

Orientação

AGRADECIMENTOS

À M. por ser a inspiradora deste estudo!

Aos Pais da M. pelo consentimento e incentivo ao longo da concretização deste trabalho, e pelo valor que sempre atribuíram a todo o percurso que trilhei em conjunto com eles e a M.

À educadora Irene pela naturalidade com que me recebeu em contexto de sala, colaboração e empenho na implementação do plano de intervenção.

Às Direções dos Agrupamentos de Escola e aos Educadores de Infância que colaboraram com as respostas ao questionário.

À minha extraordinária orientadora, Professora Doutora Mónica Silveira Maia, pelo interesse na temática proposta; por ser o pilar da investigação, orientando-me ao longo desta caminhada e pela forma fascinante com que me inspirou; pela disponibilidade dedicada, partilha de conhecimentos, incentivo à reflexão; e pelos incessantes reforços positivos, que me impulsionaram na constante responsabilidade de corresponder ao expectável, melhorar o trabalho, e me ajudaram a crescer e enriquecer, não só a nível profissional, mas também pessoal. Simplesmente: Obrigada!

Ao corpo docente do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, por potenciarem o meu enriquecimento profissional e pessoal, com um especial agradecimento à Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira também pela participação no presente trabalho, com a partilha dos seus conhecimentos na peritagem do questionário.

Ao meu irmão Miguel Ângelo pelo constante incentivo na concretização desta investigação, interesse no tema, paciência, tempo dedicado na conversão do questionário em formato eletrónico e nas traduções.

Aos meus pais, ao meu irmão Pedro e à Raquel pelo apoio e compreensão.

À pequena Lara (desculpa as ausências nos momentos em que pedias a minha presença).

À Lara, Maria João e Tânia pelo incentivo em concretizar este trabalho, pelo espírito de equipa, pela sincera e excepcional amizade. À Margarida e Maria João pela colaboração na peritagem e pilotagem do questionário. À Lara pela colaboração na análise da fiabilidade dos dados recolhidos.

Aos meus amigos pela compreensão na distância e ausência ao longo da concretização deste projeto.

Deixo ainda um sincero agradecimento a todos os que contribuíram para a realização deste estudo e que não foram excepcionalmente mencionados.

Bem Hajam e Muito Obrigada!

RESUMO

Baseado nos pressupostos subjacentes às práticas pedagógicas centradas na criança, este estudo tem por objetivo analisar a perspectiva dos educadores de infância sobre a promoção de oportunidades de escolha em contextos de ensino pré-escolar, tendo por referência o processo de inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte, bem como examinar os efeitos de um programa de intervenção, centrado na expansão de oportunidades de escolha, na participação de uma criança em situação de incapacidade.

A fim de responder ao primeiro objetivo foi auscultada a opinião de 71 educadores de infância, através de uma pesquisa por inquérito. Já para o escrutínio 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 4 anos com Paralisia Cerebral, através do uso de grelhas de observação e de uma entrevista semiestruturada à educadora.

Os resultados sugerem que existe uma diferença significativa na facilidade de implementação de oportunidades de escolha, quando consideradas crianças com desenvolvimento típico e com necessidades adicionais de suporte, que parece também variar em função das diferentes rotinas do contexto pré-escolar e correlacionar-se com o nível de severidade da incapacidade. As características das crianças e as exigências curriculares são entendidas como as principais barreiras à implementação destas práticas. Os resultados sugerem, ainda, que o programa de intervenção – baseado no planeamento de oportunidades de escolha embebidas nos diferentes momentos da rotina do contexto pré-escolar - teve impacto positivo na participação da criança, com expansão dos indicadores de envolvimento, interação/comunicação e satisfação.

Palavras-chave: autodeterminação; oportunidades de escolha; crianças com necessidades educativas especiais; contexto de ensino pré-escolar.

ABSTRACT

Based in principles related to child-centered pedagogy practices, the objective of this study is to analyze the perspective of kindergarten teachers on aspects relating to the promotion of choice opportunities in context of pre-school education, with reference to the inclusion process of children in need of additional supports, and to examine the effects of an intervention program focused on expanding opportunities for choice in the participation of a child with disability.

For the first objective it was analyzed the opinion of 71 kindergarten teachers, through a survey research. To examine the effects of the intervention program, it was developed a single case study, type AB, evaluating its impact in the participation of 4 years old child with Cerebral Palsy, through the use of observation sheets and of a semi structured interview to the educator.

The results suggest that there is a significant difference in the ease of implementation of choice opportunities, between typically developing children and with additional support needs, which also seems to vary with the different routines of pre-school context and the severity levels of the disabilities. Child characteristics and the curricular demands are perceived as important barriers in the implementation of choices. Data also suggests that the intervention program – based in the planning of opportunities of choice embedded in the pre-school routines - had a positive effect in child participation, increasing her involvement, interaction/communication and satisfaction.

Keywords: self-determination; choice-making; children with special educational needs; context of pre-school education.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	x
Lista de Abreviaturas	xi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual	4
1. A Implementação de oportunidades de escolha como estratégia de intervenção para a inclusão	7
1.1. Estratégias na implementação de oportunidades de escolha: para uma intervenção embebida nas rotinas	9
2. Efeitos da implementação de oportunidades de escolha	13
Capítulo II – Estudo Empírico	16
1. Objetivo e Questões de Investigação	16
2. Método	17
2.2. Participantes	17
2.2.1. Pesquisa por Inquérito	17
2.2.2. Estudo de Caso Único	19
2.3. Instrumentos	21
2.3.1. Pesquisa por Inquérito	21
2.3.2. Estudo de Caso Único	25

2.4. Intervenção	26
2.5. Procedimentos	28
2.6. Análise dos Dados	29
3. Resultados	30
3.1. Pesquisa por inquérito	31
3.2. Estudo de caso único	38
4. Discussão dos Resultados	45
Conclusão	50
Bibliografia	51

Apêndices

Apêndice A. Sumário do Perfil de Funcionalidade da M.

Apêndice B. Questionário submetido aos educadores de infância

Apêndice C. Análise das Características Métricas do Questionário

Apêndice D. Codebook para Registo das Observações

Apêndice E. Guião da Entrevista Semiestruturada, dirigida à Educadora de Infância

Apêndice F. Avaliação das rotinas da criança em contexto pré-escolar/
determinação da funcionalidade e participação da criança em
contexto pré-escolar

Apêndice G. Matriz do Plano de Intervenção

Apêndice H. Respostas da Educadora de Infância à Entrevista Semiestruturada

Apêndice I. Resultados da Entrevista à Educadora de Infância – Temas, Categorias, Subcategorias e Frases ilustrativas

Anexos

Anexo 1. Planta da Sala do Contexto de Pré-Escolar da M.

Anexo 2. Rotina Diária da M. no Contexto de Pré-Escolar

Anexo 3. Grelha de Registos de Observação

Anexo 4. Autorização da Direção Geral de Educação (DGE) – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e Estudo de Caso Único

Anexo 5. Ofício enviado aos Diretores dos Agrupamentos de Escola dos Distritos de Braga e Porto

Anexo 6. Ofício de Solicitação de Autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas frequentado pela M.

Anexo 7. Autorização da Direção do Agrupamento de Escolas frequentado pela M.

Anexo 8. Consentimento Informado para os Pais da M.

Anexo 9. Consentimento Informado para a Educadora de Infância da M.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Orientações chave para a implementação de oportunidades de escolha	11
Tabela 2. Percentagem e número de crianças com restrições indicadas nos diferentes domínios de funcionalidade e nos diferentes níveis de severidade (com apresentação da média).	19
Tabela 3. Escalas extraídas a partir da análise fatorial, com respetivos valores de <i>alfa de Cronbach</i> .	24
Tabela 4. Excerto da matriz do plano de intervenção.	27
Tabela 5. 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 escala.	32
Tabela 6. Percentagem e número de respostas para cada item em função da medida de facilidade (N-Nenhuma; P-Pouca; A-Alguma; M-Muita) para crianças com desenvolvimento típico e para crianças com NAS, mediana de respostas relativa a cada escala.	35
Tabela 7. Percentagem e número de respostas para cada item em função da magnitude da barreira (N-Nenhuma; L-Ligeira; M-Muita; S-Substancial), mediana de respostas relativa a cada escala.	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 em função do momento da rotina diária e do espaço da sala. 41

Tabela A1. Sumário do perfil de funcionalidade da M.. Apêndice A

Tabela C1. Fatores extraídos com carga fatorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de *alfa de Cronbach* referentes aos dois fatores. Apêndice C

Tabela C2. Fatores extraídos com carga fatorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de *alfa de Cronbach* referentes aos três fatores. Apêndice C

Tabela C3. Fatores extraídos com carga fatorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de *alfa de Cronbach* referentes aos quatro fatores. Apêndice C

Tabela I1. Resultados da Entrevista à Educadora de Infância – Temas, Categorias, Subcategorias e Frases ilustrativas. Apêndice I

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** Número de oportunidades de escolha e de escolhas concretizadas pela M., em cada um dos momentos de observação da linha de base e da intervenção. 39
- Figura 2.** Tempo de envolvimento (em segundos) da M. na tarefa, em cada um dos momentos de observação da linha de base e da intervenção. 41
- Figura 3.** Número de sorrisos em cada um dos momentos de observação da linha de base e da intervenção. 42
- Figura 4.** Número de interações em cada um dos momentos de observação da linha de base e da intervenção. 43

LISTA DE ABREVIATURAS

NAS. Necessidades Adicionais de Suporte

OMS. Organização Mundial de Saúde

ACIS. *Assessment of Communication and Interaction Skills*

CASPER. *Code for Active Student Participation and Engagement Revised*

SATIRE. *Scale for the Assessment of Teachers Impressions of Routines and Engagement*

ABC Matrix. *Asset-Based Context Matrix*

DGE. Direção Geral de Educação

KMO. *Kaiser-Meyer-Olkin*

SPSS. *Statistical Package for the Social Sciences*

MANOVA. *Multivariate Analysis of Variance*

INTRODUÇÃO

Representando uma abordagem, cujos pressupostos estão assentes na importância de promover uma participação ativa das crianças no ambiente de aprendizagem e na construção do conhecimento, a implementação de práticas pedagógicas centradas na criança tem assumido, nas últimas décadas, particular saliência, por estar alinhada com o objetivo educativo - plasmado em documentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (United Nations, 2009) - de capacitar as crianças no desenvolvimento das suas próprias competências e autonomia (e.g., Guimarães e McSherry, 2010; Moyer, 2012; Pavia & Da Ros, 1997; Wolery, 2000). Focada no incentivo ao envolvimento ativo da criança no próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, esta abordagem está associada a um conjunto de princípios de atuação que sublinham a importância de seguir as preferências, estilos de aprendizagem e interesses das crianças na estruturação dos seus contextos de aprendizagem e participação (e.g., Green, Mays, & Jolivet, 2011; Morgan, 2006; Moyer, 2012).

Das referências a estes princípios destaca-se – como denominador comum – a promoção de contextos/ rotinas de aprendizagem embebidas em oportunidades de escolha (Clark & MacDonnell, 2008; Pavia & Da Ros, 1997; Powell & Nelson, 1997). A relevância deste princípio é fundada, em grande parte, no facto de constituir um dos componentes essenciais na construção de um comportamento autodeterminado, reconhecido, por sua vez, como um alicerce fundamental para um envolvimento bem sucedido e para a autonomia (e.g., Brotherson, Cook, Erwin, & Weigel, 2008; Field & Hoffman, 2001; Wehmeyer & Palmer, 2003).

Como é conhecido, as crianças em situação de incapacidade experienciam mais restrições na apropriação das oportunidades de escolha, comparativamente aos pares de desenvolvimento típico, o que se deve, não

só, a fatores relacionados com a própria incapacidade, mas sobretudo, a circunstâncias ambientais – sendo-lhes proporcionadas menos oportunidades de escolha (Church, 2000; Clark & MacDonnell, 2008; Cobigo, Morin, & Lachapelle, 2009).

Muito embora, no domínio da deficiência e incapacidade, a necessidade de promover competências de autodeterminação assuma, atualmente, maior premência e destaque na literatura referente à transição para a vida adulta (e.g., Shogren, Wehmeyer, Palmer, & Little, 2012 citado em Wehmeyer & Abery, 2013; Wehmeyer & Palmer, 2003; Wehmeyer & Schwartz, 1997), vários são os autores a sublinhar que a autodeterminação é uma competência que se constrói ao longo da vida, e que, como tal, as circunstâncias que apelem ao seu desenvolvimento devem ser pensadas e implementadas desde cedo – nomeadamente no contexto pré-escolar (e.g., Clark & MacDonnell, 2008; Jolivet, McCormick, McLauren, & Steed, 2009; Morgan, 2006; Palmer, 2010). Diversos estudos têm sustentado empiricamente os efeitos positivos de se considerar, no planeamento e implementação das rotinas do contexto pré-escolar, a promoção de oportunidades de escolha, nomeadamente ao nível: da expansão do tempo na tarefa (e.g., Jolivet, Wehby, Canale, & Massey, 2001; Patall, Cooper, & Robinson, 2008); da redução de comportamentos disruptivos (e.g., Algozzine, 2008; Canella, O'Reilly, & Lancioni, 2005); do desenvolvimento da comunicação e competências sociais (e.g., Dunlap & Liso, 2004; Green et al., 2011; McCormick, Jolivet, & Ridgley, 2003); e do desenvolvimento da autonomia, não só, na execução da tarefa a que momentaneamente se associa a escolha (e.g., Cosden, Gannon, & Haring, 1995; Guess, Benson, & Siegel-Causey, 2008), mas também da independência ao longo da vida adulta (e.g., Guess et al., 2008; Shevin & Klein, 2004).

Não obstante parecer estabelecida e consensual a importância de implementar práticas pedagógicas consonantes com a necessidade de promover oportunidades de escolha, são ainda poucos os estudos, por um lado, que objetivem os seus efeitos num espectro mais alargado de crianças

considerando os seus contextos naturais de participação (incluindo aquelas cuja funcionalidade é influenciada por outras problemáticas para além das colocadas meramente no domínio comportamental) e, por outro lado, que se centrem em questões/fatores que efetivamente suportem a operacionalização desta abordagem – i.e., não estando, atualmente, em discussão a pertinência desta abordagem, a questão coloca-se no modo como a transpôr, efetivamente, para as práticas pedagógicas (Cole & Levinson, 2002; Shevin & Klein, 2004; Tzuo, Yang, & Wright, 2011).

Atendendo a esta leitura do corrente estado da arte do conhecimento, o presente estudo debruça-se sobre dois eixos de análise: um colocado ao nível da perceção dos educadores sobre a importância e facilidade na estruturação de contextos congruentes com esse princípio; e outro, onde se documenta a implementação de um programa de intervenção centrado na sistematização e expansão de oportunidades de escolha. Pretende-se, assim, analisar a perspectiva dos educadores sobre a importância e a facilidade atribuída à implementação de oportunidades de escolha em contextos de ensino pré-escolar, tendo por referência o processo de inclusão de crianças em situação de incapacidade, bem como examinar os efeitos de um programa de intervenção centrado na expansão de oportunidades de escolha embebidas no contexto pré-escolar, na participação de uma criança em situação de incapacidade.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

A visão de que a educação precoce deve ser centrada na criança era partilhada por filósofos como Rousseau e Pestalozzi, tendo sido introduzida na literatura em 1826, por Foebel (Langford, 2010; Tzuo, 2007; Tzuo et al., 2011). Também as teorias do desenvolvimento de Piaget e Vigotsky, bem como a filosofia de Dewey, adjacente ao movimento progressista na educação, e a filosofia de Montessori, espelharam esta visão, ainda que as particularidades das suas diferentes teorias imbuíssem variâncias no conceito de práticas centradas na criança (Langford, 2010; Moyer, 2012; Tzuo, 2007; Tzuo et al., 2011). Recentemente Ryan (2005, citado em Langford, 2010) reúne estas teorias filosóficas e de desenvolvimento, redefinindo o conceito de educação centrada na criança, enquanto prática que implica adaptar o currículo à luz das necessidades, interesses e características das crianças, entendendo-as como construtores ativos em todo o processo de ensino/aprendizagem e valorizando o jogo e a liberdade de exploração na descoberta da aprendizagem (Langford, 2010; Tzuo et al., 2011).

Em contraste com uma abordagem tradicional da pedagogia centrada no docente – i.e., com uma instrução dirigida e transmitida pelo docente – a abordagem centrada na criança salienta a sua autonomia e capacidade na construção do conhecimento (Langford, 2010; Tzuo et al., 2011).

Incorporar esta abordagem nas práticas tem, por isso, implicações sobre a estruturação dos contextos de aprendizagem, envolvendo fatores quer ambientais (como o ruído/iluminação, materiais, rotinas), quer sociológicos (e.g., constituição de grupos) e emocionais (motivação, persistência e responsabilidade) (Rief & Heimburge, 2000; Tomlinson, 2008).

Assim, práticas pedagógicas consonantes com uma abordagem centrada na criança associam-se à pragmatização de um conjunto de princípios de atuação, colocados ao nível da instrução, do ambiente da sala, e da gestão dos

comportamentos e envolvimento das crianças (Lerkkanen et al., 2012; Moyer, 2012; Stipek & Byler, 2005).

No que se refere à instrução, autores como Lerkkanen et al. (2012), Moeyr (2012), e Stipek e Byler (2005) apontam como princípios de pragmatização desta abordagem: a conceção e planeamento de desafios alinhados com o nível de competências de cada criança; a promoção da interconexão das aprendizagens e a implementação de tarefas centradas no desenvolvimento de conteúdos experienciáveis e compreensíveis, que se tornem significativos para as crianças. Assumindo centralidade no processo de aprendizagem, as crianças são instigadas a partilhar soluções, ou interpretações relacionadas com os temas em desenvolvimento.

Relativamente ao ambiente da sala, os mesmos autores salientam a importância da comunicação, através do incentivo à participação das crianças em diálogos, da exposição das suas ideias; bem como, da promoção de competências interpessoais, através da realização de atividades em pequeno grupo, com interação e cooperação entre pares.

No âmbito da gestão, são destacadas práticas que incentivem a assunção de responsabilidades, e a participação na estruturação e reestruturação das regras, bem como na definição das estratégias usadas na sala. A necessidade de envolver as crianças nas escolhas e decisões da sala de aula é, neste contexto, um aspeto transversal à transposição destes princípios para as práticas pedagógicas (Lerkkanen et al., 2012; Moyer, 2012; Stipek & Byler, 2005).

É, de facto, ao nível da gestão do comportamento e envolvimento das crianças, que assumem papel central aspetos como *conhecer as preferências das crianças*, *seguir as suas iniciativas* nas atividades, *envolvê-la* na resolução de problemas, na elaboração de regras, no planeamento quer da rotina, quer das atividades, bem como na sua avaliação (Dunlap & Liso, 2004; Green et al., 2011; Morgan, 2006; Moyer, 2012; Sadler, 2003; Tzuo, 2007). Todos estes componentes convergem, direta e indiretamente, para aquilo que definem as estratégias promotoras das competências de autodeterminação, atualmente

destacadas como centrais para uma vida adulta autónoma (e.g., Palmer, 2010; Wehmeyer & Abery, 2013).

Conforme referido por Martin e Marshall (1995) as pessoas com autodeterminação são aquelas que conseguem ter a perceção do que precisam e do que pretendem, conseguem realizar escolhas, definir objetivos e a forma como os alcançar, sendo capazes, caso seja necessário, de ultrapassar obstáculos e readaptar-se a novos caminhos. Os comportamentos autodeterminados envolvem, por isso, a aquisição de competências como: fazer escolhas; decisões e resolver problemas; determinar metas; ser capaz de autorregular/autogerir o comportamento (Wehmeyer & Field, 2007). Outras características associadas à autodeterminação são: a autonomia; a autoregulação; a capacitação/empoderamento para um comportamento autodirigido; e a autorealização (Wehmeyer & Palmer, 2000).

Apesar da ênfase atribuída às competências de autodeterminação na preparação para a vida adulta – especificamente na fase de transição para a vida pós-escolar – tem sido sublinhado por diversos autores que estas são competências desenvolvidas ao longo da vida, cujos alicerces devem ser fomentados desde cedo (Brotherson et al., 2008; Lee, Palmer, Turnbull, & Wehmeyer, 2006; Shogren & Turnbull, 2006; Wehmeyer & Palmer, 2000).

Nesta linha de pensamento, Erwin et al. (2009) referem que o avançar da idade, por si só, não significa maior número de oportunidades de desenvolvimento de competências de autodeterminação. Esta ideia é corroborada por vários autores que evidenciam a importância do papel dos adultos na promoção de situações propícias ao desenvolvimento das componentes da autodeterminação desde idades precoces (Carr et al., 2002; Palmer, 2010; Shogren, Faggella-Luby, Bae, & Wehmeyer, 2004; Wehmeyer, Baker, Blumberg, & Harrison, 2004; Wehmeyer & Palmer, 2000). Tal perceção é sustentada por evidências empíricas que revelam uma associação positiva e significativa entre o desenvolvimento da autodeterminação na infância, e a aquisição de competências sociais, educacionais e emocionais que perduram

na vida adulta, com claro impacto na participação, independência e sucesso (Brotherson et al., 2008; Field & Hoffman, 2001; Wehmeyer & Palmer, 2003).

Sendo indiscutível a necessidade de uma abordagem educativa que considere a autodeterminação como uma competência transversal ao desenvolvimento e participação da criança, Wehmeyer (2009) evidencia a importância dos educadores envolverem as crianças no currículo (na definição das metas e objetivos curriculares) e de considerarem os seus interesses e preferências no planeamento das atividades.

Para o efeito, tal como Guess et al. (2008) asseveram, é fulcral a implementação de oportunidades de escolha enquanto parte integrante do contexto diário, desde o ensino pré-escolar, representando uma estratégia para assegurar um envolvimento mais ativo das crianças nas atividades e dinâmicas desenvolvidas nos diferentes contextos de aprendizagem (Carr et al., 2002; Jolivet et al., 2009).

1.A IMPLEMENTAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ESCOLHA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA A INCLUSÃO

O conceito de oportunidade de escolha tem sido abordado por vários autores, sendo definido por Wehmeyer (1995) como “um processo de seleção entre alternativas com base em preferências individuais” (Wehmeyer, 1995, citado em Palmer et al., 2012, pp. 39-40).

Realizar escolhas é um direito que se assume como garantido (Bannerman, Sheldon, Sherman, & Harchik, 1990; Brown, Belz, Corsi, & Wenig, 1993) e permanentemente presente ao longo do dia a dia da maioria das crianças de desenvolvimento típico (Guess et al., 2008; Jolivet, Stichter, Sibilsky, Scott, & Ridgley, 2002b). De facto, estas crianças têm as oportunidades de escolha estruturadas pelos adultos, mas entendidas de modo natural como parte integrante do seu desenvolvimento; isto é, aprendem a realizá-las de modo

informal, observando e seguindo o adulto enquanto modelo na seleção de escolhas ou simplesmente experimentando (Clark & MacDonnell, 2008; Cosden et al., 1995; Jolivet et al., 2002b; McCormick, Jolivet, & Ridgley, 2003; Shevin & Klein, 2004).

Comparativamente aos pares de desenvolvimento típico, as crianças em situação de incapacidade encontram, frequentemente, mais restrições na apropriação das oportunidades de escolha, não só, por fatores intrínsecos determinados pela complexidade da própria incapacidade, que têm reflexo na capacidade para comunicar escolhas de forma autónoma e ativa, mas sobretudo, por circunstâncias ambientais – sendo-lhes proporcionado, geralmente, menos oportunidades de escolha (Church, 2000; Clark & MacDonnell, 2008; Cobigo et al., 2009).

Não raras vezes, os profissionais partem do pressuposto de que as crianças em situação de incapacidade, sobretudo com restrições mais severas, não podem fazer escolhas, por terem dificuldade em demonstrar preferências (por exemplo, não alcançando ou pedindo algo com a mesma frequência que as outras crianças). Esta crença é muitas vezes perpetuada pelo facto de, desde idades precoces, os adultos anteciparem a ação da criança fazendo-a aceder a objetos sem ter de os solicitar (Guess et al., 2008; Stafford, 2005). Relacionado com esta ação, está o facto dos adultos considerarem mais fácil fazer a escolha por estas crianças, do que incentivá-las a concretizá-la autonomamente (Clark & MacDonnell, 2008; Church, 2000; Guess et al., 2008; McCormick et al., 2003).

Muito embora, uma das questões mais debatidas seja, de facto, a redução - em número - de oportunidades de escolha geralmente concedidas a estas crianças, comparativamente às de desenvolvimento típico (Guess et al., 2008; Palmer et al., 2012; Shevin & Klein, 2004; Stafford, 2005), outra das questões em debate é a importância de, existindo oportunidades, que estas consubstanciem “reais oportunidades de escolha” – aspeto que depende da capacidade do adulto para implementar as estratégias / suportes adequados (Bambara, 2004; Palmer et al., 2012; Shevin & Klein, 2004; Stafford, 2005).

