assinatura do Investigador

---

# MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Novembro 2016