Neste âmbito, vários têm sido os autores a destacar a importância das oportunidades de escolha fazerem parte integrante do currículo escolar, enquanto estratégia estruturada, planeada, sistematizada, alvo de monitorização e avaliação (Clark & MacDonnell, 2008; Green et al., 2011; McCormick et al., 2003; Shevin & Klein, 2004). De facto, existe atualmente um conjunto robusto de evidências a demonstrar que as crianças com restrições severas são capazes de realizar escolhas, desde que proporcionados os suportes adequados (e.g., Brotherson et al., 2008; Canella et al., 2005; Cobigo et al., 2009; Liso, 2010).

Conforme é enfatizado por autores como Shevin e Klein (2004), e Wehmeyer e Palmer (2000), os profissionais devem adotar o compromisso de ensinar diretamente as competências de escolha, realizando uma intervenção baseada na expansão e diversidade de oportunidades de escolha, proporcionando, nesses momentos, o uso das capacidades cognitivas, comunicativas, motoras e sociais, bem como potenciando o seu envolvimento e participação (Jolivet, Stichter, & McCormick, 2002a; McCormick et al., 2003; Shogren et al., 2004).

1.1. ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ESCOLHA: PARA UMA INTERVENÇÃO EMBEBIDA NAS ROTINAS

Algumas das dificuldades apontadas à implementação das escolhas residem, segundo a perspectiva de Shevin e Klein (2004), na gestão do tempo. Contudo, aquilo que tem vindo a ser enfatizado por autores como Wehmeyer (2009) é que a autodeterminação - sendo uma competência transversal a todos os domínios de desenvolvimento e participação - poder-se-á encontrar subjacente a qualquer atividade ou rotina preexistente, não exigindo tempo acrescido, nem por si só, compreendendo um objetivo isolado ou

independente das restantes. Veja-se um exemplo de um artigo de McCormick et al. (2003) em que uma criança necessita de “desenvolver a motricidade fina para agarrar objetos e libertá-los dentro de um recipiente (...) na sequência de duas tarefas pode selecionar: colocar a roupa suja no cesto da roupa ou colocar os brinquedos na cesta dos brinquedos” (p.7) – deste modo, utiliza-se a estratégia das oportunidades de escolha como incentivo à concretização da tarefa, de forma a desenvolver a funcionalidade da criança.

Ao longo da rotina diária do ensino pré-escolar, surgem várias situações propícias e naturais para a concretização de oportunidades de escolha (Dunlap & Liso, 2004; Jolivet & Steed, 2010; McCormick et al., 2003); a par dessas situações, a organização do ensino pré-escolar facilita a manipulação do ambiente e das atividades com o intuito de realizar uma expansão dessas oportunidades, sem interferência nos objetivos estabelecidos (Green et al., 2011; McCormick et al., 2003).

A implementação de oportunidades de escolha integrada na rotina diária assume, pois, um papel preponderante no desenvolvimento da comunicação (Dunlap & Liso, 2004; Green et al., 2011), no desenvolvimento positivo da interação entre docentes e alunos (Jolivet et al., 2001; Moes, 1998; Pavia & Das Ros, 1997), e na resolução de conflitos (McCormick et al., 2003; Pavia & Das Ros, 1997).

Encontram-se, assim, na literatura, várias orientações chave que fomentam intervenções centradas na implementação de escolhas, embebendo estas oportunidades nas rotinas e contextos de participação das crianças - fazemos resumo delas na Tabela 1.

Tabela1. Orientações chave para a implementação de oportunidades de escolha.

Orientações chave	Descrição
<p>Planear (Green et al., 2011; Jolivet, Gallagher, Morrier, & Lambert, 2008; Jolivet et al., 2002a; McCormick et al., 2003; Sigafos, 1998; Stafford, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Começar por planear oportunidades de escolha para o momento da rotina/atividade/tarefa/tema que a criança gosta menos, que tem mais dificuldade em concretizar/ permanecer, ou em que apresenta comportamentos inadequados. • Realizar registos de observação, determinando esses momentos. • Estabelecer quem proporcionará as oportunidades de escolha • Definir quais as dimensões das oportunidades de escolha a promover – i.e., entre atividades ou aspetos dentro das próprias atividades.
<p>Apoiar a escolha (Dunlap & Liso, 2004; Green et al., 2011; Jolivet et al., 2002b; Jolivet, Ridgley, & White, n/d; McCormick et al., 2003; Shevin & Klein, 2004; Sigafos, 1998)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dosear o número de opções a apresentar consoante o grau de restrição nas diferentes áreas de participação e o contexto da escolha (proporcionar duas a três opções, podendo aumentar gradualmente esse número). • Inicialmente das duas opções propostas, uma deve ser suscetível de ser escolhida e outra de ser rejeitada; só posteriormente oferecer duas opções suscetíveis de serem escolhidas, para que a criança comece a confrontar-se com decisões de escolha entre preferências. • Comunicar a escolha considerando as competências comunicativas da criança - usar suportes verbais e/ou visuais (gestos, imagens, fotografias, objetos tangíveis, sistemas aumentativos e alternativos de comunicação, tecnologias de apoio, ou outros métodos). • Fornecer informação sobre as escolhas a um nível desenvolvimental adequado, quer sobre os objetos em si ou as situações, quer sobre as consequências da escolha. • Aguardar a resposta - proporcionar tempo para que a criança possa efetivamente concretizar a escolha.
<p>Organizar previamente o contexto (Green et al., 2011; McCormick et al., 2003; Palmer et al., 2012; Sigafos, 1998).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar disponíveis as opções de escolha (pode ser necessário colocar imagens, símbolos ou objetos ao nível da criança, utilizar imagens com fundos de contraste, entre outras estratégias).
<p>Dar intencionalidade à resposta (Green et al., 2011; Guess et al., 2008; Jolivet et al., 2008; Jolivet et al., 2002a; McCormick et al., 2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção à forma de comunicar as escolhas, a qual pode basear-se em atos comunicativos não-verbais (simples expressões faciais, gestos, movimentos corporais), ou verbais (simples sons), dar intencionalidade a esses atos e proporcionar a escolha de forma consistente. • No caso de não surgir uma resposta, dar intencionalidade a sinais da criança, poderá até modelar-se os seus movimentos, proporcionando apoio físico entre as opções. • Facultar uma resposta imediata e consistente com a escolha. Desta forma, a criança realiza uma associação entre a escolha e o resultado (o que fortalece não só a participação futura em oportunidades de escolha, como o desenvolvimento da responsabilidade sobre as escolhas).

Um dos aspetos que, comumente, preconiza uma barreira à implementação de escolhas é a percepção da existência de um paralelismo entre a oportunidade de escolha e a cedência de completa liberdade às crianças e, conseqüentemente, perda do controlo sobre os limites e objetivos de um contexto. É por isso, transversal a estas orientações, a referência ao necessário estabelecimento de limites e conseqüências pelo adulto, sendo fundamental monitorizar e recordar à criança as suas escolhas e as conseqüências associadas (McCormick et al., 2003; Shevin & Klein, 2004).

Outro aspeto central que se encontra referido na Tabela 1, é o facto de uma implementação consistente de oportunidades de escolha implicar uma ação de planeamento. De facto, de um modo congruente com as abordagens que apelam a uma intervenção embebida nos contextos, tem sido realçada por diversos autores (e.g., Brown et al., 1993; Jolivette et al., 2002b; Lancioni, O'Reilly, & Emerson, 1996; Shevin & Klein, 2004; Sigafos, 1998) a necessidade de estruturar contextos/ atividades considerando diferentes dimensões de escolha. De um modo resumido são seis as dimensões consideradas na literatura: (i) *Onde* – quando é facultada à criança a oportunidade de escolha sobre o local onde realizar a atividade/tarefa/jogo; (ii) *Quando* - quando é facultada à criança a oportunidade de escolha sobre quando iniciar, fazer uma pausa, ou terminar a atividade/tarefa/jogo; (iii) *Com o quê* - quando é facultada à criança a oportunidade de escolha de materiais específicos para usar durante a atividade/tarefa/jogo; (iv) *O quê* - quando é facultada à criança a oportunidade de escolha entre duas ou mais atividades/tarefas/jogos; (v) *Com quem* - quando é facultada à criança a oportunidade de escolha sobre com quem interagir durante a atividade/tarefa/jogo; e (vi) *Como* – quando é facultada à criança a oportunidade de escolha acerca do método a usar para completar a atividade/tarefa/jogo.

Segundo Jolivette et al. (2001), estas dimensões estão presentes em quase todos os elementos que compõem as rotinas diárias, constituindo eixos

estruturadores para a implementação de oportunidades de escolha que podem trazer efeitos positivos no envolvimento e participação das crianças.

2. EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ESCOLHA

Numa sistematização das investigações publicadas acerca desta temática, salientam-se dois eixos essenciais de análise: o estudo da capacidade das crianças em situação de incapacidade para realizar escolhas (e.g., Brotherson et al., 2008; Cobigo et al., 2009); e o estudo dos efeitos do aumento das oportunidades de escolha enquanto elemento de intervenção (e.g., Kern et al., 1998; Lancioni et al., 1996; Ramsey, Jolivette, Patterson, & Kennedy, 2010). Neste segundo eixo, a ampliação das oportunidades de escolha documentada nas investigações diz respeito à escolha: (i) da tarefa a concretizar (e.g., Cosden et al., 1995; Dunlap et al., 1994; Dyer, Dunlap, & Winterling, 1990; Fenerty & Tiger, 2010; Koegel, Dyer, & Bell, 1987; Moes, 1998), (ii) da ordem/sequência das tarefas (e.g., Jolivette et al., 2001; Kern, Mantegna, Vorndran, Bailin, & Hilt, 2001; Ramsey et al., 2010); (iii) dos materiais a utilizar (Moes, 1998); e (iv) das recompensas após a concretização de tarefas (e.g., Bowers, Clement, Fantuzzo, & Sorensen, 1985; Cosden et al., 1995; Dyer, 1987; Dyer et al., 1990; Fenerty & Tiger, 2010; Lerman et al., 1997; Smith, Iwata, & Shore, 1995).

Várias revisões da literatura e meta-análises sustentam os efeitos positivos da implementação de oportunidades de escolha na qualidade de vida, na participação, no envolvimento e controlo de comportamentos dos alunos, quer com desenvolvimento típico, quer em situação de incapacidade (Canella et al., 2005; Kern et al., 1998; Lancioni et al., 1996; Morgan, 2006; Romaniuk & Miltenberger, 2001; Shogren et al., 2004).

Segundo estes estudos, proporcionar oportunidades de escolha significativas e adequadas ao desenvolvimento das crianças, evita a existência de uma situação demasiado diretiva do adulto (sem efetiva interação com a criança), promovendo o sentido de autocontrole da situação e apropriação da rotina pela criança, ampliando o seu envolvimento e participação (Clark & MacDonnell, 2008; Dunlap & Liso, 2004; Jolivet et al., 2002a; Jolivet et al., 2001; Jolivet et al., n/d; McCormick et al., 2003; Ramsey et al., 2010; Reinhartsen, Garfinkle, & Wolery, 2002; Romaniuk & Miltenberger, 2001; Sadler, 2003; Shogren et al., 2004). Por sua vez, a criança começa a ser confrontada com as consequências das suas próprias escolhas, compreendendo-as melhor (McCormick et al., 2003; Palmer et al., 2012) e desenvolvendo competências de escolha e de decisão (Cosden et al., 1995; Guess et al., 2008; Kern et al., 1998; Patall et al., 2008; Wehmeyer & Palmer, 2000).

A avaliação do impacto da implementação de oportunidades de escolha nas rotinas, tem demonstrado efeitos positivos na diminuição de comportamentos desadequados e no aumento de comportamentos funcionais (Algozzine, 2008; Canella et al., 2005; Carr et al., 2002; Carter, 2001; Cole & Levinson, 2002; Conroy, Sutherland, Snyder, & Marsh, 2008; Cosden et al., 1995; Dunlap et al., 1994; Dyer et al., 1990; Jolivet et al., 2001; Kern et al., 2001; Moes, 1998; Powell & Nelson, 1997; Sellers et al., 2013). Estes estudos destacam que, de facto, alguns dos comportamentos fora da tarefa (que representam, geralmente, comportamentos problemáticos) podem simplesmente espelhar a forma que a criança encontra para se apropriar do contexto (Coleman et al., 2012; Cosden et al., 1995; Shevin & Klein, 2004). Shogren et al. (2004) reúnem estudos que usam a avaliação funcional do comportamento para comprovar a eficácia da implementação sistemática de oportunidades de escolha, concluindo que esta constitui uma estratégia que reduz comportamentos problemáticos cuja função é a fuga às tarefas (e.g., Romaniuk et al., 2002).

Os estudos especificamente focados no contexto pré-escolar acerca da implementação de oportunidades de escolha são ainda escassos (Clark & MacDonnell, 2008; Jolivette et al., 2008; Jolivette et al., 2009; Reinhartsen et al., 2002), tendo sido concretizados alguns estudos com crianças em idade pré-escolar, mas sobretudo em ambientes de instituições residenciais e em contextos laboratoriais (e.g., Carter, 2001; Dunlap et al., 1994; Dyer et al., 1990; Fenerty & Tiger, 2010; Harding, Wacker, Berg, Barretto, & Rankin, 2002; Harding, Wacker, Cooper, Millard, & Jensen-Kovolán, 1994; Moes, 1998; Romaniuk et al., 2002; Sellers et al., 2013; Waldron-Soler, Martella, Marchand-Martella, & Ebey, 2000).

Dos poucos estudos que se debruçam especificamente sobre o contexto pré-escolar, destaca-se o de Reinhartsen et al. (2002) que procurou avaliar os efeitos da implementação de oportunidades de escolha (nomeadamente na seleção dos brinquedos), documentando progressos no tempo de envolvimento e na frequência de comportamentos desadequados.

Outros estudos centraram-se em analisar a frequência de oportunidades de escolha geralmente concedidas em contexto pré-escolar (Jolivette et al., 2009; Jolivette et al., 2002b), comparando o número de oportunidades de escolha entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS), bem como considerando a influência de variáveis como o sexo das crianças (Jolivette et al., 2009; Jolivette et al., 2002b). Nestes estudos, concluíram que as oportunidades são mais frequentemente proporcionadas a crianças com desenvolvimento típico e do sexo feminino (neste caso, quer com e sem incapacidade) (Jolivette et al., 2002b). Jolivette et al. (2002b; 2009) analisaram ainda os contextos e estratégias usadas na implementação de oportunidades de escolha, destacando a apresentação verbal (isolada), e a sua combinação com a apresentação de um objeto tangível, como duas das estratégias mais usadas; e a área da expressão plástica como aquela onde mais frequentemente ocorrem oportunidades de escolha.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. OBJETIVO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Ancorado, conceptualmente, nos pressupostos avançados por teorias preconizadoras de abordagens/práticas centradas na criança, que tomam a expansão de oportunidades de escolha como elemento chave na promoção da sua participação e desenvolvimento, este estudo pretende analisar a perspectiva dos educadores de infância sobre a implementação de oportunidades de escolha em contextos de ensino pré-escolar, tendo por referência o processo de inclusão de crianças em situação de incapacidade, bem como examinar os efeitos de um programa de intervenção, centrado na expansão de oportunidades de escolha, na participação, em contexto pré-escolar, de uma criança em situação de incapacidade.

São três as questões de estudo que traduzem o primeiro objetivo: (i) qual a importância e a facilidade atribuída pelos educadores de infância à implementação de princípios relacionados com oportunidades de escolha nas suas práticas?; (ii) Em que medida consideram fácil a implementação de oportunidades de escolha para as crianças com desenvolvimento típico e para as crianças com NAS, considerando os diferentes momentos da rotina do contexto pré-escolar?; e (iii) Em que medida consideram existir barreiras à implementação de oportunidades de escolha para as crianças com NAS?

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; e (ii) promoveu uma expansão do espectro de oportunidades promovidas no contexto pré-escolar.

2. MÉTODO

2.1. DESENHO DO ESTUDO

Enquadrado sobre uma estratégia de investigação predominantemente quantitativa, a análise da perspectiva dos educadores compreendeu uma pesquisa por inquérito, procurando obter indicadores relativos à importância e à facilidade da implementação de oportunidades de escolha. Já o escrutínio dos efeitos de um programa de intervenção centrado na expansão das oportunidades de escolha, socorreu-se de um desenho de estudo quasi-experimental, onde se procurou - através de um estudo de caso único, tipo AB -, analisar indicadores de mudança na participação de uma criança em situação de incapacidade e no espectro de oportunidades concedidas em contexto de ensino pré-escolar.

2.2. PARTICIPANTES

2.2.1. Pesquisa por Inquérito

Para a pesquisa por inquérito, foram recrutados – por amostragem incidental - educadores do ensino pré-escolar cujas salas incluíssem crianças em situação de incapacidade.

Obtiveram-se 71 respostas de educadoras de infância com idades compreendidas entre 27 e 60 anos ($M= 47.3$; $DP=7.8$) e a exercer funções na

região Norte, especificamente no distrito do Porto (73.2%, $n=52$) e de Braga (26.8%, $n=19$). A maioria das respondentes apresentava licenciatura (73.2%, $n=52$) e 18.3% ($n=13$) formação avançada (pós-graduação e/ou mestrado), seis delas em educação especial e as restantes em áreas relacionadas com o desenvolvimento e a pedagogia. As respondentes tinham em média um tempo de serviço de 23.4 anos ($DP=7.95$), variando entre os 3 e 36 anos. A amostra corresponde, na sua maioria, a educadoras de infância a exercer no setor público (80.3%, $n=57$), e em salas que integram mais do que um grupo etário (66.2%, $n=47$) – predominantemente salas mistas com crianças entre os 3 e os 5 anos (49.3%, $n=35$).

No que concerne ao número de crianças nas salas, duas respondentes (2.8%) revelaram ter salas com menos de 10 crianças; 23 (32.4%) com salas entre 10 e 19 crianças e 46 (64.8%) com salas entre 20 e 30 crianças.

No que concerne às crianças com NAS a que se referiram parte das respostas do inquérito, eram, na sua maioria, do sexo masculino 67.7% ($n=63$) e com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos ($M=4.63$; $DP=1.06$). Em cerca de 28.2% dos casos, os respondentes referiram-se a mais do que uma criança com NAS, especificamente: 25.4% ($n=18$) fizeram menção a duas crianças e 2.8% ($n=2$) a três crianças. A grande maioria baseou as suas respostas tendo por referência uma única criança com NAS incluída no seu contexto de sala de aula (71.8%, $n=51$).

No que concerne à natureza da incapacidade das 93 crianças com NAS consideradas nas respostas ao questionário, conforme apresenta a Tabela 2, é nos domínios da aprendizagem e aplicação do conhecimento, e da comunicação, que maior percentagem de crianças apresenta restrições e cuja média de severidade se situa em níveis superiores.

Tabela 2. Percentagem e número de crianças com restrições indicadas nos diferentes domínios de funcionalidade e nos diferentes níveis de severidade (com apresentação da média).

Área de participação	Total de crianças com restrição (% , n)	Grau de restrição				Média de severidade (DP)
		Ligeiro (% , n)	Moderado (% , n)	Severo (% , n)	Completo (% , n)	
Aprend. e Ap. do Conhecimento	95.7% (n=89)	15.73% (n=14)	46.07% (n=41)	28.09% (n=25)	10.11% (n=9)	2.33 (.86)
Comunicação	95.7% (n=89)	21.35% (n=19)	32.71% (n=30)	34.83% (n=31)	10.11% (n=9)	2.34 (.92)
Mobilidade	74.19% (n=69)	34.78% (n=24)	43.48% (n=30)	15.94% (n=11)	5.80% (n=4)	1.93 (.86)
Autocuidados	75.27% (n=70)	30.00% (n=21)	35.71% (n=25)	21.43% (n=15)	12.86% (n=9)	2.17 (1.00)
Interação	79.57% (n=74)	21.62% (n=16)	44.59% (n=33)	27.03% (n=20)	6.76% (n=5)	2.19 (1.01)

Importa salientar que, a maioria dos casos, apresenta restrições em mais do que um domínio (98.9%, n=92), havendo 28 crianças (30.1%) em que se assinalou um grau de restrição severo em dois ou mais domínios.

2.2.2. Estudo de Caso Único

O estudo de caso único incidiu - mediante processo de amostragem por conveniência - numa criança de 4 anos (doravante designada por M.) com necessidades adicionais de suporte e no seu contexto de ensino pré-escolar.

Socorremo-nos da consulta do processo da criança e das informações providenciadas pela educadora, a fim de descrever aspetos caracterizadores do caso, como: a) o percurso desenvolvimental e escolar da criança b) o seu perfil de funcionalidade; c) e a sala (considerando o grupo e a educadora).

a) Percurso desenvolvimental e escolar da criança

A M. frequentou a valência de creche entre os 6 meses e os 3 anos, idade a partir da qual passou para uma instituição de ensino pré-escolar,

encontrando-se atualmente na sala dos 4 anos. É acompanhada por um pediatra de desenvolvimento desde os 5 meses, havendo registo de um diagnóstico clínico indicativo de um atraso global de desenvolvimento associado a uma paralisia cerebral (tipo tetraparésia espástica atetósica). Foi acompanhada por várias modalidades terapêuticas, incluindo fisioterapia (entre os 6 meses e os 3 anos), terapia da fala e ocupacional – cujos acompanhamentos são mantidos (semanalmente) até aos dias de hoje. Começou a ser apoiada pela Equipa Local de Intervenção (ELI) na creche, tendo atualmente – no âmbito de um Programa Educativo Individual (PEI) - apoio (bissemanal) de uma educadora de educação especial na sala de pré-escolar. A M. é medicada com Rubifen, cuja ação visa o aumento do tempo de atenção/ concentração e a redução dos comportamentos impulsivos.

b) Perfil de Funcionalidade

No que respeita ao perfil de funcionalidade da M. – explanado com detalhe no Apêndice A – destacam-se como principais áreas de restrição a interação com os pares (d710.2), o envolvimento no jogo (d880.2), a interação com os objetos (d131), a concentração e atenção (d160.3), que decorrem de deficiências no domínio da voz e fala (funções da articulação, b320.3), no domínio das funções mentais (funções cognitivas superiores, b164.3 e atenção, b1400.2) e nas funções neuromusculoesqueléticas (e.g., coordenação e dos movimentos, b7602.2). Espelhando o paralelismo entre os processos de incapacidade e funcionalidade, nas áreas de participação acima destacadas, a M. é capaz de iniciar a interação com os outros (d335) - usando o olhar e o toque -, de compreender mensagens faladas (d3101), e de comunicar utilizando alguns gestos (d335) da língua gestual e idiossincráticos. Como facilitadores ambientais tem um sistema alternativo e aumentativo – SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) (e1251+3) e a mediação do adulto na interação com os pares. Interage e manipula os objetos de um modo mais prolongado (d4402), sobretudo quando lhe são proporcionados apoios posteriores para maior estabilidade proximal (e115+3), e quando reduzidos os estímulos visuais e auditivos (e1301+2).

c) Caracterização da sala, do grupo e da educadora

A sala do contexto pré-escolar (vd. Anexo 1) caracteriza-se por ser ampla e luminosa, estando organizada em diferentes áreas de atividade (expressão plástica, pintura, jogos, construções, casa, mercearia, médico e biblioteca).

O grupo em que a M. está incluída pertence à sala de 4 anos, sendo constituído por 16 crianças (uma com 3 anos e quinze com 4 anos), das quais, nove são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Este grupo está constituído desde o ano letivo de 2013/2014 – i.e, há 2 anos e a M. é a única criança do grupo com NAS. Com base nas informações oferecidas pelos diferentes intervenientes no processo educativo (e.g., educadora de infância e técnica de ação educativa), importa referir que, neste grupo, não se verificam quaisquer problemas/ preocupações relacionadas com o comportamento, evidenciando-se como positivo o clima de sala.

A rotina diária do grupo (vd. Anexo 2) no contexto de pré-escolar inicia-se com a realização do acolhimento/reunião, seguindo-se momentos como o período das atividades estruturadas, do lanche da manhã, e das atividades livres. Após o almoço, há um momento de descanso e/ou de atividades livres.

A educadora de infância tem 53 anos de idade e 32 anos de serviço, tendo como formação o bacharelato em educação de infância. Segue a turma desde o ano letivo 2013/2014.

2.3. INSTRUMENTOS

2.3.1. Pesquisa por Inquérito

Para auscultar as perspetivas dos educadores de infância do ensino pré-escolar, foi construído um questionário (vd. Apêndice B), cujos itens foram

desenvolvidos tendo por base um conjunto amplo de artigos científicos dedicados ao estudo da implementação de oportunidades de escolha na abordagem a crianças com NAS (e.g., Cole & Levinson, 2002; Green et al., 2011; Jolivet et al., 2002b). O questionário foi organizado em duas partes: uma onde se pretendem recolher dados sociodemográficos e outra relativa à implementação de oportunidades de escolha. Nesta segunda parte os itens estão agrupados em três secções, onde as respostas são pontuadas mediante uma escala tipo *Lickert* de 4 pontos.

Na primeira secção, para cada um dos itens – correspondentes a princípios de atuação congruentes com uma prática pedagógica centrada na criança – foi solicitado aos respondentes que graduassem a sua importância significando 1 *nada importante* e 4 *muito importante*. Tomando a perceção do grau de facilidade como um possível indicador da implementação dos princípios em análise, em cada um dos itens – a par da escala da importância – era apresentada uma escala de facilidade (1=*nenhuma*; 4=*muita*). Esta última – escala de facilidade – foi também usada na segunda secção relativa à implementação de oportunidades de escolha, em função dos diferentes momentos da rotina do contexto pré-escolar. Na terceira e última secção, os 4 pontos de resposta foram usados, a fim de representar a perceção dos respondentes sobre o grau em que cada um dos fatores listados é percebido como potencial barreira à implementação de oportunidades de escolha (1=*nenhuma*; 4=*substancial*).

A fim de examinar a validade de conteúdo do questionário – i.e., a sua faculdade para representar as características integrais do constructo a analisar – os seus itens foram examinados por um painel de peritos, composto por dois professores especialistas nos domínios da autodeterminação e na implementação de práticas centradas nas crianças, bem como por duas educadoras de infância com experiência superior a 5 anos. A adequação e clareza das questões foi também analisada mediante pilotagem do instrumento num grupo de três educadores de infância. O questionário foi

sujeito a adequações/ reformulações com base no feedback obtido nestes dois processos de análise.

Propriedades métricas do instrumento

Para a análise das características métricas do questionário foi examinada a estrutura fatorial das suas secções, bem como a consistência interna das componentes resultantes deste processo. A análise fatorial dos resultados foi efetuada com recurso ao método das Componentes Principais, tendo sido confirmada a fatoriabilidade da matriz de correlações entre os itens através do índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e do teste de esfericidade de *Bartlett*. Com a intenção de resumir os resultados obtidos – que explanamos detalhadamente no Apêndice C – apresentamos na Tabela 3 os agrupamentos resultantes deste processo de análise, aos quais atribuímos uma designação a fim de os tomar como escalas. Para o efeito, e para legitimar a utilização dos agrupamentos como escalas do questionário, examinámos para cada um deles os indicadores da sua consistência interna.

Conforme podemos verificar na Tabela 3, e considerando como limite mínimo de aceitabilidade do *alfa de Cronbach* o nível de .70 (George & Mallery, 2002), os coeficientes de consistência interna são demonstrativos da unidimensionalidade dos itens da generalidade das escalas geradas. Exceção feita para as escalas *conhecimento e interesses da criança*, bem como *características da criança e implicações na instrução*, onde o *alfa* se situa em .55 e .66; valores que, segundo Hair, Anderson, Tatham e Black (1998), podem ser também considerados aceitáveis, dada a natureza exploratória do estudo.

Tabela 3. Escalas extraídas a partir da análise fatorial, com respetivos valores de *alfa de Cronbach*.

Secções do Questionário	Agrupamentos (escalas emergidas da análise fatorial)	Itens do Questionário	Alfa de Cronbach
Secção 1 - Princípios relacionados com a implementação de oportunidades de escolha	Conhecimento de interesses e preferências da criança	Conhecer a preferência das crianças em relação às atividades/jogos da sala Conhecer temas de interesse das crianças Conhecer materiais de trabalho favoritos das crianças Conhecer pares de interação favoritos das crianças	0.55
	Estratégias para promover a escolha	Seguir a iniciativa das crianças nas atividades Seguir a iniciativa das crianças na resolução de problemas Seguir a iniciativa das crianças nos temas a explorar/planear Envolver as crianças no planeamento e avaliação das atividades Envolver as crianças na elaboração das normas e regras da sala Envolver as crianças na organização da rotina Valorizar as respostas/escolhas das crianças através de reforços positivos Responsabilizar as crianças pelas suas escolhas	0.94
Secção 2 - Estratégias de implementação de oportunidades de escolha	Momentos de acolhimento e atividades/jogos livres	Momento do Acolhimento/ Reunião •Escolher o local do tapete/manta onde se sentar •Escolher entre duas ou mais canções, ou entre dois ou mais assuntos a explorar •Escolher que atividade realizar a seguir a este momento Momento de Atividades/Jogos Livres •Escolher a área da sala para explorar •Escolher quando iniciar ou terminar a atividade/jogo; escolher quando mudar de área de atividade •Escolher especificamente a atividade/ jogo •Escolher especificamente com que materiais brincar •Escolher os pares ou os adultos com quem interagir	0.93
	Momentos de atividades estruturadas	Momento de Atividades Estruturadas •Escolher o local onde realizar a atividade, ou onde se sentar •Escolher quando iniciar, fazer uma pausa ou terminar a atividade/tarefa •Escolher entre duas atividades/tarefas •Escolher os materiais para realizar a atividade/tarefa •Escolher com quem realizar a atividade/tarefa	0.94
	Momentos de refeição	Momento da Refeição (Lanche/Almoço) •Escolher entre comer um ou outro alimento •Escolher os pares ao lado de/com quem realizar a refeição	0.79
Secção 3 - Barreiras à implementação de oportunidades de escolha	Gestão das exigências curriculares	O tempo A estrutura das atividades planeadas As metas de aprendizagem/as competências definidas	0.76
	Características da criança e implicações na instrução	As características de aprendizagem da criança As características de comunicação da criança As características de mobilidade da criança A necessidade de promover orientação/instrução sistemática	0.66
	Fatores ambientais e características/necessidades da equipa	O espaço/estrutura do ambiente A necessidade de gerir o comportamento da criança O conhecimento sobre as estratégias mais apropriadas A disponibilidade de recursos/ produtos de apoio A colaboração em equipa	0.82
	Características do grupo	A necessidade de gerir o comportamento do grupo As características do grupo em geral	0.86

Nota. Valores de referência do *alfa de Cronbach*: < .5 – inaceitável; .5 a .6 – pobre; .6 a .7 – questionável; .7 a .8 – aceitável; .8 a .9 - bom; > .9 - excelente (George & Mallery, 2002)

2.3.2. Estudo de Caso Único

Com a intenção de obter indicadores que permitissem aferir o efeito do programa de intervenção, foi desenvolvida uma grelha de observação (vd. Anexo 3) a partir da qual se efetuou um registo frequencial de indicadores operacionais de constructo de participação, a par, do registo do número de oportunidades de escolha.

Para o efeito, com base em textos orientadores sobre aspetos definidores do conceito de participação (e.g., Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007; Grande & Pinto, 2011; McWilliam & Bailey, 1995; OMS, 2004), tomou-se o envolvimento, a satisfação e a interação/comunicação da criança como dimensões alvo de medição. A fim de tornarmos mensuráveis tais dimensões, baseamo-nos numa primeira observação assistemática (centrada numa descrição geral sobre a participação da M.) e em instrumentos centrados no constructo em análise (e.g., ACIS - Forsyth, Salamy, Simon, & Kielhofner, 1998; CASPER in Reszka, 2010), para determinarmos os indicadores operacionais em que passaríamos a focar a observação. Assim, o envolvimento foi medido através do registo do tempo na tarefa (caracterizado pela atenção focalizada na tarefa - olhar ou manusear elementos e/ou pessoas relacionadas com a tarefa), a satisfação pela frequência em que se observou a expressão facial de sorriso da M., e a interação/ comunicação pela documentação do número de vezes em que (i) olha, toca, gestualiza; (ii) vocaliza para troca de informação; (iii) responde e inicia a interação. No registo das oportunidades de escolha, diferenciamos – à semelhança de outros estudos (e.g., Jolivet et al., 2009; 2002b) - a dimensão de escolha (e.g., onde, quando, o quê, com o quê e quem) e a estratégia usada (e.g., verbal, o uso de objetos tangíveis, de símbolos SPC, o apoio físico, a repetição e a exploração da consequência da escolha).

A opção por uma observação de natureza molecular (i.e., categorias definidas de modo preciso, com o objetivo de assinalar a frequência de comportamentos específicos (Rosenberg, Robinson, & Beckman, 1986)), teve por base a necessidade de pretendermos registar, com maior sensibilidade,

possíveis variações nos comportamentos observados entre a linha de base e o período de intervenção. Para a determinação da linha de base (fase A) foram realizadas cinco observações em momentos e condições que procuramos manter constantes no período de intervenção, que compreendeu sete momentos de observação (fase B) – ou seja, todas as observações foram realizadas no período da manhã, fazendo um registo das variáveis em análise durante os primeiros 10 minutos de cada uma das rotinas chave do contexto (i.e., acolhimento/reunião, atividades estruturadas, lanche e atividades livres). A observação (em períodos de 10 segundos, com registos em períodos de 5 segundos) – de natureza não participante – foi realizada de modo a interferir o mínimo possível nas dinâmicas de participação na sala de pré-escolar.

Para análise da fiabilidade dos dados recolhidos, em dois momentos de observação foram comparados os registos realizados (de modo independente) por um segundo observador – previamente familiarizado com a grelha e critérios de observação (vd., codebook em Apêndice D). Foram calculadas medidas de concordância interobservador e discutidos pontos de discordância. No primeiro momento de observação o acordo foi de 70.42% e no segundo momento de observação de 87.5%.

Ainda com a intenção de avaliar o impacte da intervenção, especificamente, a sua significância social, a aceitabilidade, e importância dos procedimentos implementados (aspetos definidores da sua validade social), foi auscultada a opinião da educadora de infância através de uma entrevista semiestruturada (vd. guião no Apêndice E).

2.4. INTERVENÇÃO

O plano de intervenção – ancorado nos pressupostos das intervenções embebidas nos contextos - centrou-se numa recolha inicial das rotinas da criança em contexto pré-escolar, bem como na determinação da sua

funcionalidade e participação, com base na Escala SATIRE (Clingenpeel & McWilliam, 2003) e no ABC Matrix (Wilson & Mott, 2006) – vd. Apêndice F). Este mapeamento das rotinas foi alvo de uma análise conjunta com a educadora, de forma a discutir de que modo podiam ser expandidas e apoiadas as oportunidades de escolha. A identificação de momentos propícios à expansão das escolhas, bem como a definição de estratégias que apoiassem a comunicação da escolha por parte da criança foram mediadas por uma matriz (vd. Apêndice G) – exemplificada na Tabela 4 – onde, para cada momento da rotina, se exploraram as seguintes dimensões de oportunidades de escolha: (i) Onde (i.e., escolher o local onde realizar a atividade); (ii) Quando (i.e., escolher quando iniciar ou terminar a atividade); (iii) O quê (i.e., escolher entre duas ou mais atividades); (iv) Com o quê (i.e., escolher os materiais específicos para usar durante a atividade); (v) Quem (i.e., escolher com quem interagir durante a atividade).

Tabela 4. Excerto da matriz do plano de intervenção.

	Momento da Rotina Diária	Dimensão de Escolha	Oportunidades de Escolha
Contexto de Pré-escolar	Atividades estruturadas (das 9h30m às 10h00m)	Onde	Escolher o local onde realizar o desenho: “M. onde te queres sentar, aqui ou ali?” (dar duas opções).
		Quando	Escolher quando terminar ou fazer uma pausa no desenho e quando continuar – esta proposta pode ser usada num momento em que a M. apresente fuga à tarefa (e.g. “M. queres parar de desenhar e continuar depois?” – esta situação pode implicar o início de atividades livres (com nova oportunidade de escolha da área de atividade).
		O quê	Escolher a atividade a realizar de entre duas opções (e.g., “M. queres pintar no cavalete ou desenhar?” – com o tempo alargar estas propostas a atividades mais distintas.
		Com o quê	Escolher entre duas ou três imagens diferentes para colorir: “M. qual a imagem que queres colorir?”.
		Quem	Escolher com quem realizar o desenho: “M. com quem queres desenhar? Com a B. ou a C.?” (esta proposta é válida enquanto oportunidade de escolha extensiva a todo o grupo).

A matriz com as respetivas estratégias foi partilhada e discutida com todos os elementos que compõem diariamente a equipa pedagógica da sala (para

além da educadora, a técnica de ação educativa). O plano de intervenção foi implementado ao longo de sete semanas. No final de cada sessão de observação (sete durante o período de intervenção) decorria uma reunião informal (cerca de 30 minutos) entre a investigadora e a educadora de infância, de forma a identificar e explorar as dificuldades sentidas, conduzindo a reajustamentos do plano (nomeadamente, a necessidade de explorar, com maior detalhe, o modo de implementar dimensões de escolha menos presentes durante a observação).

2.5. PROCEDIMENTOS

Para a condução do estudo, foi dirigido um pedido de autorização à Direção Geral de Educação (DGE), através do sítio eletrónico destinado à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>), acompanhado da apresentação do método do estudo e respetivos instrumentos de recolha de dados. Após aprovação da DGE (vd., Anexo 4), procedeu-se ao contacto com os Diretores de todos os Agrupamentos de Escola dos distritos do Porto e Braga – 105 no Porto e 58 em Braga - através de ofício (vd., Anexo 5) enviado por carta registada, onde constavam informações sobre a pesquisa por inquérito e um pedido de colaboração aos educadores de infância cujas salas incluíssem crianças em situação de incapacidade. Uma vez obtidas respostas positivas – por um total de 133 educadores -, procedeu-se ao envio dos questionários em formato eletrónico mediado pelo *LimeSurvey* (<http://www.limesurvey.org/>). Os dados foram recolhidos entre 01 de janeiro e 31 de março de 2015 – tendo-se obtido um total de 71 respostas.

No que diz respeito ao estudo de caso único, procedeu-se ao contacto com o Diretor do Agrupamento de Escolas, através de carta registada, onde constavam as informações sobre a investigação, o pedido de colaboração da

educadora de infância da sala e o pedido de autorização para iniciar as observações (vd. Anexo 6). Alcançada resposta favorável (vd. Anexo 7) procedeu-se ao contacto com os pais de modo a obter o consentimento informado (vd. Anexo 8). Seguiu-se o contacto com a respetiva educadora de infância, de modo a agendar as primeiras observações assistemáticas e a obter autorização (vd. Anexo 9) para o tratamento e uso dos dados da entrevista, sucedendo-se o planeamento e a implementação da intervenção.

2.6. ANÁLISE DOS DADOS

No que diz respeito à pesquisa por inquérito procedeu-se a uma análise estatística com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, procurando obter medidas descritivas das respostas obtidas, bem como explorando possíveis correlações entre determinados padrões de resposta e algumas variáveis contextuais (e.g., grupo etário da sala; grau de restrição das crianças com NAS; tempo de serviço do educador; setor de ensino). Dado que nem sempre se confirmou o pressuposto da normalidade da distribuição das variáveis em análise e que, em muitas ocasiões, a comparação dos dados envolvia amostras com dimensões diferentes, optámos por usar medidas não paramétricas, nomeadamente o teste de *Mann-Whitney* para aferirmos possíveis diferenças nas respostas e o teste de *Spearman* para avaliar possíveis correlações entre variáveis. Para analisar possíveis diferenças nas respostas aos itens, em função da população alvo se tratar de crianças com desenvolvimento típico e com NAS, utilizamos o teste não paramétrico de *Wilcoxon* e a *Multianálise da Variância (MANOVA)* para medidas repetidas, usando *Correção de Greenhouse-Geisser* sempre que violado o pressuposto de esfericidade. Quando rejeitada a hipótese nula, com vista a localizar os efeitos significativos, foram testadas diferenças em cada par de variáveis através do teste *post hoc de Bonferroni*. Uma vez que o questionário foi construído de

forma a avaliar, em termos gerais, a facilidade de implementação de oportunidades de escolha, no que se refere aos respondentes que tinham mais do que uma criança com NAS em sala, procuramos encontrar um valor médio representativo das variáveis. Nas questões de resposta aberta contempladas no questionário, procedeu-se a uma análise de teor qualitativo, socorrendo-nos de técnicas de análise de conteúdo – cujos procedimentos foram similares aos expostos no estudo de caso único.

No que se refere aos dados do estudo de caso único, procedeu-se a uma análise qualitativa – com recurso a técnicas de análise de conteúdo – para auscultar a perspetiva da educadora acerca da eficácia do programa; e uma outra de carácter quantitativa, procurando analisar diferenças nos registos efetuados no momento A (linha de base) e no momento B (período de intervenção).

Relativamente à análise de conteúdo, ancorados nas propostas de Bardin (1977), a organização da codificação das respostas foi mediada pelos processos de: (i) recorte - escolha das unidades; (ii) enumeração - escolha das regras de contagem; (iii) classificação e agregação - escolha das categorias. Para análise da fiabilidade, a codificação foi concretizada de modo independente pelos autores do estudo, sendo calculadas medidas de concordância, de um modo geral situadas acima dos 90%; neste processo, os pontos de discordância foram discutidos até ser alcançada uma codificação consensual.

3. RESULTADOS

Em conformidade com os dois grandes objetivos de estudo, os resultados que a seguir apresentaremos estão organizados em dois subtópicos: um relativo à pesquisa por inquérito e outro ao estudo de caso único.

3.1. PESQUISA POR INQUÉRITO

Seguindo a estrutura do questionário usado, faremos de seguida uma descrição das respostas obtidas nas três grandes secções consideradas e, em cada uma, faremos exposição dos resultados relativos a possíveis relações entre as variáveis em estudo, especificamente, em que medida as respostas variam em função de aspetos como: os anos de experiência do professor, o setor de ensino, o número total de crianças da sala, bem como a idade, homogeneidade e heterogeneidade de idades do grupo, o número de crianças com NAS incluídas na sala, a respetiva idade, sexo e grau de restrição.

Secção 1: Princípios relacionados com a implementação de oportunidades de escolha

Conforme resultados obtidos na análise das componentes principais, esta secção é composta por duas escalas: uma que passamos a designar de *conhecimento de interesses e preferências da criança* e outra designada por *estratégias para promover a escolha* (vd., itens da Tabela 5).

De um modo global, nas duas escalas, os profissionais situaram predominantemente a importância dos princípios relacionados com oportunidades de escolha entre os pontos 3 e 4; verificando-se o mesmo na escala da facilidade na implementação dos princípios. De facto, as medianas relativas às respostas à escala *conhecimento de interesses e preferências da criança* situam-se no 3.5 e 4 no que respeita à sua importância e facilidade, respetivamente; no que se refere à subescala *estratégias para promover a escolha*, os valores são próximos, situando-se no 4 em termos de importância e no 3.4 quanto à facilidade.

Conforme indicam os resultados do teste não paramétrico de Wilcoxon, existe uma diferença – estatisticamente significativa - entre as duas escalas no que se refere à facilidade percebida no *conhecimento de interesses e preferências da criança* quando comparada com a facilidade de

implementação de *estratégias para promover a escolha* ($Z=-2.69$; $p=.007$). Com recurso ao mesmo teste pudemos também notar que, a diferença entre a importância e a facilidade atribuída a cada uma das escalas, é significativamente diferente ($Z_{\text{conhecer}}=-5.98$; $p\leq.001$; $Z_{\text{promover}}=-6.50$; $p\leq.001$), sendo claro que os respondentes assinalam valores mais elevados no que se refere à importância quando comparados com a perceção da facilidade de implementação.

Tabela 5. 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 escala.

Escala	Itens	Importância			Facilidade		
		1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana	1-2 N-P	3-4 A-M	Mediana
Conhecimento de interesses e preferências	Conhecer a preferência das crianças em relação às atividades/jogos da sala	0% (n=0)	100% (n=71)	Mdn=4.0	2.8% (n=2)	97.2% (n=69)	Mdn=3.5
	Conhecer temas de interesse das crianças	0% (n=0)	100% (n=71)		5.6% (n=4)	94.4% (n=67)	
	Conhecer materiais de trabalho favoritos das crianças	0% (n=0)	100% (n=71)		5.6% (n=4)	94.4% (n=67)	
	Conhecer pares de interação favoritos das crianças	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)		8.5% (n=6)	91.5% (n=65)	
Estratégias para promover a escolha	Seguir a iniciativa das crianças nas atividades	2.8% (n=2)	97.2% (n=69)	Mdn=4.0	12.7% (n=9)	87.3% (n=62)	Mdn=3.4
	Seguir a iniciativa das crianças na resolução de problemas	2.8% (n=2)	97.2% (n=69)		18.3% (n=13)	81.7% (n=58)	
	Seguir a iniciativa das crianças nos temas a explorar/planear	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)		12.7% (n=9)	87.3% (n=62)	
	Envolver as crianças no planeamento e avaliação das atividades	2.8% (n=2)	97.2% (n=69)		12.7% (n=9)	87.3% (n=62)	
	Envolver as crianças na elaboração das normas e regras da sala	2.8% (n=2)	97,2% (n=69)		11.3% (n=8)	88.7% (n=63)	
	Envolver as crianças na organização da rotina	2.8% (n=2)	97.2% (n=69)		7.0% (n=5)	93.0% (n=66)	
	Valorizar as respostas/escolhas das crianças através de reforços positivos	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)		7.0% (n=5)	93.0% (n=66)	
	Responsabilizar as crianças pelas suas escolhas	2.8% (n=2)	97.2% (n=69)		9.9% (n=7)	90.1% (n=64)	

Com recurso ao *coeficiente de correlação de Spearman* verificámos que, não existe uma correlação significativa entre a importância ou a facilidade de ambas as escalas com: (i) o tempo de serviço dos educadores, (ii) com o grupo etário da sala, (iii) com a média de idades das crianças com NAS incluídas na sala, (iv) com o número de crianças com NAS na sala; (v) ou com o número total de crianças na sala.

Realizando uma análise através do teste *U de Mann-Whitney* verificou-se que não existem diferenças significativas entre a importância ou a facilidade de implementação dos princípios, em ambas as escalas, em função de variáveis como o setor de ensino, a homogeneidade ou heterogeneidade de idades do grupo, bem como o sexo da criança com NAS. No que respeita à existência de uma possível correlação entre o grau de restrição das crianças com NAS incluídas em sala e a importância e facilidade registadas nas duas escalas, verificou-se uma correlação significativa, de natureza positiva, entre o grau de restrição das crianças com NAS e a importância atribuída aos itens da escala *conhecimento de interesses e preferências da criança* ($r_{\text{spearman}}=.32$ com $p=.007$), e outra, de natureza negativa, entre o grau de restrição e a facilidade percebida *nas estratégias para promover a escolha* ($r_{\text{pearson}}=-.26$ com $p=.03$). Assim, os dados sugerem que quanto maior o grau de restrição, maior é a importância atribuída ao *conhecimento de preferências e interesses da criança*, e menor é a facilidade percebida *nas estratégias para promover a escolha*.

Secção 2: Estratégias de implementação de oportunidades de escolha com crianças de desenvolvimento típico e com crianças com NAS

Como já discutido a respeito das propriedades métricas do questionário, a partir da análise das componentes principais, verificámos que nesta secção podem ser reconhecidas três escalas: *momentos de acolhimento e atividades/jogos livres; momentos de atividades estruturadas; e momentos de refeição*.

Conforme exposto na Tabela 6, a facilidade percebida na implementação de oportunidades de escolha difere globalmente entre as respostas dadas tendo em vista as crianças com desenvolvimento típico e aquelas dadas relativamente às crianças com NAS; $F(3, 68)=29.21$, $p\leq.001$, $\eta^2=.56$, sendo significativamente superior – no caso das crianças com desenvolvimento típico - nas três subescalas ($p\leq.001$).

De um modo global, parecem existir diferenças significativas na facilidade percebida na implementação de oportunidades de escolha em função dos momentos da rotina do contexto pré-escolar, quer quando consideramos as respostas relativas às crianças com desenvolvimento típico ($F(1.60, 68)=18.23$, $p\leq.001$, $\eta^2=.21$), quer nas respostas relativas às crianças com NAS ($F(1.77, 68)=6.19$, $p=.004$, $\eta^2=.08$). Através do teste de Bonferroni, é nos momentos de *acolhimento e atividades/jogos livres* que, relativamente ao primeiro grupo - crianças com desenvolvimento típico –, se considera mais fácil a promoção das escolhas, comparativamente aos de *atividades estruturadas* ($p\leq.001$) e de *refeição* ($p\leq.001$). Localizou-se também diferença significativa entre a facilidade percebida no momento das *atividades estruturadas* comparativamente ao da *refeição* ($p=.02$).

No que concerne às respostas relativas às crianças com NAS, também, o momento do *acolhimento/jogos livres* surge como aquele onde a promoção da escolha parece ser mais fácil; sendo significativa esta diferença quando comparado com o momento das *atividades estruturadas* ($p\leq.001$). Ao contrário do grupo anterior, no momento da *refeição* a facilidade é superior ao momento das *atividades estruturadas* – muito embora esta diferença não assuma significância estatística.

Quando analisada uma possível associação entre o grau de restrição das crianças com NAS e a facilidade de implementação de oportunidades de escolha verifica-se a existência de uma associação significativa – de teor negativo - em todas as escalas (*acolhimento/jogos livres*: $r_{spearman}=-.45$, $p\leq.001$; *atividades estruturadas*: $r_{spearman}=-.44$, $p\leq.001$; *refeição*: $r_{spearman}=-.33$, $p\leq.001$).

Tabela 6. Percentagem e número de respostas para cada item em função da medida de facilidade (N-Nenhuma; P-Pouca; A-Alguma; M-Muita) para crianças com desenvolvimento típico e para crianças com NAS, mediana de respostas relativa a cada escala.

Escala	Itens	Facilidade de implementação oportunidades de escolha					
		Crianças com desenvolvimento típico			Crianças com NAS		
		1-2 N-P	3-4 A-M	Media na	1-2 N-P	3-4 A-M	Medi ana
Acolhimento e Jogos Livres	Momento do Acolhimento/ Reunião	2.8% (n=2)	97.2% (n=69)		32.4% (n=23)	67.6% (n=48)	
	•Escolher o local do tapete/manta onde se sentar	2.8% (n=2)	97.2% (n=69)		29.6% (n=21)	70.4% (n=50)	
	•Escolher entre duas ou mais canções, ou entre dois ou mais assuntos a explorar	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)		36.6% (n=26)	63.4% (n=45)	
	•Escolher que atividade realizar a seguir a este momento	4.2% (n=3)	95.8% (n=68)		29.6% (n=21)	70.4% (n=50)	
	Momento de Atividades/Jogos Livres	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)	Mdn=	18.3% (n=13)	81.7% (n=58)	Mdn=
	•Escolher a área da sala para explorar	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)	3.8	19.7% (n=14)	80.3% (n=57)	3.1
	•Escolher quando iniciar ou terminar a atividade/jogo; escolher quando mudar de área de atividade	5.6% (n=4)	94.4% (n=67)		36.6% (n=26)	63.4% (n=45)	
	•Escolher especificamente a atividade/jogo	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)		21.1% (n=15)	78.9% (n=56)	
	•Escolher especificamente com que materiais brincar	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)		22.5% (n=16)	77.5% (n=55)	
	•Escolher os pares ou os adultos com quem interagir	1.4% (n=1)	98.6% (n=70)		28.2% (n=20)	71.8% (n=51)	
Atividades Estruturadas	Momento de Atividades Estruturadas	4.2% (n=3)	95.8% (n=68)		33.8% (n=24)	66.2% (n=47)	
	•Escolher o local onde realizar a atividade, ou onde se sentar	5.6% (n=4)	94.4% (n=67)		35.2% (n=25)	64.8% (n=46)	
	•Escolher quando iniciar, fazer uma pausa ou terminar a atividade/tarefa	11.3% (n=8)	88.7% (n=63)	Mdn=	53.5% (n=38)	46.5% (n=33)	Mdn=
	•Escolher entre duas atividades/tarefas	8.5% (n=6)	91.5% (n=65)	3.7	42.3% (n=30)	57.7% (n=41)	2.8
	•Escolher os materiais para realizar a atividade/tarefa	5.6% (n=4)	94.4% (n=67)		43.7% (n=31)	56.3% (n=40)	
	•Escolher com quem realizar a atividade/tarefa	7.0% (n=5)	93.0% (n=66)		42.3% (n=30)	57.7% (n=41)	
Refeição	Momento da Refeição (Lanche/Almoço)	8.5% (n=6)	91.5% (n=65)		32.4% (n=23)	67.6% (n=48)	
	•Escolher entre comer um ou outro alimento	16.9% (n=12)	83.1% (n=59)	Mdn=	36.6% (n=26)	63.4% (n=45)	Mdn=
	•Escolher os pares ao lado de/com quem realizar a refeição	16.9% (n=12)	83.1% (n=59)	3.33	35.2% (n=25)	64.8% (n=46)	3.00

No que se refere à análise de possíveis diferenças na facilidade de implementação de oportunidades de escolha em função do sexo da criança com NAS, do setor de ensino, da homogeneidade ou heterogeneidade de idades na sala, verifica-se, através do teste *U de Mann-Whitney*, que não existem diferenças significativas em nenhuma das escalas.

Não se verificou a existência de uma correlação significativa entre a facilidade de implementação de oportunidades de escolha (quer no que respeita a crianças com desenvolvimento típico, quer com NAS) e: (i) o tempo de serviço dos educadores, (ii) o grupo etário da sala, (iii) a média de idades das crianças com NAS; (iv) o número de crianças com NAS em sala, (v) ou o número total de crianças na sala.

Secção 3: Barreiras à implementação de oportunidades de escolha

Baseados na análise fatorial realizada, nesta secção - relativa às barreiras na implementação das oportunidades de escolha – foram identificadas quatro escalas: (i) *gestão das exigências curriculares*; (ii) *características da criança e implicações na instrução*; (iii) *fatores ambientais e características/necessidades da equipa*; e (iv) *características do grupo*.

Conforme é possível verificar na Tabela 7, e tal como é confirmado pelos resultados do teste para medidas repetidas (MANOVA), existe uma global diferença na magnitude em que são classificadas as barreiras representadas em cada escala, $F(3, 68)=12.94, p\leq.001, \eta^2=.16$. Esta diferença localiza-se, na maior magnitude atribuída às *características da criança e implicações na instrução*, comparativamente às restantes escalas (*gestão das exigências curriculares*: $p\leq.001$; *fatores ambientais e características/necessidades da equipa*: $p\leq.001$; *características do grupo*: $p\leq.001$). Apesar de nos *fatores ambientais e características/necessidades da equipa* ser atribuída uma magnitude de barreira ligeiramente superior à *gestão* e às *características do grupo*, esta diferença não assume significância estatística.

Tabela 7. Percentagem e número de respostas para cada item em função da magnitude da barreira (N-Nenhuma; L-Ligeira; M-Muita; S-Substancial), mediana de respostas relativa a cada escala

Escala	Itens – Barreiras	Magnitude da Barreira		Mediana
		1-2 (N-L)	3-4 (M-S)	
Gestão das exigências curriculares	Tempo	70.4% (n=50)	29.6% (n=21)	Mdn= 2.0
	Estrutura das atividades planeadas	71.8% (n=51)	28.2% (n=20)	
	Metas de aprendizagem/ competências definidas	57.7% (n=41)	42.3% (n=30)	
Características das crianças com NAS e implicações na instrução	Características de aprendizagem da criança	32.4% (n=23)	67.6% (n=48)	Mdn= 2.5
	Características de comunicação da criança	29.6% (n=21)	70.4% (n=50)	
	Características de mobilidade da criança	59.2% (n=42)	40.8% (n=29)	
	Necessidade de promover orientação/ instrução sistemática	52.1% (n=37)	47.9% (n=34)	
Fatores ambientais e características/ necessidades da equipa	Espaço/estrutura do ambiente	70.4% (n=50)	29.6% (n=21)	Mdn= 2.2
	Necessidade de gerir o comportamento da criança	39.4% (n=28)	60.6% (n=43)	
	Conhecimento sobre estratégias mais apropriadas	69.0% (n=49)	31.0% (n=22)	
	Disponibilidade de recursos/ produtos de apoio	50.7% (n=36)	49.3% (n=35)	
	Colaboração em equipa	66.2% (n=47)	33.8% (n=24)	
Características do grupo	Necessidade de gerir o comportamento do grupo	64.8% (n=46)	35.2% (n=25)	Mdn= 2.0
	Características do grupo em geral	71.8% (n=51)	28.2% (n=20)	

Procurámos analisar possíveis correlações entre variáveis como a idade das crianças com NAS na sala e o grau de restrição ao nível da sua participação, com a magnitude das barreiras em cada uma das escalas. Apenas em relação ao grau de restrição, se verificou uma associação positiva com a magnitude de barreira atribuída às *características da criança e implicações na instrução* ($r_{spearman}=.31, p=.009$), e aos *fatores ambientais e características/ necessidades da equipa* ($r_{spearman}=.26, p=.03$); significando que, quanto maior o grau de restrição, maior é a perceção das características da criança e dos fatores ambientais enquanto barreira. Repetindo a análise em relação aos anos de serviço do educador, aos grupos etários, ao número de crianças total e com NAS, não se verificou qualquer correlação com significância estatística com a

magnitude das barreiras. No que se refere à análise das possíveis diferenças na magnitude das barreiras em função do sexo da criança com NAS, do setor de ensino, da homogeneidade ou heterogeneidade de idades na sala, verificasse, através do teste *U de Mann-Whitney*, que não existem diferenças significativas em nenhuma das escalas.

Quando analisado o conteúdo das respostas às questões abertas (i.e., o espaço de comentários associado a cada um dos itens), os respondentes destacam facilitadores à implementação de oportunidades de escolha: (i) a experiência e a criação de rotinas ($n=1$); (ii) o trabalho/ articulação da equipa na criação de rotinas proporcionadoras de oportunidades de escolha ($n=1$); (iii) a homogeneidade do grupo ($n=1$); e (iv) a diversidade de materiais ($n=2$). De sublinhar ainda a referência por duas respondentes às atividades livres como sendo o momento preferencial para a escolha. Os respondentes fizeram ainda menções a estratégias chave no processo de estruturação de oportunidades de escolha, nomeadamente: (i) a segmentação das atividades ($n=1$); (ii) a planificação prévia das atividades ($n=6$), (iii) o aumento do tempo de resposta para a criança ($n=1$), e (iv) a utilização de linguagem simples ($n=1$) e de formas alternativas de comunicação ($n=1$).

3.2. ESTUDO DE CASO ÚNICO

De um modo congruente com as dimensões em análise - anunciadas na grelha de observação usada -, apresentaremos os resultados, comparando os dados obtidos na linha de base com o período de intervenção, relativamente às oportunidades de escolha, e aos indicadores de envolvimento, satisfação e de interação da M.

Oportunidades de escolha

No que se refere ao número de oportunidades de escolha e ao número de vezes em que a M. converteu essas oportunidades em reais escolhas, é possível verificar na Figura 1 que, na linha de base, ocorreram na primeira sessão, três oportunidades de escolha – efetivadas em duas escolhas por parte da M.. Nas restantes sessões da linha de base não se observaram oportunidades de escolha. Já no período de intervenção, é possível notar um global aumento no número de oportunidades de escolha que - a partir da segunda observação do período de intervenção - passa a ser sobreponível com o número de efetivas escolhas feitas por parte da M.. Esta tendência positiva verificada no período de intervenção – comparativamente à linha de base – é alvo, contudo, de ligeiras flutuações, verificando-se decréscimos na quarta e na sétima (última) observação.

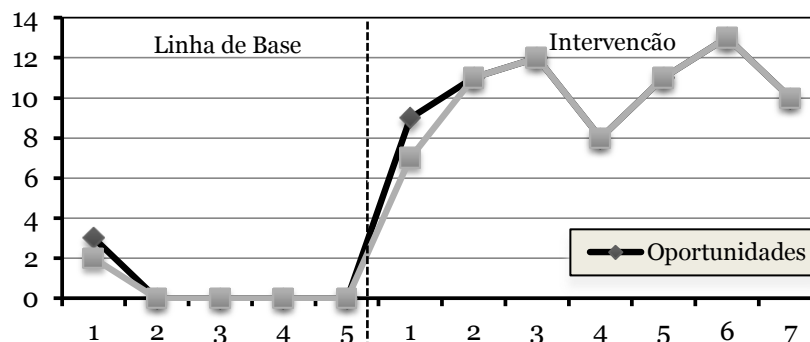


Figura 1. Número de oportunidades de escolha e de escolhas concretizadas pela M., em cada um dos momentos de observação da linha de base e da intervenção.

Importa sublinhar que, a totalidade das oportunidades de escolha observadas na linha de base foi implementada pela técnica de ação educativa e foram dirigidas de modo individual à M.. Já durante a intervenção, a grande maioria das oportunidades (56 escolhas, 75.7%) foi promovida pela educadora de infância e 24.3% (18 escolhas) pela técnica de ação educativa. Do total de oportunidades de escolha ($f_i=74$), 62 foram dirigidas de modo individual à M. e 12 foram dirigidas a todo o grupo.

Conforme anunciado na literatura e no plano metodológico, interessou-nos observar a natureza das oportunidades de escolha promovidas pelo contexto, bem como, as estratégias usadas de modo a apoiar a conversão das oportunidades em reais escolhas por parte da M.. Assim, como indicam os dados da Tabela 8, a dimensão de escolha sujeita a maior ampliação no momento de intervenção foi *com o quê* (i.e., *quando é facultada à criança a oportunidade de escolha de materiais específicos para usar durante a atividade*), seguindo-se a dimensão *onde* (i.e., *quando é facultada à criança a oportunidade de escolha sobre o local onde realizar a atividade*). Em menores proporções, o aumento das oportunidades de escolha refletiu-se também nas dimensões *o quê*, *quem* e *quando*. Já no que se refere às estratégias, verificou-se que, a par da expansão de oportunidades de escolha, ocorreu também uma ampliação no tipo de pistas usadas aquando da exposição verbal da escolha. Dentro do espectro de estratégias em análise, as mais frequentemente usadas no período de intervenção foram o recurso aos *objetos tangíveis* e a utilização de *fotografias/imagens*.

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	Objetos Tangíveis	Fotografias/Imagens	Símbolos SPC	Explorar consequência da Escolha	Repetição verbal	Apoio físico
Linha de Base	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0
Intervenção	25	1	6	39	3	44	23	7	2	2	0

Quanto aos momentos da rotina diária e aos espaços em que se registaram as oportunidades de escolha (vd. Tabela 9), verifica-se que, na linha de base, as três oportunidades de escolha implementadas decorreram no momento de atividades estruturadas e no momento do lanche, pelo que, nessa sequência, os espaços incidem sobre a área da expressão plástica e a mesa do lanche.

Tabela 9. Número de oportunidades de escolha em função do momento da rotina diária e do espaço da sala.

Momento de Observação	Momento da Rotina				Espaço da sala								
	Acolhimento	Atividades Estruturadas	Lanche	Jogos Livres	Tapete	Mesa do Lanche	Casa -Jogo Simbólico	Médico -Jogo Simbólico	Área Jogos de Mesa	Área das Construções	Área da Biblioteca	Expressão Plástica	Espaço de Transição Jogo Livre
Linha de Base	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
Intervenção	20	21	15	18	26	14	0	1	2	2	1	19	9

No período de intervenção, verifica-se que o maior número de oportunidades de escolha decorreu no momento de atividades estruturadas ($f_i=21$) e no momento do acolhimento ($f_i=20$), seguindo-se o momento dos jogos livres ($f_i =18$). Por consonância, o maior número de oportunidades de escolha decorreu no tapete ($f_i=26$) e na área da expressão plástica ($f_i=19$).

Indicadores de envolvimento e satisfação

Realizando uma análise dos indicadores de envolvimento, é possível verificar (cf. Figura 2) que o tempo (em segundos) na tarefa, durante a linha de base era em média de 1624 segundos, inferior ao tempo na tarefa registado no período de intervenção ($M=2216$ segundos).

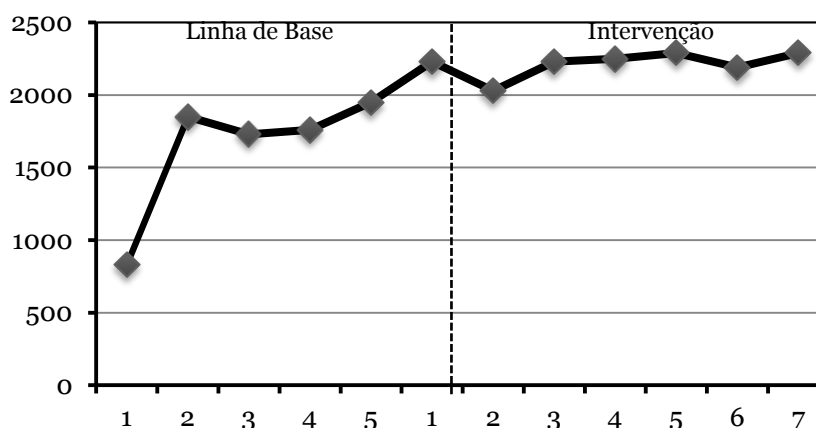


Figura 2. Tempo de envolvimento (em segundos) da M. na tarefa, em cada um dos momentos de observação da linha de base e da intervenção.

No que se refere à satisfação (vd. Figura 3) – que tomámos por indicador o sorriso da M. -, verifica-se que, em geral, no período de observação o número de ocorrências é superior à linha de base. O aumento ocorrido entre a linha de base e o período de intervenção é observado de um modo mais expressivo no início da intervenção, seguido de um progressivo decréscimo entre a primeira e a sexta sessão.

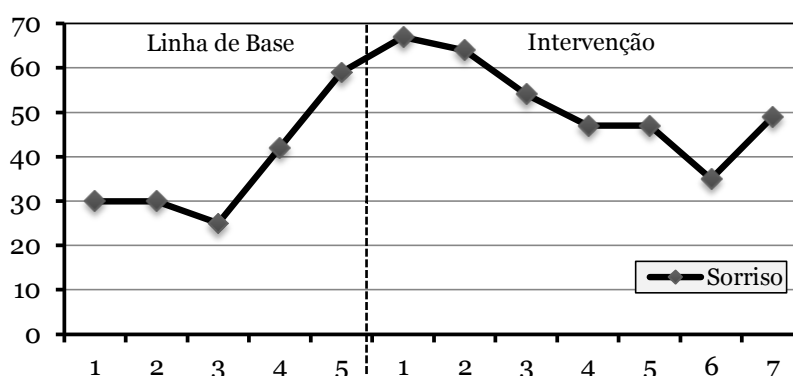


Figura 3. Número de sorrisos em cada um dos momentos de observação da linha de base e da intervenção.

Salienta-se ainda que, durante a intervenção, 72.2% ($f_i=52$) dos sorrisos ocorreram nos 10 segundos seguintes à ocorrência da realização da escolha, correspondendo a 70.3% das oportunidades de escolha implementadas.

Indicadores de Interação

Analisando o número de interações verificamos que as interações não verbais (i.e., olhar, tocar e gestualizar) decresceram com o decorrer da intervenção. De facto, se na linha de base se verificaram em média a ocorrência de 248 interações não verbais, na intervenção observaram-se em média 152. Por sua vez, aumentaram as interações verbais (vocalizar), bem como, o número de iniciativas e respostas às interações (cf. Figura 4).

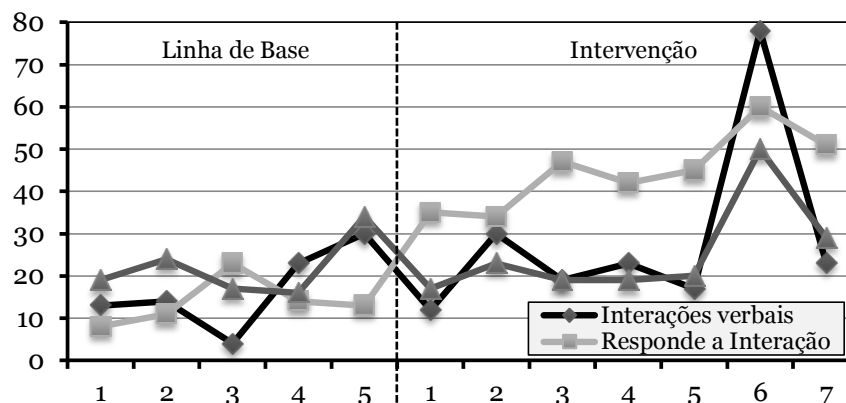


Figura 4. Número de interações em cada um dos momentos de observação da linha de base e da intervenção.

Importa notar que a expansão na resposta às interações - muito embora se focalize em ambos os momentos na resposta aos adultos – foi verificada quer na relação com o educador/técnico de ação educativa, passando de uma média de 13.8 na linha de base para 38.4 respostas na intervenção, quer na relação com os pares, passando de 0 para uma média de 6.4.

A iniciação de interações foi também alvo de expansão entre a linha de base e o período de intervenção. À semelhança da resposta à interação, também a iniciação se verifica com maior frequência em direção ao adulto (76.3%, $f_i=135$) do que aos pares (23.7%, $f_i=42$). A ampliação do *iniciar as interações*, verificou-se, no entanto, quer em relação ao adulto ($M_{linha\ de\ base}=17.2$; $M_{intervenção}=19.3$), quer na relação com os pares ($M_{linha\ de\ base}=4.8$; $M_{intervenção}=6$).

No que se refere às interações verbais, na linha de base ocorriam em média 16.8 e durante a intervenção ocorreram 28.9.

A percepção da educadora sobre a intervenção

Conforme anteriormente referido, para além dos dados observacionais, tentou-se examinar o impacto e validade da intervenção auscultando - através de uma entrevista – a opinião da educadora de infância (Apêndice H). A partir da análise do conteúdo das suas respostas foram identificados 5 temas centrais (Apêndice I). Um relativo ao *impacte da intervenção sobre a criança*,

onde a educadora fez menção à promoção do seu envolvimento e satisfação, bem como, da sua comunicação e interação: “Deixou de se levantar constantemente (...) ficou muito mais tempo nas atividades (...)”; “Passou a fazer mais sons daqueles que ela imite e sorrisos (...) apontar para as coisas, as imagens e para ela, como que a pedir é esse que eu quero.”. Para além do impacto sobre estas dimensões, salientou ainda a promoção da autonomia e responsabilização na escolha: “(...) já ela própria vai ali às fotografias quando quer escolher para onde ir brincar, põe lá e vai para o sítio que escolheu (...)”.

Outro nível de impacto da intervenção foi discutido ao nível do *contexto*, surgindo como categorias: a consciencialização sobre a importância das oportunidades de escolha; a expansão do conhecimento sobre preferências da criança; e a promoção de oportunidades de escolha. Algumas das frases que espelham a opinião da educadora são: “(...) eu não me tinha apercebido que dar oportunidades de escolha podia ajudar a M. (...)”; “(...) agora é mais perceptível o que realmente quer, o que gosta (...)”; “(...) comecei exatamente a dar-lhe mais hipóteses de escolha (...) porque vi que resultava (...)”.

Como *estratégias chave na promoção das oportunidades de escolha* – outro tema discutido – emergiram como categorias: a integração de rotinas na implementação de escolhas; o prévio planeamento da implementação de escolhas; e o recurso a fotografias, símbolos e gestos na implementação de escolhas: “(...) até o próprio hábito e a rotina de começar a dar oportunidades de escolha ajudou a torná-las cada vez mais possíveis e o facto de as planear antes também ajudou. Dar-lhe os símbolos, as fotografias e até gestos...ajudaram a dar-lhe as escolhas.”.

Outros temas discutidos, incluíram *dificuldades/ requerimentos à implementação da escolha e necessidades para uma implementação mais plena da intervenção*. No primeiro, as categorias revelaram como dificuldades as escolhas sem objetos tangíveis, a dimensão *quando*, a comunicação da criança, a estrutura da própria atividade e como requerimentos considerar a funcionalidade da criança e a priorização da segurança das crianças. A ilustrar as dificuldades e requerimentos estão frases como: “Algumas sim eram mais

difíceis, naquelas mais subjetivas que implicava mais um diálogo (...);“(...) O facto de não falar dificulta dar-lhe as escolhas e ter a resposta dela”; “Na atividade espontânea, aí é mais oportuno e de certa forma fácil, porque aí nem tenho que planear muito, espontânea é mesmo à escolha deles (...); “(...) a segurança impera perante oportunidades de escolha (...)”. No segundo tema, foi enfatizada a necessidade de generalizar oportunidades de escolha a outras situações, da escolha se tornar rotina e de dedicar mais tempo ao planeamento das atividades: “(...) tínhamos muitas propostas no plano, mas nalgumas atividades tinha que pensar (...) quais ia dar e como, mas ultimamente já surgem mais facilmente, começa a ser um hábito.”; “(...) não interferia com o tempo, só com o do planeamento (...) precisei de mais (...)”.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme mencionado nos objetivos deste estudo, era nossa intenção, por um lado, analisar a perspectiva dos educadores de infância sobre a implementação de oportunidades de escolha, e por outro, documentar o desenvolvimento de um plano de intervenção centrado nas oportunidades de escolha. De forma complementar, os dois objetivos convergem para a discussão, quer das necessidades/ barreiras percecionadas na implementação de escolhas, quer de mecanismos que permitam transpor, para as práticas pedagógicas, abordagens que apelem à participação ativa das crianças no próprio processo de aprendizagem. Assim, nesta secção, procuraremos contrapor/ discutir de modo uníssono os dados obtidos na pesquisa por inquérito e no estudo de caso único.

De modo concordante com a ênfase atribuída na literatura às oportunidades de escolha (e.g., Green et al., 2011; Moyer, 2012; Tzuo et al., 2011), os resultados obtidos na pesquisa por inquérito revelam que os educadores de infância reconhecem a importância dos princípios relacionados

com práticas pedagógicas centradas na criança. Este reconhecimento encontrou-se também espelhado no estudo de caso único, onde se documentou um envolvimento positivo da educadora no plano de intervenção – refletido na expansão do espectro de oportunidades promovida em todos os momentos da rotina do contexto pré-escolar.

Importa contudo notar, que embora os dados recolhidos sugiram o reconhecimento da importância de cada um dos princípios, os níveis em que os educadores de infância situam a facilidade da sua pragmatização são significativamente inferiores. Para além desta diferença, que revela que os princípios são reconhecidos como sendo mais importantes do que propriamente fáceis de implementar, observou-se que os educadores consideram mais fáceis os itens relativos a *conhecer os interesses e preferências das crianças* do que aqueles ligados a *promover oportunidades de escolha* – sugerindo que, são considerados mais fáceis os princípios que, de certo modo, se ligam a um domínio mais conceptual, do que aqueles mais linearmente ligados à real implementação de oportunidades de escolha.

Esta discrepância nota-se, de modo mais expressivo, quando as respostas se referem a salas que incluem crianças com incapacidades mais severas – acentuando-se o reconhecimento da importância de *conhecimento dos interesses e preferências*, mas evidenciando-se menor facilidade na *promoção da escolha*. As dificuldades acrescidas na implementação de oportunidades de escolha dirigidas a crianças em situação de incapacidade, são também transparecidas, quando se analisa o grau de facilidade de implementação de escolhas em função dos diferentes momentos da rotina do contexto pré-escolar – sendo significativamente menor, em todos eles, comparativamente às crianças com desenvolvimento típico. Também no estudo de caso único podemos ver espelhados estes dados, quando na linha de base se registaram, em 200 minutos de observação, a implementação de apenas 3 oportunidades de escolha.

A aparente dificuldade em transpor para as práticas, a reconhecida importância de implementar oportunidades de escolha – sobretudo no que

respeita às crianças em situação de incapacidade – vai de encontro ao reportado noutros estudos, onde se documenta uma clara redução de oportunidades de escolha dirigidas a crianças em situação de incapacidade, quando comparadas com as proporcionadas a crianças com desenvolvimento típico (e.g., Clark & MacDonnell, 2008; Jolivet et al., 2002b; Palmer et al., 2012; Shevin & Klein, 2004). Estes dados sublinham assim, a necessidade de, por um lado, sensibilizar os profissionais para a possível integração das oportunidades de escolha nas rotinas diárias, e por outro lado, implementar mecanismos que apoiem a adaptação na promoção de oportunidades considerando crianças com diferentes tipos de incapacidade (e.g., Cole & Levinson, 2002; Jolivet et al., 2002b; Kern et al., 2001; Ramsey et al., 2010).

Muito embora a diferença entre os dois grupos (crianças com desenvolvimento típico e aquelas com necessidades adicionais de suporte) se evidencie em todos os momentos da rotina, foi possível observar que o *acolhimento e os jogos livres* são os momentos da rotina em que, em ambos os grupos, é mais fácil a implementação de escolhas. Já as atividades estruturadas registam menores índices de facilidade.

Estes dados contrastam, contudo, com aqueles observados no estudo de caso único, onde se registaram (quer na linha de base, quer no período de intervenção) mais oportunidades de escolha nas *atividades estruturadas*, - tal como foi também registado no estudo de Houghton et al. (1987), o qual revelou que as atividades estruturadas são os momentos com maior taxa de ocorrência de oportunidades de escolha.

O contraste dos dados obtidos na pesquisa por inquérito, relativamente ao observado no estudo de caso único e ao documentado por Houghton et al. (1987), parece colocar em evidência o facto de, num plano conceptual, as escolhas serem ainda concebidas pelos educadores como uma prática espontânea e, por isso, associarem maior facilidade de implementação aos momentos não estruturados, enquanto que, num plano prático, a sistematização de oportunidades de escolha exige, de facto, uma intencionalidade aparentemente mais fácil de operacionalizar em momentos

de maior estruturação/ presença do adulto. Esta leitura dos dados coloca em evidência a percepção de que a promoção das oportunidades de escolha é uma prática que, apesar de valorizada, é alocada a uma dimensão de espontaneidade e naturalidade. A necessidade de associar a efetiva implementação de oportunidades de escolha a práticas sistematizadas e intencionais é espelhada no estudo de caso único onde - nos dados obtidos através da entrevista à educadora – se realçam como estratégias chave, a integração de rotinas/hábitos de implementação de escolhas, bem como o seu prévio planejamento.

É ainda evidente nas respostas dos educadores ao questionário, a perspectiva de que as características das crianças constituem a principal barreira à implementação sistemática de oportunidades de escolha. Conforme sugerem os nossos resultados, quanto maior o grau de incapacidade, maior a magnitude com que as características da própria criança e as suas implicações na instrução são percebidas como barreiras. A este respeito, no estudo de caso único, a educadora revela que as características de comunicação da criança foram uma das principais barreiras na implementação de algumas dimensões de escolha, sobretudo aquelas que se relacionavam com aspetos menos concretos, nomeadamente a dimensão *quando*. Contudo, algumas das estratégias usadas e ampliadas ao longo da intervenção mostraram-se facilitadoras, especificamente a combinação do *discurso verbal e o uso de objetos tangíveis*, bem como *fotografias/ imagens*.

Outra barreira destacada pelos educadores foi o cumprimento das exigências curriculares. A percepção de uma aparente descoincidência entre a promoção de oportunidades de escolha e o cumprimento dos objetivos curriculares, pode também estar na base da atribuição de uma menor facilidade na implementação de oportunidades de escolha em atividades estruturadas – aspeto que encontra reflexo nas palavras da educadora (estudo de caso único) onde refere que a estrutura das tarefas muitas vezes parece impedir a criação de oportunidades de escolha. Importa ainda realçar que a importância de garantir a segurança da criança foi referida pela

educadora como um fator impeditivo da implementação de oportunidades de escolha, sugerindo um aparente paralelismo entre a cedência de oportunidades de escolha e a perda de controle sobre o seu comportamento – o que nos reconduz ao necessário estabelecimento de limites e consequências, pelo adulto, com recurso à monitorização e evocação das escolhas concretizadas, bem como das consequências associadas, para uma efetiva implementação destas práticas (McCormick et al., 2003; Shevin & Klein, 2004).

Um dos resultados que nos surpreendeu, relaciona-se com o facto da gestão do tempo não ser considerada uma barreira com magnitude elevada, contrastando com a investigação de Shevin e Klein (2004), onde uma das dificuldades apontadas à implementação de escolhas reside nessa gestão. Também no estudo de caso único a educadora não evidencia dificuldade na gestão do tempo das atividades, mas sim na necessidade de maior quantidade de tempo no planeamento das atividades com a incorporação intencional de oportunidades de escolha.

Um dos requisitos centrais destacados na literatura na resolução destas barreiras, reside na formação dos profissionais para a análise das rotinas e atividades tendo em vista a ampliação das oportunidades de escolha (e.g., Clark & MacDonnell, 2008; Green et al., 2011; Palmer et al., 2012; Stafford, 2005). O estudo de caso único parece refletir efeitos positivos da estruturação conjunta de oportunidades de escolha com base nas rotinas e oportunidades pré-existentes, expandindo efetivamente o número de oportunidades de escolha implementadas e a participação da criança, com aumento dos indicadores de satisfação, de tempo nas tarefas e de interação/ comunicação. Estes dados são congruentes com alguns estudos (e.g., Jolivette et al., 2001; Moes, 1998; Patall et al., 2008; Ramsey et al., 2010; Reinhartsen et al., 2002) que mostram que a implementação de oportunidades de escolha, nomeadamente em dimensões como a ordem da sequência das tarefas/jogos a concretizar e os materiais/jogos a utilizar, resultam num aumento do tempo de envolvimento na tarefa, e de interações positivas entre alunos e docentes.

CONCLUSÃO

O presente estudo revelou que, apesar dos educadores considerarem importantes os princípios subjacentes à implementação de oportunidades de escolha, não consideram tão fácil a sua implementação, sobretudo no que concerne às crianças com NAS. No estudo de caso único a implementação de oportunidades de escolha revelou-se estratégia facilitadora na participação da criança, expandindo o seu envolvimento e interação.

É importante notar, contudo, que estas conclusões devem ser lidas com cautela, pelo facto de incidirem sobre uma amostra reduzida (quer na pesquisa por inquérito, quer, por natureza, no estudo de caso único), e por ser necessário considerar, à semelhança de qualquer estudo quasi-experimental, possíveis ameaças externas às mudanças registadas no período de intervenção (e.g., o natural desenvolvimento/ aprendizagem da M. e aquele instigado pelos apoios de que dispõe). A novidade da intervenção pode ter tido também influência sobre os resultados, havendo interesse que em estudos futuros se alargue a observação a uma fase de follow-up. A expansão do plano de intervenção a outros contextos de participação da criança, nomeadamente o familiar, seria também importante para uma concretização mais holística desta abordagem de intervenção.

Apesar destas limitações, as conclusões deste estudo parecem, na nossa perspetiva, ter contribuído para aumentar o conhecimento neste tópico, especificamente por implementar – e monitorizar os efeitos – de uma intervenção embebida nas rotinas do contexto pré-escolar (em oposição aos estudos existentes cingidos a contextos laboratoriais) e por ter produzido um conjunto de materiais eventualmente úteis às práticas pedagógicas, como é o caso de uma possível adaptação do questionário usado na pesquisa por inquérito como instrumento de autoavaliação das práticas pedagógicas dos educadores de infância.

BIBLIOGRAFIA

- Algozzine B. (2008). Preventing problem behaviors in children with disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 16(2), 65-66. doi: 10.1080/09362830801981039
- Almqvist, L., Uys, C., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37(3), 8-13.
- Bambara, L. (2004). Fostering choice-making skills: we've come a long way but still have a long way to go. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 169-171. doi:10.2511/rpsd.29.3.169
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bannerman, D., Sheldon, J., Sherman, J., & Harchik, A. (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: The rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(1), 79-89. doi:10.1901/jaba.1990.23-79
- Bowers, D., Clement, P., Fantuzzo, J., & Sorensen, D. (1985). Effects of teacher-administered and self-administered reinforcers on learning disabled children. *Behavior Therapy*, 16, 357-369. doi:10.1016/S0005-7894(85)80003-4
- Brotherson, M., Cook, C., Erwin, E., & Weigel, C. (2008). Understanding self-determination and families of young children with disabilities in home environments. *Journal of Early Intervention*, 31(1), 22-43. doi:10.1177/1053815108324445
- Brown, R., Belz, P., Corsi, I., & Wenig, B. (1993). Choice diversity for people with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 28, 318-326.
- Canella, H., O'Reilly M. & Lancioni G., (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: a review of the literature. *Research in*

Developmental Disabilities, 26(1), 1-15. doi:
10.1016/j.ridd.2004.01.006

- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., ... Anderson, J. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4–16. doi:10.1177/109830070200400102
- Carter, C. (2001). Using choice with game play to increase language skills and interactive behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 131–151. doi: 10.1177/109830070100300302
- Church, E. (2000). Making choices. *Scholastic Early Childhood Today*, 14(1), 28-29.
- Clark, C., & MacDonnell, A. (2008). Teaching choice making to children with visual impairments and multiple disabilities in preschool and kindergarten classrooms. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(7), 397-409. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=11&hid=4206>
- Clingenpeel, B., & McWilliam, R. (2003). *Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement (SATIRE)*. Vanderbilt University Medical Center: Center for Child Development.
- Cobigo, V., Morin, D., & Lachapelle, Y. (2009) A method to assess work task preferences. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 561-572. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=14&hid=4206>
- Cole, C., & Levinson, T. (2002). Effects of within-activity choices on the challenging behavior of children with severe developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 29–37, 52. doi:10.1177/109830070200400106
- Coleman, J., Crosby, M., Irwin, H., Dennis, L., Simpson, C., & Rose, C. (2012). Preventing challenging behaviors in preschool: effective strategies for

- classroom teachers. *Young Exceptional Children*, 20(10), 1-8. doi:10.1177/1096250612464641
- Conroy, M., Sutherland, K., Snyder, A., & Marsh, S. (2008). Classwide interventions: effective instruction makes a difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24-30. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=19&hid=4206>
- Cosden, M., Gannon, C., & Haring, T. (1995). Teacher-control versus student-control over choice of task and reinforcement for students with severe behavior problems. *Journal of Behavioral Education*, 5(1), 11-27. doi:10.1007/BF02110212
- Dunlap, G., & Liso, D. (2004). Using choice and preference to promote improved behavior. What work briefs 15. Retirado de <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb15.pdf>
- 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), 505-518. doi:10.1901/jaba.1994.27-505
- Dyer, K. (1987). The competition of autistic stereotyped behavior with usual and specially assessed reinforcers. *Research in Developmental Disabilities*, 8, 607-626. doi:10.1016/0891-4222(87)90056-4
- Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(4), 515-524. doi:10.1901/jaba.1990.23-515
- Erwin, E., Brotherson, M., Palmer, S., Cook, C., Weigel, C., & Summers, J. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidence-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37. doi:10.1177/1096250608329611

- Fenerty, K., & Tiger, J. (2010). Determining preschoolers` preferences for choice-making opportunities: choice of task versus choice of consequence. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(3), 503–507. doi:10.1901/jaba.2010.43-503
- Field, S. & Hoffman, K. (2001). Teaching with integrity, reflection and selfdetermination (working paper). Detroit. MI: Wayne State University.
- Forsyth, K., Salamy, M., Simon, S., & Kielhofner, G. (1998). *A user's guide to the Assessment of Communication and Interaction Skills (ACIS)*. (Version 4). Chicago, IL: University of Illinois.
- George, D., & Mallery, P. (2002). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Guess, D., Benson, H., & Siegel-Causey, E. (2008). Concepts and issues related to choice-making and autonomy among persons with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 33*(1-2), 75-81. doi:10.2511/rpsd.33.1-2.75
- Guimarães, S., & McSherry, K., (2010). The curriculum experiences of pre-school children in northern Ireland: classroom practices in terms of child-initiated play and adult-directed activities. *International Journal of Early Years Education, 10*(2), 85-94. doi:10.1080/0966976022014197 1
- Green, K., Mays, N., & Jolivette, K. (2011). Making choices: a proactive way to improve behaviors for young children with challenging behaviors. *Beyond Behavior, Fall*, 25-31. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=35&hid=4206>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (10th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Harding, J., Wacker, D., Cooper, L., Millard, T. & Jensen-Kovolán, P. (1994). Brief hierarchical assessment of potential treatment components

with children in an outpatient clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 291-300. doi:10.1901/jaba.1994.27-291

- 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*, 25(1), 26-46. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=39&hid=4206>
- Houghton, J., Bronicki, G., & Guess, D. (1987). Opportunities to express preferences and make choices among students with severe disabilities in classroom settings. *Journal of the Association of Persons With Severe Handicaps*, 12(1), 18–27.
- Jolivette, K., Gallagher, P., Morrier, M., & Lambert, R. (2008). Preventing problem behaviors in young children with disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 16(2), 78-92. doi: 10.1080/09362830801981195
- Jolivette, 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. doi:10.1097/IYC.0b013e3181b8b8c8
- Jolivette, K., & Steed, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13, 198-213. doi: 10.1080/15240754.2010.492358
- Jolivette, K., Stichter, J., & McCormick, K. (2002a). Making choices – improving behavior – engaging in learning. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 24-30. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=59&hid=4206>
- Jolivette, 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/pdf>

viewer/pdfviewer?sid=54709e16-d56e-4913-8673-72c0adeeb10d%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4206

- Jolivette, K., Wehby, J., Canale, J., & Massey, N. (2001). Effects of choice-making opportunities on the behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 26*(2), 131-145. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=62&hid=4206&bdata=Jmxhbmc9cHQqYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ623151>
- Jolivette, K., Ridgley, R., & White, A. (n/d). Choice making strategies - information for families. University of Kentucky. Retirado de http://cecp.air.org/familybriefs/docs/Choice_at_home.pdf
- Kern, L., Mantegna, M., Vorndran, C., Bailin, D., & Hilt, A. (2001). Choice of task sequence to reduce problem behaviors. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 3*(1), 3-10. doi: 10.1177/109830070100300102
- Kern, L., Vorndran, C., Hilt, A., Ringdahl, J., Adelman, B., & Dunlap, G. (1998). Choice as an intervention to improve behavior: A review of the literature. *Journal of Behavioral Education, 8*(2), 151-169. doi: 10.1023/A:1022831507077
- Koegel, R., Dyer, K., & Bell, L. (1987). The influence of child-preferred activities on autistic children's social behaviors. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 20*, 243-252. doi:10.1901/jaba.1987.20-243
- Lancioni, G., O'Reilly, M., & Emerson, E. (1996). A review of choice research with people with severe and profound disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 17*(5), 391-411. doi:10.1016/0891-4222(96)00025-X
- Langford, R. (2010). Critiquing child-centred pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood, 11*(1), doi: 10.2304/ciec.2010.11.1.113

- Lee, S., Palmer, S., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. (2006). A model for parent-teacher collaboration to promote selfdetermination in young children with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 38*(3), 36–41. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=74&hid=4206>
- Lerkkanen, M., Kikas E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., ... Nurmi, J., (2012). A validation of the early childhood classroom observation measure in finnish and estonian kindergartens. *Early Education and Development, 23*, 323-350. doi: 10.1080/10409289.2010.527222
- Lerman, D., Iwata, B., Rainville, B., Adelinis, J., Crosland, K., & Kogan, J. (1997). Effects of reinforcement choice on task responding in individuals with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*(3), 411–422. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=77&sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&hid=4206&bdata=Jmxhbm9cHQYnlmc2l0ZT1l aG9zdC1saXZl#db=mnh&AN=9316256>
- Liso, D. R. (2010). The effects of choice making on toy engagement in nonambulatory and partially ambulatory preschool students. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(2), 90–101. doi: 10.1177/0271121409344354
- Martin, J., & Marshall, L. (1995). Choice maker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic, 30*(3), 147-156. doi:10.1177/105345129503000304
- McCormick, K., Jolivette, K., & Ridgley, R. (2003). Choice making: as an intervention strategy for young children. *Young Exceptional Children, 6*(3), 3-10. doi:10.1177/109625060300600202
- McWilliam, R., & Bailey, D. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 123-147. doi: 10.1177/027112149501500201
- Moes, D. (1998). Integrating choice-making opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of

children with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(4), 319-328. doi:10.2511/rpsd.23.4.319

- Morgan, P. (2006). Increasing task engagement using preference or choice-making: some behavioral and methodological factors affecting their efficacy as classroom interventions. *Remedial & Special Education*, 27(3), 176-187. doi:10.1177/07419325060270030601
- Moyer, J. (2012). The child-centered kindergarten - A position paper: Association for childhood education international. *Childhood Education*, 77(3), 161-166. doi:10.1080/00094056.2001.10522153
- Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Organização Mundial de Saúde.
- Palmer, S. (2010). Self-determination - a life-span perspective. *Focus on Exceptional Children*, 42(6), 1-16. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b58835d-348e-46b5-b6d6-a808640315ad%40sessionmgr4002&vid=81&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. doi: 10.1177/0271121412445288
- Patall, E., Cooper, H., & Robinson, J. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. doi:10.1037/0033-2909.134.2.270
- Pavia, L., & Das Ros, D. (1997). Choice: a powerful tool in caring for toddlers. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 67-69. doi:10.1023/A:1025646217709
- Powell, S., & Nelson, B. (1997). Effects of choosing academic assignments on a student with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 181–183. doi:10.1901/jaba.1997.30-181

- Ramsey, M., Jolivette, K., Patterson, D., & Kennedy, C. (2010). Using choice to increase time on-task, task completion, and accuracy for students with emotional/behavioral disorders in a residential facility. *Education and Treatment of Children, 33*(1), 1-21. doi: 10.1353/etc.0.0085
- Reinhartsen, D., Garfinkle, A., & Wolery, M. (2002). Engagement with toys in two-year-old children with autism: teacher selection and child choice. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 27*(3), 175–187. doi:10.2511/rpsd.27.3.175
- Reszka, S. (2010). *Ecological features of preschool environments and the social engagement of children with autism spectrum disorder* (Dissertação de Doutorado não publicada). University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, EUA.
- Rief, S., & Heimbuge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva – volume I*. Coleção Educação Especial dirigida por Luís de Miranda Correia. Porto: Porto Editora
- Romaniuk, C., & Miltenberger, R. (2001). The influence of preference and choice of activity on problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(3), 152–159. doi:10.1177/109830070100300303
- Romaniuk, C., Miltenberger, R., Conyers, C., Jenner, N., Jurgens, M., & Ringenberg, C. (2002). The influence of activity choice on problem behaviors maintained by escape versus attention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(4), 349–362. doi:10.1901/jaba.2002.35-349
- Rosenberg, S., Robinson, C., & Beckman, P. (1986). Measures of parent-infant interaction: an overview. *Topics in early childhood special education, 6* (2), 32-43. doi:10.1177/027112148600600204
- Sadler, F. (2003). The itinerant special education teacher in the early childhood classroom. *Teaching Exceptional Children, 35*(3), 8-15. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=be3d6ea3-cbc7-4724-89d8-9f548db754d2%40sessionmgr4002&vid=34&hid=4207>

- Sellers, T., Bloom, S., Samaha, A., Dayton, E., Lambert, J. & Keyl-Austin, A. (2013) Evaluation of some components of choice making. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 455–464. doi:10.1002/jaba.46
- 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), 161-168. doi:10.2511/rpsd.29.3.161
- Shogren, K., Faggella-Luby, M., Bae, S., & Wehmeyer, M. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 6(4), 228-237. doi:10.1177/10983007040060040401
- Shogren, K., & Turnbull, A. (2006). Promoting self-determination in young children with disabilities—the critical roles of families. *Infants and Young Children*, 19(4), 338–352. doi:10.1097/00001163-200610000-00006
- Sigafoos, J. (1998). Choice making and personal selection strategies. In J. Luiselli, & M. Cameron (Eds.), *Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support* (pp. 187- 221). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Smith, R., Iwata, B., & Shore, B. (1995). Effects of subject - versus experimenter-selected reinforcers on the behavior of individuals with profound developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(1), 61-71. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=be3d6ea3-cbc7-4724-89d8-9f548db754d2%40sessionmgr4002&vid=37&hid=4207&bdata=Jmxhbmc9cHQtYnlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=1995-34583-001>
- Stafford, A. (2005). Choice making: a strategy for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 12-17. doi: 10.1177/004005990503700602
- Stipek, D., & Byler, P. (2005). The early childhood classroom observation measure. Coding manual: University of Stanford.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. (2ª edição).

Coleção Educação Especial dirigida por Luís de Miranda Correia.
Porto: Porto Editora

- Tzuo, P., (2007). The tension between teacher control and children`s freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1). doi:10.1007/s10643-007-0166-7
- Tzuo, P., Yang, C., & Wright, S. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 554-559. Retirado de http://www.academicjournals.org/article/article1379767992_Tzuo%20et%20al..pdf
- United Nations. (2009). Convention on the Rights of the Child. Doc. CRC/C/GC/12, Genebra. Retirado de: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>
- Waldron-Soler, K., Martella, R., Marchand-Martella, N., & Ebey, T. (2000). Effects of choice of stimuli as reinforcement for task responding in preschoolers with and without developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 93-96. doi:10.1901/jaba.2000.33-93
- Wehmeyer, M. (2009). Self-determination and third generation. *Revista de Educación*, 349, 45-67. Retirado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/re349.pdf#page=43
- Wehmeyer, M., & Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411. doi:10.1352/1934-9556-51.5.399
- Wehmeyer, M., Baker, D., Blumberg, R., & Harrison, R. (2004). Self-determination and student involvement in functional assessment: innovative practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 29–35. doi:10.1177/10983007040060010501
- Wehmeyer, M., & Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press. Retirado de <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=xuYjAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Self-determination>

- Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2000). Promoting the acquisition and development of self-determination in young children with disabilities. *Early Education and Development, 11*(4), 465–481. doi:10.1207/s15566935eed1104_6
- Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131-144. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=be3d6ea3-cbc7-4724-89d8-9f548db754d2%40sessionmgr4002&vid=43&hid=4207>
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255. doi: 10.1177 / 001440299706300207
- Wilson, L., & Mott, D. (2006). Asset-Based Context Matrix: An assessment tool for developing contextually-based child outcomes. *Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices, 2*(4), 1-6. Retirado de: http://www.fippcase.org/casetools/casetools_vol2_no4.pdf
- Wolery, M. (2000). Recommended practices in child-focused interventions. In S. Sandall, M. McLean, & B. Smith (Eds.), *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (pp. 29-37). Longmont, CO: Sopris West. Retirado de <http://eric.ed.gov/?id=ED451662>

APÊNDICES

APÊNDICE A

Sumário do Perfil de Funcionalidade da M.

Tabela A1. Sumário do perfil de funcionalidade da M. (organização inspirada no processo de resolução de problemas apresentado por Granlund (2006)).

Principais Problemas	Explicação dos Problemas	Funcionalidades	Suportes
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta dificuldades na fala (d330.3), usando a nível oral vocalizações sobretudo para expressar satisfação e/ou insatisfação • Apresenta dificuldades na interação com os pares (d710.2), nomeadamente em manter as interações • Apresenta dificuldades no envolvimento no jogo (d880.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Restrições nas funções da articulação (b320.3) • Limitações nas funções musculares (b730) • Possíveis alterações nas funções cognitivas superiores (b164.3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende mensagens faladas simples (d3101) • Comunica utilizando alguns gestos (d335) da língua gestual e alguns gestos idiossincráticos • Usa o olhar, o sorriso e o toque para iniciar a interação com os outros (d335), bem como produções pré-linguísticas (d331) 	<ul style="list-style-type: none"> • O sistema alternativo e aumentativo – SPC (e1251+3) • A expansão dos gestos utilizados pelo adulto (e3) • O envolvimento do adulto nas brincadeiras com incentivo ao jogo e interação entre pares (e330+2)
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta dificuldades no aprender através da interação com os objetos (d131) • Apresenta dificuldades na concentração e atenção (d160.3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação dos movimentos voluntários e o controlo dos movimentos das posturas intermédias (b7602.2) • Sequenciação dos movimentos complexos (b176.2) • Funções da atenção (b1400.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipula os objetos de modo simples (d4402) realizando preensão global dos mesmos • Explora os objetos sensorialmente (d120), coloca-os na boca (d1200) e sentos com as mãos (d1201) • Inicia a interação com os objetos (d131), mas mantém-se pouco tempo na tarefa (d161) 	<ul style="list-style-type: none"> • Moldar os seus movimentos (e3) • Apoios posteriores que proporcionem maior estabilidade proximal (e115+3) • Utilizar o plano inclinado (e1301+3) • Redução de estímulos visuais, e auditivos (e1301+2)
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta ligeiras limitações na deslocação (d455.1) em pisos menos seguros, com confusão ou com obstáculos (ex. escadas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ligeira hipotonia do tônus muscular (b7354.1) • Deficiências nas funções vestibulares (b2352.2) e propriocetivas (b260.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desloca-se utilizando o andar (d450) em pisos/ espaços amplos 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio físico (e330, e150) • Corrimões adequados à sua altura (e150+3)

BIBLIOGRAFIA

Granlund, M. (2006). *Child. I-CY-HAB forms*. Suécia: Malardalen University.

Organização Mundial de Saúde. (2007). *International classification of functioning, disability and health, for children and youth (ICF-CY)*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

APÊNDICE B

Questionário submetido aos educadores de
infância – A expansão sistematizada de
oportunidades de escolha como estratégia de
suporte à participação

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

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 tem como objetivo analisar a perspetiva dos educadores de infância acerca da importância e da implementação de práticas promotoras de oportunidades de escolha em contextos de ensino pré-escolar, relativamente ao processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Neste estudo, por oportunidades de escolha entendem-se todas as situações em que é facultada à criança a possibilidade de seleccionar (e.g., atividades, pessoas, alimentos) "(...) entre alternativas com base em preferências individuais" (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, pp. 39-40). O preenchimento do questionário leva cerca de 15 minutos e é constituído por

3 partes: uma de dados sociodemográficos; outra relativa aos princípios e estratégias de implementação de oportunidades de escolha; e uma última onde se pretende identificar as barreiras encontradas.

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 (xxxxxxx) ou por e-mail (joanaborges@gmail.com). Pedimos-lhe que não se esqueça de responder a TODAS as questões. Muito obrigada pela sua cooperação.

Joana Borges

Dados sociodemográficos

Educador de Infância

*

Idade:

Neste campo só é possível introduzir números.

* Sexo:

Feminino Masculino

*

Habilitações Académicas:

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

No caso de ter assinalado as opções pós-graduação/ mestrado ou doutoramento, indique se a formação realizada após a licenciatura ou bacharelato esteve relacionada com temas relativos às necessidades educativas especiais?

- Sim
- Não (especificar o domínio de estudo):
- Sem resposta

*

Sala onde leciona no presente ano letivo:

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Sala mista: especifique as idades

*

Tempo de Serviço em anos (até à data de preenchimento deste questionário):

Neste campo só é possível introduzir números.

*

Contexto de ensino pré-escolar

- Público
- Privado

*

Número de crianças na minha sala:

Neste campo só é possível introduzir números.

*

Número de crianças com necessidades educativas especiais na minha sala:

Neste campo só é possível introduzir números.

Relativamente à(s) criança(s) com necessidades educativas especiais, indique o sexo, a idade e, na sua perspetiva, o grau de restrição que, de um modo predominante, caracteriza as incapacidades por ela(s) experienciadas (no caso de ter apenas uma criança em sala, responda somente ao grupo de questões correspondente à criança 1)

*

Criança 1

Sexo:

Feminino

Masculino

* Idade em anos:

Neste campo só é possível introduzir números.

*

Grau de restrição nas diferentes áreas de participação

	Nenhum	Ligeiro	Moderado	Severo	Completo
Aprendizagem e aplicação do conhecimento (e.g., interagir com objetos; tomar decisões; resolver problemas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação (e.g., falar, compreender mensagens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobilidade (e.g., deslocar-se, motricidade fina)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autocuidados (e.g., comer, beber, vestir-se, ir à casa de banho)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação (e.g., relacionar-se com os pares; com os adultos; com a família)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) (especifique a(s) área(s) de participação e o respetivo grau de restrição):

Criança 2

(No caso de ter em sala apenas uma criança com necessidades educativas especiais, por favor, avance para a Secção 1)

Sexo:

- Feminino
 Masculino
 Sem resposta

Idade em anos:

Neste campo só é possível introduzir números.

Grau de restrição nas diferentes áreas de participação

	Nenhum	Ligeiro	Moderado	Severo	Completo	Sem resposta
Aprendizagem e aplicação do conhecimento (e.g., interagir com objetos; tomar decisões; resolver problemas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Comunicação (e.g., falar, compreender mensagens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Mobilidade (e.g., deslocar-se, motricidade fina)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Autocuidados (e.g., comer, beber, vestir-se, ir à casa de banho)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Interação (e.g., relacionar-se com os pares; com os adultos; com a família)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Outra(s) (especifique a(s) área(s) de participação e o respetivo grau de restrição):

Criança 3

(No caso de ter em sala apenas uma ou duas crianças com necessidades educativas especiais, por favor, avance para a Secção 1)

Sexo:

Feminino Masculino Sem resposta

Idade em anos:

Neste campo só é possível introduzir números.

Grau de restrição nas diferentes áreas de participação

	Nenhum	Ligeiro	Moderado	Severo	Completo	Sem resposta
Aprendizagem e aplicação do conhecimento (e.g., interagir com objetos; tomar decisões; resolver problemas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Comunicação (e.g., falar, compreender mensagens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Mobilidade (e.g., deslocar-se, motricidade fina)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Autocuidados (e.g., comer, beber, vestir-se, ir à casa de banho)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Interação (e.g., relacionar-se com os pares; com os adultos; com a família)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Outra(s) (especifique a(s) área(s) de participação e o respetivo grau de restrição):

Secção 1. Princípios relacionados com oportunidades de escolha

*

Tendo por base a sua experiência e todas as crianças do seu grupo, 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.

Oportunidades de escolha: todas as situações em que a criança tem a possibilidade de seleccionar (e.g., atividades, pessoas, alimentos) "(...) entre alternativas com base em preferências individuais" (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, pp. 39-40).

(IMPORTÂNCIA/ FACILIDADE: **1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA**)

	IMPORTÂNCIA				FACILIDADE			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Conhecer a preferência das crianças em relação às atividades/jogos da sala	<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 temas de interesse das crianças	<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 materiais de trabalho favoritos das crianças	<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 pares de interação favoritos das crianças	<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 a iniciativa das crianças nas atividades	<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 a iniciativa das crianças 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 a iniciativa das crianças nos temas a explorar/planear	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolver as crianças no planeamento e avaliação das atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolver as crianças na elaboração das normas e regras da sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolver as crianças 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"/>
Valorizar as respostas/escolhas das crianças 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"/>
Responsabilizar as crianças 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"/>

? (IMPORTÂNCIA/ FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

Secção 2. Estratégias de implementação de oportunidades de escolha

Tomando como ponto de partida a rotina de um contexto pré-escolar, indique para cada um dos momentos em que medida considera fácil implementar oportunidades de escolha. Sabendo que as características de aprendizagem e funcionamento das crianças são determinantes do processo de dar e fazer escolhas, por favor responda a esta secção considerando, dentro do seu grupo, as crianças com desenvolvimento típico e a(s) criança(s) com necessidades educativas especiais.

Oportunidades de escolha: todas as situações em que a criança tem a possibilidade de seleccionar (e.g., atividades, pessoas, alimentos) "(...) entre alternativas com base em preferências individuais" (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, pp. 39-40).

? (FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

*

MOMENTO DO ACOLHIMENTO/REUNIÃO

(FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

	CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO	CRIANÇA(S) COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
	Facilidade com que implementa oportunidades de escolha	Facilidade com que implementa oportunidades de escolha
MOMENTO DO ACOLHIMENTO/REUNIÃO
• Escolher o local do tapete/manta onde se sentar
• Escolher entre duas ou mais canções, ou entre dois ou mais assuntos a explorar
• Escolher que atividade realizar a seguir a este momento

? (FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

Outras (Especifique e indique a facilidade com que implementa oportunidades de escolha):

*

MOMENTO DE ATIVIDADES/JOGOS LIVRES

(FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

	CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO	CRIANÇA(S) COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
	Facilidade com que implementa oportunidades de escolha	Facilidade com que implementa oportunidades de escolha
MOMENTO DE ATIVIDADES/JOGOS LIVRES	... ▼	... ▼
• Escolher a área da sala para explorar	... ▼	... ▼
• Escolher quando iniciar ou terminar a atividade/jogo; escolher quando mudar de área de atividade	... ▼	... ▼
• Escolher especificamente a atividade/ jogo	... ▼	... ▼
• Escolher especificamente com que materiais brincar	... ▼	... ▼
• Escolher os pares ou os adultos com quem interagir	... ▼	... ▼



(FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

Outras (Especifique e indique a facilidade com que implementa oportunidades de escolha):

*

MOMENTO DE ATIVIDADES ESTRUTURADAS

(FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

	CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO	CRIANÇA(S) COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
	Facilidade com que implementa oportunidades de escolha	Facilidade com que implementa oportunidades de escolha
MOMENTO DE ATIVIDADES ESTRUTURADAS	... ▼	... ▼
• Escolher o local onde realizar a atividade, ou onde se sentar	... ▼	... ▼
• Escolher quando iniciar, fazer uma pausa ou terminar a atividade/tarefa	... ▼	... ▼
• Escolher entre duas atividades/tarefas	... ▼	... ▼
• Escolher os materiais para realizar a atividade/tarefa	... ▼	... ▼
• Escolher com quem realizar a atividade/tarefa	... ▼	... ▼



(FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

Outras (Especifique e indique a facilidade com que implementa oportunidades de escolha):

*

MOMENTO DA REFEIÇÃO (LANCHE/ALMOCO)

(FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO	CRIANÇA(S) COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
--	---

TÍPICO**EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Facilidade com que implementa oportunidades de escolha

Facilidade com que implementa oportunidades de escolha

MOMENTO DA REFEIÇÃO
(LANCHE/ALMOÇO)• Escolher entre comer um
ou outro alimento• Escolher os pares ao lado
de/com quem realizar a
refeição

(FACILIDADE: 1- NENHUMA; 2 – POUCA; 3 – ALGUMA; 4 – MUITA)

Outras (Especifique e indique a facilidade com que implementa oportunidades de escolha):

Secção 3. Barreiras à implementação de oportunidades de escolha

Indique, com base na sua experiência, em que medida considera os seguintes aspetos barreiras à promoção de oportunidades de escolha para crianças com necessidades educativas especiais. Nos casos em que considera um item uma barreira, por favor, no espaço para comentário, faça uma breve descrição dos obstáculos que encontra na sua prática.

Oportunidades de escolha: todas as situações em que a criança tem a possibilidade de selecionar (e.g., atividades, pessoas, alimentos) "(...) entre alternativas com base em preferências individuais" (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, pp. 39-40).



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

*

O espaço/estrutura do ambiente 1-NENHUMA

Por favor, escreva o seu comentário aqui:

- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

O tempo

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

A estrutura das atividades planeadas

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

As metas de aprendizagem/as competências definidas

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

As características de aprendizagem da criança

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

As características de comunicação da criança

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

As características de mobilidade da criança

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

A necessidade de gerir o comportamento da criança

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

A necessidade de gerir o comportamento do grupo

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

As características do grupo em geral

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

A necessidade de promover orientação/instrução sistemática

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

O conhecimento sobre as estratégias mais apropriadas

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

A disponibilidade de recursos/ produtos de apoio

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

*

A colaboração em equipa

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

Outra, por favor especifique:

- 1-NENHUMA
- 2-LIGEIRA
- 3-MODERADA
- 4-SUBSTANCIAL
- Sem resposta

Por favor, escreva o seu comentário aqui:



(MAGNITUDE DA BARREIRA: 1- NENHUMA; 2 – LIGEIRA; 3 – MODERADA; 4 – SUBSTANCIAL)

Caso considere este item uma barreira, por favor, faça uma descrição no espaço para comentário.

Sair e limpar questionário

Carregar inquérito não terminado

Continuar mais tarde

Submeter

Neste momento este inquérito não está activo. Não poderá gravar as suas respostas.

APÊNDICE C

Análise das Características Métricas do
Questionário - A expansão sistematizada de
oportunidades de escolha como estratégia de
suporte à participação

Na análise das características métricas do questionário examinamos a estrutura fatorial das suas secções, bem como a consistência interna das componentes resultantes deste processo. A análise fatorial dos resultados foi efetuada com recurso ao método das Componentes Principais. Nesta análise estatística foram usados o índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett* para a confirmação da factoriabilidade da matriz de correlações entre os itens que compõem cada secção. Para a extração das componentes, decidimos proceder à rotação oblíqua da matriz fatorial pelo método *Oblimin Direto* com a normalização de *Kaiser*, tomando cargas fatoriais mínimas de .40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos fatores – analisado a partir da análise da *Matriz Padrão* (*Pattern Matrix*).

Em ordem a verificarmos se as características psicométricas dos agrupamentos constituídos legitimam a sua utilização como escalas do questionário, examinámos para cada um deles os indicadores da sua consistência interna. Para tal recorreremos ao *coeficiente alfa de Cronbach* que, conforme se sabe, representa um método de avaliação baseado nas médias das correlações interitem. Como valores de referência do *alfa de Cronbach* tomámos os seguintes: < .5 - inaceitável; .5 a .6 - pobre; .6 a .7 - questionável; .7 a .8 - aceitável; .8 a .9 - bom; > .9 - excelente (George & Mallery, 2002).

Este esclarecimento sobre as propriedades métricas do questionário, permitiu-nos agrupar os itens correlacionados entre si e, assim, legitimar o cálculo de scores finais de cada escala identificada, possibilitando uma abordagem mais sintetizada dos dados e a exploração das relações estabelecidas entre as variáveis em análise.

Secção 1: Princípios relacionados com a implementação de oportunidades de escolha

Os itens desta secção referenciam vários princípios relacionados com a implementação de oportunidades de escolha, pelo que quisemos indagar o grau de importância e de facilidade atribuída a cada um dos princípios, sendo eles: (1) *conhecer a preferência das crianças em relação às atividades/jogos da sala*; (2)

conhecer temas de interesse das crianças; (3) conhecer materiais de trabalho favoritos das crianças; (4) conhecer pares de interação favoritos das crianças; (5) seguir a iniciativa das crianças nas atividades; (6) seguir a iniciativa das crianças na resolução de problemas; (7) seguir a iniciativa das crianças nos temas a explorar/planejar; (8) envolver as crianças no planeamento e avaliação das atividades; (9) envolver as crianças na elaboração das normas e regras da sala; (10) envolver as crianças na organização da rotina; (11) valorizar as respostas/escolhas das crianças através de reforços positivos; (12) responsabilizar as crianças pelas suas escolhas. Para estes 12 itens os respondentes indicaram o grau de importância e de facilidade de implementação, mediante uma escala tipo *Lickert*, cuja pontuação variava entre um e quatro - os dois primeiros pontos correspondem a um grau de importância e de facilidade baixo (1- *nenhuma*; 2- *pouca*) e os segundos pontos correspondem a um grau de importância e de facilidade superior (3- *alguma*; 4- *muita*).

Como dimensão que exige um maior esforço de significação por parte dos respondentes, foi ao nível das respostas dadas sobre o grau de importância que procurámos identificar constructos latentes às condições em análise.

A análise dos componentes principais desta escala mostrou que os seus itens se agrupam em dois componentes. O índice de KMO ($KMO=.82$), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2=749.95$; $p\leq.001$) suportam, pela positiva, a factoriabilidade da escala. Conforme se pode apreciar na Tabela 1, a solução encontrada explica cumulativamente mais de 65% da variância total dos resultados, com *eigenvalues* superiores a 1 nos dois fatores. Definido o valor mínimo de .400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos fatores, verificámos a partir da análise da *Matriz Padrão (Pattern Matrix)* que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, formalmente, bastante satisfatória. Além disso, revelam todos grande especificidade saturando, ao nível requerido, em apenas um fator.

Tabela C1. Fatores extraídos com carga fatorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de *alfa de Cronbach* referentes aos dois fatores.

Item	Fator 1	Fator 2
Conhecer a preferência das crianças em relação às atividades/jogos da sala	.05	.71
Conhecer temas de interesse das crianças	.08	.69
Conhecer materiais de trabalho favoritos das crianças	-.10	.78
Conhecer pares de interação favoritos das crianças	-.01	.52
Seguir a iniciativa das crianças nas atividades	.68	.08
Seguir a iniciativa das crianças na resolução de problemas	.73	.08
Seguir a iniciativa das crianças nos temas a explorar/planear	.74	.17
Envolver as crianças no planeamento e avaliação das atividades	.94	-.10
Envolver as crianças na elaboração das normas e regras da sala	.94	-.12
Envolver as crianças na organização da rotina	.92	-.06
Valorizar as respostas/escolhas das crianças através de reforços positivos	.95	.01
Responsabilizar as crianças pelas suas escolhas	.92	-.05
<i>Eigenvalues</i>	5.99	1.87
<i>Variância total explicada por cada fator</i>	49.99%	15.57%
<i>Consistência interna Alfa de Cronbach</i>	.55	.94

Os quatro itens que compõem o primeiro componente referem-se ao conhecimento dos interesses e das preferências das crianças relacionados com a implementação de oportunidades de escolha, enquanto os oito itens alocados ao segundo componente dizem respeito essencialmente às estratégias para promover a escolha. A análise da consistência interna destes fatores é satisfatória para o fator 2, sendo o valor de *alfa* .94. Já no que se refere ao fator 1, face aos valores de *alfa* supracitados como referência, resultou no valor mais fraco de consistência interna – .55. Não obstante, alguns autores como Hair, Anderson, Tatham e Black (1998) consideram que em trabalhos de natureza exploratória, o valor obtido pode ser considerado aceitável. A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de duas escalas. Uma, abarcando os itens do fator 2, será doravante referida como a escala do *conhecimento de interesses e preferências da criança* e, a segunda, correspondendo ao fator 1, representará a escala das *estratégias para promover a escolha*.

Secção 2: Estratégias de implementação de oportunidades de escolha

Os ítems desta secção referenciam várias estratégias de implementação de oportunidades de escolha, pelo que pretendíamos perceber o grau de facilidade atribuída a cada uma das estratégias com as crianças de desenvolvimento típico e com as crianças com necessidades adicionais de suporte, sendo eles: (1) *momento do acolhimento/reunião*; (1.1) *escolher o local do tapete/manta onde se sentar*; (1.2) *escolher entre duas ou mais canções, ou entre dois ou mais assuntos a explorar*; (1.3) *escolher que atividade realizar a seguir a este momento*; (2) *momento de atividades/jogos livres*; (2.1) *escolher a área da sala para explorar*; (2.2) *escolher quando iniciar ou terminar a atividade/jogo*; *escolher quando mudar de área de atividade*; (2.3) *escolher especificamente a atividade/jogo*; (2.4) *escolher especificamente com que materiais brincar*; (2.5) *escolher os pares ou os adultos com quem interagir*; (3) *momento de atividades estruturadas*; (3.1) *escolher o local onde realizar a atividade, ou onde se sentar*; (3.2) *escolher quando iniciar, fazer uma pausa ou terminar a atividade/tarefa*; (3.3) *escolher entre duas atividades/tarefas*; (3.4) *escolher os materiais para realizar a atividade/tarefa*; (3.5) *escolher com quem realizar a atividade/tarefa*; (4) *momento da refeição (lanche/almoço)*; (4.1) *escolher entre comer um ou outro alimento* (4.2) *escolher os pares ao lado de/com quem realizar a refeição*. Para todos estes itens os respondentes indicaram o grau de facilidade de implementação com crianças com desenvolvimento típico e com crianças com necessidades adicionais de suporte, mediante uma escala tipo *Lickert*, cuja pontuação variava entre um e quatro - os dois primeiros pontos correspondem a um grau de importância e de facilidade baixo (1- *nenhuma*; 2- *pouca*) e os segundos pontos correspondem a um grau de importância e de facilidade superior (3- *alguma*; 4- *muita*). Estando o enfoque do nosso estudo colocado sobre as oportunidades de escolha dirigidas a crianças com necessidades adicionais de suporte, foi sobre o grupo de respostas relativos a elas que analisamos a factoriabilidade desta secção.

A análise dos componentes principais desta escala mostrou que os seus itens se agrupam em três componentes. O índice de KMO ($KMO=.89$), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de *Bartlett* ($\chi^2=1069.18$; $p\leq.001$) suportam, pela

positiva, a factoriabilidade da secção. Conforme é possível verificar na Tabela 2 a solução encontrada explica cumulativamente mais de 70% da variância total dos resultados, com *eigenvalues* superiores a 1 nos dois fatores. Definido o valor mínimo de .400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos fatores, verificámos a partir da análise da *Matriz Padrão (Pattern Matrix)* que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, formalmente, bastante satisfatória.

Tabela C2. Fatores extraídos com carga fatorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de *alfa de Cronbach* referentes aos três fatores.

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Momento do Acolhimento/ Reunião	.72	.15	-.03
•Escolher o local do tapete/manta onde se sentar	.83	.06	.08
•Escolher entre duas ou mais canções, ou entre dois ou mais assuntos a explorar	.86	.10	.17
•Escolher que atividade realizar a seguir a este momento	.76	.19	-.02
Momento de Atividades/Jogos Livres	.73	-.16	-.14
•Escolher a área da sala para explorar	.72	-.05	-.23
•Escolher quando iniciar ou terminar a atividade/jogo; escolher quando mudar de área de atividade	.64	-.16	-.19
•Escolher especificamente a atividade/ jogo	.53	-.28	-.35
•Escolher especificamente com que materiais brincar	.62	-.29	-.31
•Escolher os pares ou os adultos com quem interagir	.76	-.06	-.17
Momento de Atividades Estruturadas	.18	.15	-.71
•Escolher o local onde realizar a atividade, ou onde se sentar	.09	.08	-.77
•Escolher quando iniciar, fazer uma pausa ou terminar a atividade/tarefa	-.02	-.08	-.89
•Escolher entre duas atividades/tarefas	.03	.07	-.85
•Escolher os materiais para realizar a atividade/tarefa	-.01	.04	-.89
•Escolher com quem realizar a atividade/tarefa	.11	.11	-.78
Momento da Refeição (Lanche/Almoço)	-.04	.63	-.45
•Escolher entre comer um ou outro alimento	.08	.83	-.17
•Escolher os pares ao lado de/com quem realizar a refeição	.57	.55	.03
<i>Eigenvalues</i>	10.13	1.69	1.51
<i>Variância total explicada por cada fator</i>	53.33%	8.88%	7.95%
<i>Consistência interna Alfa de Cronbach</i>	.93	.94	.79

Os dez itens que compõem o primeiro componente referem-se à facilidade de implementação de oportunidades de escolha nos momentos de acolhimento e atividades/jogos livres, enquanto os três itens que constituem o segundo componente reportam-se à facilidade de implementação de oportunidades de escolha nos momentos de refeição e os seis itens alocados ao terceiro componente dizem respeito à facilidade de implementação de oportunidades de escolha nos momentos de atividades estruturadas. A análise da consistência interna destes fatores é satisfatória, sendo o valor de *alfa* .93 para o fator 1; .94 para o fator 2; e .79 para o fator 3. A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de 3 escalas. Uma, abrangendo os itens do fator 1, será doravante referida como a escala dos *momentos de acolhimento e atividades/jogos livres*, a segunda, correspondendo ao fator 2, representará a escala dos *momentos de refeição* e a terceira, correspondendo ao fator 3, caracterizará a escala dos *momentos de atividades estruturadas*.

Secção 3: Barreiras à implementação de oportunidades de escolha

Os ítems desta secção referenciam possíveis barreiras à implementação de oportunidades de escolha, pelo que, procurámos averiguar a magnitude atribuída a cada uma, sendo eles: (1) *o espaço/estrutura do ambiente*; (2) *o tempo*; (3) *a estrutura das atividades planeadas*; (4) *as metas de aprendizagem/as competências definidas*; (5) *as características de aprendizagem da criança*; (6) *as características de comunicação da criança*; (7) *as características de mobilidade da criança*; (8) *a necessidade de gerir o comportamento da criança*; (9) *a necessidade de gerir o comportamento do grupo*; (10) *as características do grupo em geral*; (11) *a necessidade de promover orientação/instrução sistemática*; (12) *o conhecimento sobre as estratégias mais apropriadas*; (13) *a disponibilidade de recursos/ produtos de apoio*; (14) *a colaboração em equipa*. Para estes 14 itens os respondentes indicaram a magnitude da barreira à implementação de oportunidades de escolha, mediante uma escala tipo *Lickert*, cuja pontuação variava entre um e quatro - os dois primeiros pontos correspondem a magnitudes baixas (1- *nenhuma*; 2- *ligeira*) e os

segundos pontos correspondem a magnitudes superiores (3- *moderada*; 4- *substancial*).

A análise dos componentes principais desta secção mostrou que os seus itens se agrupam em quatro componentes. O índice de KMO ($KMO=.79$), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de *Bartlett* ($X^2=406.56$; $p\leq.001$), suportam a factoriabilidade da subescala. Conforme é possível observar na Tabela 3 a solução encontrada explica cumulativamente mais de 66% da variância total dos resultados, com *eigenvalues* superiores a 1 nos dois fatores. Definido o valor mínimo de .400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos fatores, verificámos a partir da análise da *Matriz Padrão* (*Pattern Matrix*) que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, formalmente, satisfatória.

Tabela C3. Fatores extraídos com carga fatorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de *alfa de Cronbach* referentes aos quatro fatores.

Item	Fator1	Fator2	Fator3	Fator4
O espaço/estrutura do ambiente	.30	-.08	.44	.15
O tempo	.68	-.03	.08	.20
A estrutura das atividades planeadas	.84	-.05	.09	-.04
As metas de aprendizagem/as competências definidas	.75	.31	-.11	-.08
As características de aprendizagem da criança	.17	.78	.00	.05
As características de comunicação da criança	-.02	.45	.56	-.29
As características de mobilidade da criança	.21	.60	-.04	.12
A necessidade de gerir o comportamento da criança	-.15	.07	.84	-.02
A necessidade de gerir o comportamento do grupo	.04	.05	.19	.82
As características do grupo em geral	.01	.23	-.13	.91
A necessidade de promover orientação/instrução sistemática	-.17	.60	.23	.24
O conhecimento sobre as estratégias mais apropriadas	.32	.10	.54	.11
A disponibilidade de recursos/ produtos de apoio	.20	.09	.67	.02
A colaboração em equipa	.12	-.27	.67	.42
<i>Eigenvalues</i>	5.30	1.46	1.39	1.09
<i>Variância total explicada por cada fator</i>	37.87%	10.42%	9.91%	7.81%
<i>Consistência interna Alfa de Cronbach</i>	.76	.66	.82	.86

Os três itens que compõem o primeiro componente referem-se à gestão das exigências curriculares, enquanto os quatro itens alocados ao segundo componente dizem respeito às características da criança e implicações na instrução, os cinco itens que constituem o terceiro componente reportam-se a fatores ambientais e características/necessidades da equipa, e os dois itens integrados no quarto fator remetem para as características do grupo. A análise da consistência interna de três dos fatores é satisfatória, sendo o valor de *alfa* .76 para o fator 1; .82 para o fator 3 e .86 para o fator 4. Apenas no que diz respeito ao fator 2, o valor de *alfa* é .66, assumindo um valor questionável (segundo as referências supracitadas para o valor de alfa), no entanto, mais uma vez, sendo o presente trabalho de natureza exploratória, o valor obtido pode ser considerado aceitável (Hair et al., 1998). A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de 4 escalas. Uma, abrangendo os itens do fator 1, será doravante referida como a escala da *gestão das exigências curriculares*; a segunda, correspondendo ao fator 2, representará a escala das *características da criança e implicações na instrução*; a terceira constituindo o fator 3 caracterizará a escala dos *fatores ambientais e características/necessidades da equipa* e a quarta, respeitante ao fator 4, indicará a escala das *características do grupo*.

BIBLIOGRAFIA

George, D., Mallery, P. (2002). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hair, J., Anderson, R, Tatham, & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (10th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, USA: Prentice-Hall.

APÊNDICE D

Codebook para Registo das Observações

CODEBOOK PARA REGISTO DAS OBSERVAÇÕES

VARIÁVEIS DA IMPLEMENTAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ESCOLHA

Oportunidades de escolha - todas as situações em que é facultada à criança a possibilidade de selecionar (e.g., atividades, pessoas, alimentos) “(...) entre alternativas com base em preferências individuais” (Wehmeyer, 1995 cit in Palmer et al., 2012, pp. 39-40). Assim, pretende-se observar e registar a frequência das oportunidades de escolha promovidas pelo contexto e a frequência das escolhas realizadas pela criança.

O educador/auxiliar/educador de educação especial dá escolhas (EDE/ADE/EEEDE) – O educador/auxiliar/educador de educação especial promove/faculta oportunidades de escolha.

A criança faz escolhas (FE) – A criança faz uma escolha selecionando de entre as alternativas apresentadas; a seleção pode ser concretizada através de comportamentos verbais, gestuais ou até expressões faciais (como o olhar focado ou o sorriso).

Tipo de escolha – observar e registar se as oportunidades de escolha são dadas individualmente ou em grupo.

Escolha individual (EI) – A oportunidade de escolha foi dirigida especificamente à criança

Escolha de grupo (EG) - A oportunidade de escolha foi dirigida a todo o grupo

Dimensões de escolha (com base nalguns estudos - e.g., Jolivette et al., 2002b; Jolivette et al., 2009) – observar e registar as dimensões envolvidas nas oportunidades de escolha:

Onde (O) – Quando é facultada à criança a oportunidade de escolha sobre o local onde realizar a atividade/tarefa/jogo

Quando (Qd) - Quando é facultada à criança a oportunidade de escolha sobre quando iniciar ou terminar a atividade/tarefa/jogo

O quê (OQ) - Quando é facultada à criança a oportunidade de escolha entre duas ou mais atividades/tarefas/jogos

Com o quê (CQ) - Quando é facultada à criança a oportunidade de escolha de materiais específicos para usar durante a atividade/tarefa/jogo

Quem (Qm) - Quando é facultada à criança a oportunidade de escolha sobre com quem interagir durante a atividade/tarefa/jogo

Estratégia usada na promoção da escolha (com base na ACIS - Forsyth, Salamy, Simon, & Kielhofner, 1998) – observar e registar a estratégia usada na promoção da escolha:

Verbal (V) – apresentação verbal das opções de escolha

Objetos Tangíveis (OT) – apresentação de objetos tangíveis

Símbolos SPC (SPC) – apresentação de símbolos SPC

Apoio Físico (AF) – apoio físico na exploração das opções/ou para indicar a escolha

Repetição (R) – na ausência da escolha, repetição das opções de escolha.

Explorar Consequência de Escolha (ECE) – explorar com a criança as possíveis consequências de cada uma das opções.

Momento da escolha (com base no CASPER - Reszka, 2010) – observar e registar o momento/a rotina em que a oportunidade de escolha ocorre:

Transição (T) – Quando a criança se move/transita de uma atividade para outra. A transição começa quando a criança deixa uma área de atividade ou uma atividade; a transição termina quando a criança entra noutra área de

atividade ou noutra atividade. Passar por uma área de atividade sem parar será codificado como transição.

Acolhimento/Reunião (A) – Quando decorre o momento inicial de reunião de grupo, em que o educador estabelece um diálogo com o grupo e vice-versa, estando as crianças sentadas no tapete. O acolhimento/reunião começa quando o educador ou as crianças propõem o seu início, ou que se sentem no tapete; o acolhimento/reunião termina quando o educador ou as crianças propõem o seu fim, ou a transição para outro momento/rotina/atividade, ou quando o educador inicia ainda no tapete uma atividade dirigida (i.e. leitura ou conto de uma história, exploração de uma poesia ou música, entre outras).

Atividades/Jogos Livres (JL) – Quando decorre o momento em que as crianças exploram livremente as áreas de atividade da sala. As atividades/jogos livres começam quando o educador ou as crianças propõem a ida para as áreas, podendo haver um momento inicial em que existe uma escolha da área para onde as crianças querem ir, sendo já codificado como JL; as atividades/jogos livres terminam quando o educador ou as crianças propõem, podendo ser necessário primeiro arrumar a área de atividade (sendo aqui ainda codificado como JL), ou quando a criança deixa a área de atividade por sua própria iniciativa para uma atividade estruturada (não esquecer que os momentos de transição entre atividades são codificados com T).

Atividades Estruturadas (AE) – Quando decorre o momento em que as crianças realizam atividades estruturadas/dirigidas/orientadas pelo educador. O momento de atividades estruturadas começa quando o educador propõe a realização de uma atividade orientada por si e/ou pelos restantes elementos da equipa, esta orientação pode ser verbal, física ou de monitorização; o momento de atividades estruturadas termina quando o educador ou as crianças propõem o fim da atividade, podendo ser necessário primeiro arrumar a área de atividade (sendo aqui ainda codificado como AE), ou quando a criança dispersa do local da atividade por sua própria iniciativa (não

esquecer que os momentos de transição entre atividades são codificados com T).

Refeição (Lanche) (L) – Quando decorre o momento em que as crianças realizam uma refeição. O momento da refeição começa quando o educador ou as crianças propõem a sua realização, englobando a preparação da mesma (i.e., ida até ao devido local, sentar, preparar utensílios se for caso disso); o momento da refeição termina quando as crianças terminam a mesma e arrumam os utensílios/o local.

Espaço onde a escolha ocorre – observar e registar o espaço/área da sala em que a escolha ocorre

Área do acolhimento/reunião – tapete (T)

Área do jogo simbólico - casa (AJSC)

Área do jogo simbólico - médico (AJSM)

Área dos Jogos de Mesa (AJM)

Área da Biblioteca (AB)

Área das Construções (AC)

Área da expressão plástica (AEP)

Área do Lanche – mesa (ML)

Espaço de Transição para Jogo Livre (com fotografias em placar) – (ET)

INDICADORES DE ENVOLVIMENTO, SATISFAÇÃO, INTERAÇÃO/ COMUNICAÇÃO

Os conceitos de participação e envolvimento apresentam uma forte interligação, aliás segundo o manual *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* a “participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação de vida real” (CIF; OMS, 2004, p.13), o que inclui a interação entre o ambiente social e físico, a motivação e o desejo de participar nas atividades (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007). Por sua vez, McWilliam e Bailley (1992, 1995) definem o envolvimento como “a

quantidade de tempo que a criança passa a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) (...)” (Grande & Pinto, 2011, p.100). Deste modo, nas observações a realizar, torna-se importante ter em consideração não só indicadores de envolvimento, mas também indicadores de satisfação e de interação/comunicação.

Indicadores de Envolvimento – observar e registar os seguintes indicadores:

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). Ao código NT adicionar o símbolo ≠ (**NT≠**), **quando a tarefa for diferente da que o restante grupo está a realizar.**

Fora da Tarefa (FT) – O comportamento da criança é caracterizado pela falha na atenção focalizada na tarefa; inclui as situações em que a criança tenha um comportamento disruptivo, esteja a chorar ou apresente um comportamento estereotipado.

Indicadores de Interação (com base na ACIS - Forsyth, Salamy, Simon, & Kielhofner, 1998; e no CASPER - Reszka, 2010) – observar e registar indicadores físicos, de troca de informação e de direção da interação.

Físicos:

Olha para o educador/auxiliar/educador de educação especial (OE/OA/OEEE) – A criança olha para o educador/auxiliar/educador de educação especial

Olha para os pares (OP) – A criança olha para os pares

Toca no educador/auxiliar/educador de educação especial (TE/TA/TEEE) - A criança toca no educador/auxiliar/educador de educação especial, além do toque com as mãos, inclui um beijo, um abraço, subir para o seu colo, qualquer contacto físico

Toca nos pares (TP) - A criança toca nos pares, além do toque com as mãos, inclui um beijo, um abraço, qualquer contacto físico

Gestualiza (G) – A criança usa gestos simples para comunicar

Troca de informação:

Vocaliza (V) – A criança realiza vocalizações

Direção da interação

“Responde a”/ concretiza um pedido do educador/auxiliar/educador de educação especial (RPE/RPA/RPEEE) – A criança “responde a” uma interação/concretiza um pedido realizado pelo educador, seja uma resposta verbal ou física (i.e, manipulação de materiais).

“Responde a”/ concretiza um pedido dos pares (RPP) – A criança “responde a” uma interação /concretiza um pedido realizado pelos pares, seja uma resposta verbal ou física (i.e, manipulação de materiais).

Inicia a interação com o educador/auxiliar/educador de educação especial (IIE/IIA/IIEEE) – A criança inicia a interação com o educador/auxiliar/educador de educação especial

Inicia a interação com os pares (IIP) – A criança inicia a interação com os pares

Indicadores de Satisfação

Sorri (S) – A criança manifesta uma expressão facial de sorriso

BIBLIOGRAFIA

- Almqvist, L., Uys, C., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37(3), 8-13.
- Forsyth, K., Salamy, M., Simon, S., & Kielhofner, G. (1998). *A user's guide to the Assessment of Communication and Interaction Skills (ACIS)*. (Version 4). Chicago, IL: University of Illinois.
- Grande, C., & Pinto, A., (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de jardim de infância e creche. *Análise Psicológica*, 29(1), 99-117. http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.View?P_ID=87643
- Jolivette, 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. doi:10.1097/IYC.0b013e3181b8b8c8
- Jolivette, 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>
- McWilliam, R., & Bailey, D. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 123-147. doi: 10.1177/027112149501500201
- Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Organização Mundial de Saúde.

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. doi: 10.1177/
0271121412445288

Reszka, S. (2010). *Ecological features of preschool environments and the social
engagement of children with autism spectrum disorder* (Dissertação
de Doutorado não publicada). University of North Carolina at
Chapel Hill, Chapel Hill, EUA.

APÊNDICE E

**Guião da Entrevista Semiestruturada, dirigida à
Educadora de Infância**

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

A presente entrevista semiestruturada é realizada no âmbito da elaboração do Projeto em Educação Especial, do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP).

Esta entrevista tem como objetivo auscultar/medir a perceção do educador, acerca da eficácia de um plano de intervenção centrado na promoção de oportunidades de escolha na participação de uma criança com necessidades educativas especiais.

1. De que modo descreve o plano de intervenção implementado? Que mudanças ocorreram com a implementação desta intervenção?

a. Considera que o plano de intervenção promoveu uma melhor compreensão das necessidades da criança?

b. Com este plano de intervenção acha que aumentou o seu conhecimento das preferências da criança? Especifique/dê exemplos...

c. O plano de intervenção implementado teve influência no modo como estrutura o apoio à criança com necessidades educativas especiais?

d. Sobre a própria organização e dinâmica de sala de aula?

e. Teve algum impacto sobre as restantes crianças?

i. Em que medida considera que a implementação desta intervenção a fez aumentar ou diminuir as oportunidades de escolha das restantes crianças do grupo?

2. Em que medida considera que o plano de intervenção implementado melhorou a participação da criança?

a. Sentiu mudanças no tempo de permanência/envolvimento nas atividades? Em que sentido? ou Explique.

b. Nas interações estabelecidas? Em que sentido? ou Explique.

c. Na comunicação da criança? Em que sentido? ou Explique.

d. Sentiu alguma mudança no comportamento da criança? Maior facilidade na gestão do seu comportamento ou maior dificuldade?

3. Das oportunidades de escolha planeadas, sentiu dificuldade na implementação de alguma(s)? Qual/Quais? A que acha que se devem essas dificuldades?

a. Sentiu nalgum momento que proporcionar oportunidades de escolha prejudicasse as atividades definidas? As competências a desenvolver? O tempo previsto para as atividades/tarefas?

b. Há algum momento da rotina diária que considere menos oportuno e/ou mais difícil para promover oportunidades de escolha? E algum momento que considere mais oportuno ou mais fácil? Porquê?

i. Há algum espaço da escola ou da sala em que considere mais fácil e/ou mais difícil promover oportunidades de escolha? Porquê?

c. Nalgum momento alguma característica da criança dificultou ou facilitou a implementação de oportunidades de escolha?

d. Que estratégias, na sua perspetiva, tornaram as oportunidades de escolha mais efetivas?

4. Em que dimensões de escolha considera ser mais fácil e difícil a implementação de oportunidades de escolha?

- Onde (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha sobre o local onde realizar a atividade/tarefa/jogo);

- Quando (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha sobre quando iniciar ou terminar a atividade/tarefa/jogo);

- O quê (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha entre duas ou mais atividades/tarefas/jogos);

- Com o quê (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha de materiais específicos para usar durante a atividade/tarefa/jogo);

- Quem (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha sobre com quem interagir durante a atividade/tarefa/jogo).

5. Após o final da presente intervenção, em que medida considera que será fácil ou difícil dar continuidade a esta abordagem centrada na promoção das escolhas (quer no que respeita à interação com a M. quer em relação ao grupo)?

a. Que barreiras/dificuldades sente que vai encontrar nessa continuidade de implementação/nesse processo?

b. E que facilitadores?

6. Há mais alguma informação que considere importante partilhar?

APÊNDICE F

Avaliação das rotinas da criança em contexto pré-escolar / determinação da funcionalidade e participação da criança em contexto pré-escolar

AVALIAÇÃO DAS ROTINAS DA CRIANÇA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR / DETERMINAÇÃO DA FUNCIONALIDADE E PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

(adaptação da Escala SATIRE – Clingenpeel & McWilliam (2003) - e adaptação da Matriz ABC - Wilson & Mott (2006) - com vista a analisar de que modo podem ser expandidas e apoiadas as oportunidades de escolha da criança)

A presente entrevista baseada em rotinas da sala de pré-escolar é uma ferramenta que possibilita uma descrição estruturada das rotinas da criança em contexto pré-escolar e a determinação de características da funcionalidade e a participação da criança, podendo servir de base ao desenvolvimento de um plano de intervenção funcional ao nível da expansão de oportunidades de escolha

Serão realizadas questões relativas a cada rotina de sala de pré-escolar, pretendendo recolher informações sobre o que a criança e os seus pares fazem, bem como sobre aspetos contextuais influentes no nível de funcionamento e participação da criança.

1- Chegada

- a. Por favor, descreva a forma como as crianças chegam à sua sala.
- b. O que é que a criança faz durante a chegada?
- c. A criança é capaz de agir de forma independente neste momento?
- d. Quando a criança chega, o que estão a fazer as outras crianças?
- e. Quais os tipos de interações que ocorrem neste momento (entre si e a criança; entre outros)?
- f. Considera que a chegada é um bom momento do dia (não stressante) na sua sala?

2- Acolhimento/Reunião

- a. Como são estes momentos do acolhimento/reunião na sua sala?
- b. Quanto tempo dura o momento do acolhimento/reunião?
- c. Como é a atenção da criança durante este momento? Qual o seu comportamento?
- d. Por favor, descreva o envolvimento da criança durante o acolhimento/reunião. É uma participante interessada?
- e. Como é o comportamento da criança enquanto está sentada no tapete do acolhimento?

- f. Os lugares no tapete são fixos? Se não, ao lado de quem é que a criança se senta habitualmente?
- g. Considera que a criança gosta deste momento? Qual parece ser a sua parte favorita? O que lhe dá essa idéia?
- h. Por favor, descreva as ações das outras crianças durante este momento.
- i. Como é que a criança lida com ter que esperar para falar, i.e., quando os adultos fazem perguntas a outras crianças?

3- Atividades/Jogos Livres

- a. O que é que a criança faz durante as atividades/jogos livres?
- b. Ela envolve-se com os materiais, brinca com os pares ou interage com os adultos? É um processo lento, que exige alguma insistência, ou ela começa prontamente?
- c. A criança é capaz de escolher uma área de atividade/jogo? Como é que faz escolhas? É fácil/difícil?
- d. Que áreas de atividade/jogo podem as crianças escolher? Quais são as favoritas da criança?
- e. Existem áreas em que a criança se recusa a participar?
- f. No que acha que baseia a sua escolha das áreas de atividade (amigos, familiaridade, preferência de atividade/jogos/brinquedos)? Quais os jogos/brinquedos favoritos da sala? E pares favoritos?
- g. Há alguém com quem a criança começa a jogar ou a interagir regularmente?
- h. Brinca de forma independente, ou procura orientação e / ou a atenção do adulto?
- i. Como é que a criança aceita a orientação e a autoridade dos adultos?
- j. Como é que a criança responde a sugestões dos pares para completar as atividades de determinada forma? Acha que ela é flexível?
- k. Como são as suas relações com os pares durante o jogo livre?
 - i. Os pares rocuram a criança durante este momento ou é deixada de fora?
 - ii. A criança tem iniciativas próprias de jogo ou segue o exemplo dos pares?
 - iii. Por favor, descreva as suas habilidades de jogo. Por exemplo, toma a sua vez, alterna papéis?
- l. A criança permanece por um período de tempo a brincar com certos materiais, ou salta de uma área de atividade para outra?

- m. Como é que a criança lida com as transições de área? Como ocorre a arrumação no final da utilização de cada área?
- n. Acha que a criança aproveita bem o seu tempo nas áreas?
- o. Como é que a criança reage ao fim do momento de atividades/jogos livres?
- p. Há algo que o preocupe no momento das atividades/jogos livres?
- q. Considera que o jogo livre é um bom momento do dia na sua sala?

4 - Atividades Estruturadas

- a. Por favor, descreva o tipo de atividades estruturadas que faz na sua sala.
- b. As atividades realizam-se tipicamente em pequeno ou grande grupo?
- c. Qual o comportamento da criança durante estas atividades? Como atua/funciona?
- d. A criança segue bem as orientações da atividade?
- e. Se está confusa ou não consegue continuar, observa os outros ou procura ajuda?
- f. A criança é capaz de participar em toda a duração das atividades?
- g. Normalmente, em que espaço ocorrem as atividades estruturadas?
- h. A criança faz os mesmos tipos de atividades que as outras crianças?
- i. Qual é a sua capacidade de atenção durante estas atividades? Mantém-na durante toda a atividade?
- j. Quais as atividades que constituem maior interesse para a criança? E para o grupo em geral?
- k. Vê diferença no envolvimento da criança entre atividades estruturadas e livres?
- l. Há alguma preocupação que tenha (educador) em relação as estas atividades?

5 - Refeições / Lanche

- a. Quais são os momentos de refeição / lanche na sua sala? Ocorrem em horários regulares?
- b. A criança come em grupo, com os seus pares?
- c. O que é que a criança faz autonomamente nestes momentos?
- d. Onde é que as crianças costumam comer?
- e. Como é que a criança lhe indica o que quer e quando terminou?
- f. A criança gosta dos momentos de refeição / lanche? Como é que sabe?
- g. Normalmente a criança come o que lhe é dado? Quais os seus alimentos favoritos?
- h. Onde é que a criança se senta nos momentos de refeição / lanche? (Tem um lugar específico?) Isso funciona bem para ela?

- i. Como é que decorre a limpeza depois da refeição? A criança limpa a sua área/coloca no lixo ou arruma o que fôr necessário? E as outras crianças?
- j. Os momentos de Refeição / lanche podem ser partes do dia agitadas. Na sua sala estes momentos são tranquilos?
- k. O que faria com que as coisas funcionassem de forma mais calma?

6 - Atividade ao ar livre

- a. A criança gosta de passar tempo no exterior/disfruta deste momento?
- b. Que tipo de atividades ou jogos é que a criança realiza quando está no exterior?
- c. Tipicamente a criança brinca sozinha ou com outras crianças?
- d. Normalmente, como se comportam as outras crianças quando estão no exterior?
- e. Como é que a criança se movimenta e explora o espaço exterior?
- f. Como é que a criança interage com os pares?
- g. Há certos jogos de grupo em que a criança participa?
- h. Em que medida mostra competência para partilhar jogos, materiais e pessoas?
- i. Existem atividades que as outras crianças gostam de fazer e que a criança evita?
- j. Como é que decorre o regresso do grupo ao interior? Organizam uma fila? Como é que a criança segue esta organização?
- k. Existem problemas de segurança?
- l. Este é um momento agradável? O que faria do momento de atividade ao ar livre mais agradável?

7 - Higiene e Cuidado Pessoal

- a. Quanto a usar a casa de banho, como é que decorre este momento?
- b. O que é que a criança pode fazer de forma autónoma?
- c. Que disposição mostra nestes momentos?
- d. A criança é independente a vestir-se?
- e. A criança é independente a cuidar das necessidades pessoais, como lavar o rosto e as mãos?
- f. Como é que a criança se relaciona com os outros durante este momento?
- g. Como é que a criança indica que precisa de ir à casa de banho?
- h. A criança usa a casa de banho com frequência?
- i. Há algo importante a anotar sobre a habilidade da criança para cuidar da sua higiene pessoal?

- j. Ela envolve-se, ou não se envolve em quaisquer atividades de cuidados pessoais?

8 - Saída

- a. Como decorre a saída e a despedida da criança no final do dia?
- b. Como é que se vai embora? Como é a sua disposição?
- c. Que tipo de comunicação ocorre?
- d. Sai quando as outras crianças saem?
- e. Mostra alguma dificuldade em despedir-se e sair?
- f. Se estão por perto, como é que os pares reagem à sua saída?
- g. A criança identifica os seus pertences pessoais?
- h. Há alguma preocupação sobre o fim do dia?
- i. Geralmente, este é um momento agradável? Será que algo ajudaria a tornar este momento mais fácil?

9 - Outra rotina da sua sala de aula

- a. Existe alguma outra rotina da sala que não tenha sido aqui referida?
- b. Se sim, pode descrevê-la, por favor?
- c. O que é que a criança faz nesse momento? O que as restantes crianças fazem nesse momento?

10 – Comunicação entre a equipa

- a. Existe a oportunidade do educador e restantes elementos da equipa refletirem e conversarem sobre como correu o dia? Sobre acontecimentos específicos sobre o comportamento das crianças e as atividades realizadas?

11 - Ações/Habilidades da Criança

- a. O quê que a criança tem especial dificuldade em fazer?
- b. O quê que a criança é especialmente boa a fazer?
- c. Quais são os pontos fortes, habilidades e realizações da criança?
- d. Que interações e habilidades gostaria que a criança desenvolvesse?
- e. Em que atividades/momentos gostaria que aumentasse a participação/ envolvimento/ satisfação/ interação/ comunicação da criança?

BIBLIOGRAFIA

Clingenpeel, B., & McWilliam, R. (2003). *Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement (SATIRE)*. Vanderbilt University Medical Center: Center for Child Development.

Wilson, L., & Mott, D. (2006). Asset-Based Context Matrix: An assessment tool for developing contextually-based child outcomes. *Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices*, 2(4), 1-6. Retirado de: http://www.fippcase.org/casetools/casetools_vol2_no4.pdf

APÊNDICE G

Matriz do Plano de Intervenção

Matriz do Plano Intervenção

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

Objetivos Gerais:

- Aumentar a comunicação - através do número de gestos, vocalizações e uso de símbolos/imagens – e situações de interação com pares e adultos;
- Aumentar o tempo de envolvimento nas tarefas desenvolvidas em contexto pré-escolar.

Objetivo Geral e Específicos	
Nível esperado	Objetivo Geral: A M. irá aumentar o tempo de envolvimento nas tarefas desenvolvidas em contexto pré-escolar.
Muito acima do esperado (+2)	Em períodos de 40 minutos, a M. irá aumentar para 80% o tempo de envolvimento nas tarefas desenvolvidas em contexto pré-escolar, i.e., a M. manter-se-á envolvida em tarefas com duração de cerca de 32 minutos desenvolvidas em contexto pré-escolar .
Acima do esperado (+1)	Em períodos de 40 minutos, a M. irá aumentar para 77% o tempo de envolvimento nas tarefas desenvolvidas em contexto pré-escolar., i.e., a M.manter-se-á envolvida em tarefas com duração de cerca de 31 minutos desenvolvidas em contexto pré-escolar.
Resultado esperado (0)	Em períodos de 40 minutos, a M. irá aumentar para 75% o tempo de envolvimento nas tarefas desenvolvidas em contexto pré-escolar, i.e., a M. manter-se-á envolvida em tarefas com duração de cerca de 30 minutos desenvolvidas em contexto pré-escolar.
Menos do que o esperado (-1)	Em períodos de 40 minutos, a M. irá aumentar para 73% o tempo de envolvimento nas tarefas desenvolvidas em contexto pré-escolar, i.e., a M. manter-se-á envolvida em tarefas com duração de cerca de 29 minutos desenvolvidas em contexto pré-escolar .
Muito menos do que o esperado (-2)	Em períodos de 40 minutos, a M. irá aumentar para 70% o tempo de envolvimento nas tarefas desenvolvidas em contexto pré-escolar, i.e., a M. manter-se-á envolvida em tarefas com duração de cerca de 28 minutos desenvolvidas em contexto pré-escolar .

Linha de Base de Desempenho: A cada 10 minutos de observação, a M estabelece cerca de 9 interações com os pares e adultos.

*Estas interações envolvem o iniciar por si própria uma interação com pares ou adultos, bem como o responder a uma interação iniciada por pares ou adultos.

Objetivo Geral e Específicos

Nível esperado	Objetivo Geral:
	A M. irá aumentar o número de interações estabelecidas com pares e adultos em contexto pré-escolar.
Muito acima do esperado (+2)	A cada 10 minutos de observação, a M. irá aumentar para 14 as interações estabelecidas com pares e adultos.
Acima do esperado (+1)	A cada 10 minutos de observação, a M. irá aumentar para 13 as interações estabelecidas com pares e adultos.
Resultado esperado (0)	A cada 10 minutos de observação, a M. irá aumentar para 12 as interações estabelecidas com pares e adultos.
Menos do que o esperado (-1)	A cada 10 minutos de observação, a M. irá aumentar para 11 as interações estabelecidas com pares e adultos.
Muito menos do que o esperado (-2)	A cada 10 minutos de observação, a M. irá aumentar para 10 as interações estabelecidas com pares e adultos.

Linha de Base de Desempenho: Em 5 períodos de observação (de 40 minutos cada) a M. comunicou duas escolhas selecionando entre alternativas.

Objetivo Geral e Específicos

Nível esperado	Objetivo Geral:
	A M. irá aumentar o número de escolhas diárias comunicando com recurso a gestos, vocalizações, símbolos SPC, fotografias/imagens e/ou objetos tangíveis, selecionando entre alternativas apresentadas pelo adulto.
Muito acima do esperado (+2)	A M. irá aumentar para 15 o número de escolhas diárias comunicando com recurso a gestos, vocalizações, a símbolos SPC, fotografias/imagens e/ou objetos tangíveis, selecionando entre alternativas apresentadas pelo adulto.
Acima do esperado (+1)	A M. irá aumentar para 12 o número de escolhas diárias comunicando com recurso a gestos, vocalizações, a símbolos SPC, fotografias/imagens e/ou objetos tangíveis, selecionando entre alternativas apresentadas pelo adulto.
Resultado esperado (0)	A M. irá aumentar para 10 o número de escolhas diárias comunicando com recurso a gestos, vocalizações, a símbolos SPC, fotografias/imagens e/ou objetos tangíveis, selecionando entre alternativas apresentadas pelo adulto.
Menos do que o esperado (-1)	A M. irá aumentar para 8 o número de escolhas diárias comunicando com recurso a gestos, vocalizações, a símbolos SPC, fotografias/imagens e/ou objetos tangíveis, selecionando entre alternativas apresentadas pelo adulto.
Muito menos do que o esperado (-2)	A M. irá aumentar para 5 o número de escolhas diárias comunicando com recurso a gestos, vocalizações, a símbolos SPC, fotografias/imagens e/ou objetos tangíveis, selecionando entre alternativas apresentadas pelo adulto.

Estratégias Gerais:

Ao longo do dia proporcionar à M. **oportunidades de escolha usando como estratégias a verbalização, o uso de objetos tangíveis, símbolos SPC e fotografias/imagens.**

Os **símbolos SPC, as fotografias, as imagens ou os objetos tangíveis** que indicam as possibilidades de escolha, devem ser apresentados **ao nível dos seus olhos**; com **alguma distância em relação ao seu alcance** (evitando-se que manuseie sem observar e indicar a escolha); com **acompanhamento de instruções verbais** (e.g. “M. o que queres comer?” seguindo-se a esta questão a indicação do que se encontra nos 2 símbolos SPC apresentados; ou “M. o que queres fazer?” seguindo-se também a esta questão a indicação do que se encontra nos 2 símbolos apresentados. Sempre que a M. apontar para um símbolo, **intencionalizar a sua escolha apontando** também para o símbolo **e verbalizando a escolha** (e.g.: “Muito bem, queres desenhar”) e **proporcionar-lhe de imediato a atividade/material/alimento** que escolheu. Se a M. não realizar a escolha o adulto pode socorrer-se da estratégia da **repetição**; mantendo-se a ausência da escolha o adulto deve **modelar os seus movimentos**, conduzindo o seu dedo indicador para tocar num dos símbolos (**apoio físico mão sobre mão**). Sempre que possível explorar com a M. a **consequência das opções de escolha**.

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Acolhimento (das 9h às 9h30m)	Adora música	Cantar uma música dos "Bons dias"; Estabelecer um diálogo com e entre as crianças.	<u>Onde</u> – escolher o local do tapete onde se sentar: "M. onde te queres sentar, aqui ou ali?".	<u>Verbal</u> <u>Objeto Tangível</u> (i.e. apontar para os lugares onde pode escolher sentar-se, de entre dois lugares previamente pensados pelo adulto, uma vez que a M. necessita de um apoio proprioceptivo; uma estratégia a tentar também na roda pode ser todos os pares entrelaçarem as pernas).
				<u>O quê</u> – escolher qual a música dos "Bons dias" para cantar (esta escolha pode ser concretizada em cada dia por uma criança diferente).	<u>Verbal</u> <u>Imagens/Fotografias</u> (i.e. usar cartões de imagens que simbolizam as diferentes canções).
				<u>Quem</u> – escolher a quem passar a estafeta para dizer "Bom dia": "M., a quem queres passar a estafeta para dizer Bom dia?".	<u>Verbal</u> <u>Objeto Tangível</u> (i.e. usar a estafeta).
				<u>O quê</u> – no diálogo estabelecido durante o acolhimento acerca das preferências/interesses, escolher a sua preferência através dos símbolos SPC ou quando se tratar de um diálogo sobre o dia anterior escolher o momento que gostou mais através das imagens das rotinas. Podem ser os pares a perguntar uns aos outros.	<u>Verbal</u> <u>Símbolos SPC e Imagens</u> (i.e. apresentar os símbolos SPC de uma mesma categoria relacionada com a preferência/interesse que se pretende dialogar; apresentar as imagens das rotinas diárias).

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Atividades estruturadas (das 9h30m às 10h00m)		Pintura (individual e a pares)	<p><u>O quê</u> – escolher a atividade a realizar de entre duas propostas (e.g., “M. queres pintar no cavalete ou desenhar?” – com o tempo alargar estas propostas a atividades mais distintas</p>	<p><u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apontar para a folha a desenhar na mesa e para o cavalete)</p>
				<p><u>Na pintura individual:</u> <u>Onde</u> – escolher o lado do placar onde realizar a pintura: “M. onde queres pintar, do lado esquerdo ou do lado direito?”</p>	<p><u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apontar para os lados do placar à escolha)</p>
				<p><u>Com o quê</u> – escolher o material a usar para realizar a pintura: Escolher usar pincéis ou rolos: “M. queres pintar com pincéis ou rolos?” De entre 2 ou 3 cores de tinta pedir para escolher uma cor “M. que cor queres usar para começar a pintura?”. Ao longo da pintura se a M. não mudar de cor ir perguntando “M. e agora qual a cor que queres, x ou y?”</p>	<p><u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apresentar os diferentes materiais – pincéis ou rolos; apresentar as diferentes cores)</p>
				<p><u>Na pintura a pares:</u> <u>Quem</u> - escolher com quem realizar a pintura: “M. com quem queres pintar? Com a B. ou a C.?” (<u>esta proposta é válida enquanto oportunidade de escolha extensiva a todo o grupo</u>).</p>	<p><u>Verbal</u> <u>Imagens/Fotografias</u> (apresentar as fotografias dos pares)</p>

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Atividades estruturadas (das 9h30m às 10h00m)	Adora desenhar, pintar, colar, música, jogos de mesa, histórias, ver teatros	Desenho/registos gráficos (individual e a pares)	<u>No desenho individual:</u> <u>Onde</u> – escolher o local onde realizar o desenho: “M. onde te queres sentar, aqui ou ali?” (dar duas opções) <u>Com o quê</u> – escolher entre duas ou três imagens diferentes para colorir: “M. qual a imagem que queres colorir?”; escolher o tamanho da folha para desenhar: “M. queres uma folha grande ou pequena”; escolher o material a usar para realizar o desenho: “M. queres desenhar com lápis de cor, lápis de cera ou marcadores?”	<u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apontar para os lugares à escolha) <u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apresentar duas ou três imagens diferentes; dois tamanhos diferentes de folhas; apresentar os lápis de cor, os lápis de cera e os marcadores)
				<u>Com o quê</u> - De entre 2 ou 3 lápis ou marcadores pedir para escolher uma cor “M. que cor queres usar para começar o desenho?”; “E agora que cor queres para continuar?”	<u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apresentar 2 ou 3 lápis ou marcadores de cores diferentes quer no início do desenho, quer ao longo da realização do desenho)
				<u>No desenho a pares:</u> <u>Quem</u> - escolher com quem realizar o desenho: “M. com quem queres desenhar? Com a B. ou a C.?” <u>(esta proposta é válida enquanto oportunidade de escolha extensiva a todo o grupo).</u>	<u>Verbal</u> <u>Imagens/Fotografias</u> (apresentar as fotografias dos pares)

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Atividades estruturadas (das 9h30m às 10h00m)			<u>Quando</u> - Escolher quando terminar ou fazer uma pausa no desenho e quando continuar—esta proposta pode ser usada num momento em que a M. apresente fuga à tarefa (e.g., “M. queres parar de desenhar e continuar depois?” – esta situação pode implicar o início de atividades livres (com nova oportunidade de escolha da área de atividade).	<u>Verbal e Objetos Tangíveis</u> (apontar para o desenho e para outra área da sala, seguida de um acompanhar até à área das <u>Fotografias</u> para escolha da área de atividade/jogo) com reforço de que após essa atividade/jogo regressa ao desenho (<u>exploração da consequência da escolha</u>).
			Colagem individual	<u>Onde</u> – escolher o local onde realizar a atividade ou onde se sentar: “M. em que cadeira te queres sentar?”	<u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apontar para as cadeiras/lugares)
				<u>Com o quê</u> – escolher o material a usar para realizar a colagem: “M. queres colar folhas de jornal ou de revista?”. ou “M. queres colar imagens de brinquedos ou de revista?” de entre um catálogo de brinquedos e uma revista perguntar qual quer.	<u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apresentar jornais e revistas, ou catálogos de brinquedos e revistas)
	Colagem a pares	<u>Quem</u> - escolher com quem realizar a colagem: “M. com quem queres colar? Com a B. ou a C.?” (<u>esta proposta é válida enquanto oportunidade de escolha extensiva a todo o grupo</u>).	<u>Verbal</u> <u>Imagens/Fotografias</u> (apresentar as fotografias dos pares)		

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
			Leitura/conto de histórias	<u>O quê</u> – entre 2 histórias/livros escolher qual quer ouvir (<u>esta proposta é válida enquanto oportunidade de escolha extensiva ao grupo – pode escolher uma criança diferente em cada dia</u>).	<u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apresentar os livros)
Contexto de Pré-escolar	Atividades estruturadas (das 9h30m às 10h00m)		Dança	<u>O quê</u> – escolher entre duas músicas qual quer dançar: “M. qual a música que queres dançar?”	<u>Verbal</u> <u>Símbolos SPC e Imagens</u> (i.e. apresentar os símbolos SPC relacionados com as músicas ou apresentar imagens).
				<u>Quem</u> – escolher o par com quem dançar	<u>Verbal</u> <u>Imagens/Fotografias</u> (apresentar as fotografias dos pares)
			Exploração de instrumentos musicais	<u>Com o quê</u> - escolher o instrumento musical a explorar, de entre dois instrumentos: “M. queres tocar o instrumento x ou y”? (esta escolha pode surgir no início da atividade e a meio, havendo uma troca de instrumentos entre os pares)	<u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apresentar os instrumentos musicais)
			Realização de teatros	Teatros de Fantoques <u>Com o quê</u> - escolher qual o fantoche que quer manipular: “M. queres o fantoche x ou y”? (esta escolha pode surgir no início da atividade e a meio, havendo uma troca de fantoches entre os pares)	<u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apresentar os fantoches)

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Lanche (das 10h às 10h20m)	Adora comer Demonstra preferência por bolachas de água e sal, mais do que bolachas doces	Retirar a palha do pacote de leite e da embalagem; Furar (com apoio físico); Beber o leite; comer pão ou bolachas; Colocar a embalagem do leite e da palha no ecoponto amarelo.	<u>Onde/Quem</u> – escolher o lugar onde se sentar ou ao lado de quem se sentar: “M. queres sentar-te nesta ou naquela cadeira?” ou “M. queres sentar-te ao lado de ... ou ao lado de ...?”	<u>Verbal</u> <u>Objetos Tangíveis</u> (apontar para os lugares a escolher onde se sentar)
				<u>Com o quê</u> – escolher o que comer: “M. queres comer pão ou bolacha?”; “M. queres bolacha Maria ou bolacha de água e sal?”	<u>Verbal</u> <u>Símbolos SPC</u> (apresentar os símbolos de pão e bolacha) <u>Objetos Tangíveis</u> (apresentar bolacha Maria e bolacha de água e sal)

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Atividades livres (das 10h20m às 12h00m)	Área da biblioteca – livros; Área dos jogos de mesa; Área da pintura; Área da expressão plástica – desenho e colagens; Área dos animais;	Explorar livremente as áreas da sala;	<u>Onde</u> – escolher a área de atividade da sala onde brincar – dar 2 ou 3 opções (e.g. “M. queres brincar na área da casa, dos jogos ou biblioteca?”)	<u>Verbal</u> <u>Fotografias</u> (apresentar as fotografias das áreas de atividade da sala, deixar que a M. escolha e incentivá-la a colar no cartão com velcro, caso necessário dar-lhe apoio físico) Quadro do tempo com a estruturação das atividades e/ou jogos escolhidos pela M.
				<u>Quando</u> – escolher quando mudar de área de atividade; escolher quando iniciar ou terminar um jogo	<u>Verbal</u> <u>Fotografias</u> (sempre que quiser mudar de área a M. irá escolher uma nova área através das fotografias e colocá-la no cartão com velcro) Quadro do tempo com a estruturação das atividades e/ou jogos escolhidos pela M.
				<u>Com o quê</u> – escolher algo específico dentro da área de atividade em que se encontra (i.e., escolher um jogo específico para brincar ou um livro específico para explorar; escolher as cores das tintas para pintar – por exemplo colocar a seguinte questão: “M. qual o jogo que queres, este ou aquele?”;	<u>Verbal</u> <u>Fotografias</u> (apresentar fotografias dos jogos e/ou objeto tangível) <u>Objeto Tangível</u> (apresentar diferentes livros, etc.)

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Almoço (12h00m às 13h00m)				
	Atividades Livres – exterior (13h00m às 14h00m)				

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Relaxamento / sono (14h00m às 14h30m – com prolongamento para as crianças que ficam a dormir)				
	Atividades livres (14h30m às 15h30m)				

	Momentos da Rotina Diária	Interesses da Criança	Atividades realizadas	Oportunidades de Escolha	Estratégias usadas na Promoção da Escolha
Contexto de Pré-escolar	Lanche (das 15h30 às 16h00m)				
	Fim de tarde (das 16h00 às 18h00)				

APÊNDICE H

Respostas da Educadora de Infância à Entrevista
Semiestruturada

RESPOSTAS DA EDUCADORA DE INFÂNCIA À ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A presente entrevista semiestruturada é realizada no âmbito da elaboração do Projeto em Educação Especial, do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP).

Esta entrevista tem como objetivo auscultar/medir a perceção do educador, acerca da eficácia de um plano de intervenção centrado na promoção de oportunidades de escolha na participação de uma criança com necessidades educativas especiais.

1. De que modo descreve o plano de intervenção implementado? Que mudanças ocorreram com a implementação desta intervenção?

Eu acho que resultou, notei que a M. ficava mais empenhada, participava mais nas atividades e até comunicava mais...

a. Considera que o plano de intervenção promoveu uma melhor compreensão das necessidades da criança?

Não sei dizer...se calhar a M. precisava de ter um plano de intervenção qualquer e este resultou, se calhar eu não me tinha apercebido que dar-lhe oportunidades de escolha podia ajudar a M., mas a verdade é que ajuda.

b. Com este plano de intervenção acha que aumentou o seu conhecimento das preferências da criança? Especifique/dê exemplos...

Hum...sim talvez, embora as preferências ache que já as conhecia, mesmo onde gosta mais de brincar, a pintura, os jogos, mas sim agora é mais perceptível o que realmente quer, o que gosta, como nas cores, que gosta muito do verde, acho que com esta intervenção não me parece que me deram grandes novidades, se calhar o leque das escolhas que lhe dei não permitiu isso, às tantas poderiam ter sido outras e dariam mais resposta a essa pergunta.

c. O plano de intervenção implementado teve influência no modo como estrutura o apoio à criança com necessidades educativas especiais?

Sim isso sim, comecei exatamente a dar-lhe mais hipóteses de escolha em muitas situações do dia a dia, porque vi que resultava.

d. Sobre a própria organização e dinâmica de sala de aula?

Ah isso sim...se calhar fez com que eu...se calhar já devia ter feito isso antes, mas...fez com que eu pensasse mais nela, ao fazer as atividades não esquecer o papel dela. E na sala passamos a ter presentes as fotos, os símbolos, as imagens, arranjam os sítios permanentes para esses materiais.

e. Teve algum impacto sobre as restantes crianças?

i. Em que medida considera que a implementação desta intervenção a fez aumentar ou diminuir as oportunidades de escolha das restantes crianças do grupo?

Aumentou, porque eu ao fazer a ela também fazia aos outros.

2. Em que medida considera que o plano de intervenção implementado melhorou a participação da criança?

a. Sentiu mudanças no tempo de permanência/envolvimento nas atividades? Em que sentido? ou Explique.

Sim. Deixou de se levantar constantemente e dar duas voltas e mexer em qualquer coisa, ficou muito mais tempo nas atividades e até a participar com gestos, com sorrisos e sons, com demonstração de que está a perceber e que está envolvida.

b. Nas interações estabelecidas? Em que sentido? ou Explique.

Noto mais interações, até através da comunicação à maneira dela, sentia-se que estava mais envolvida e que comunicava mais, até olhava mais para nós e solicitava-nos mais.

c. Na comunicação da criança? Em que sentido? ou Explique.

Passou a fazer mais sons daqueles que ela imite e sorrisos, por vezes apontar para as coisas, as imagens e para ela, como que a pedir é esse que eu quero.

d. Sentiu alguma mudança no comportamento da criança? Maior facilidade na gestão do seu comportamento ou maior dificuldade?

A maior dificuldade no comportamento da M. era em mantê-la mais tempo nas atividades, pois passeava muito pela sala e isso nota-se, já não se levanta tanto. Nas atividades livres também já não vagueia tanto pela sala, por exemplo, já ela própria vai muitas vezes ali às fotografias quando quer escolher para onde ir brincar, põe lá e vai para o sítio que escolheu. É engraçado... parece que as fotografias a ajudaram a materializar, a definir-se melhor e é consistente, escolhe aquilo e é aquilo mesmo que quer, é o que vai fazer.

3. Das oportunidades de escolha planeadas, sentiu dificuldade na implementação de alguma(s)? Qual/Quais? A que acha que se devem essas dificuldades?

Algumas sim eram mais difíceis, naquelas mais subjetivas que implicava mais um diálogo com eles, que não tinha assim tanta coisa palpável que ela pudesse escolher, porque a comunicação para ela é mais difícil, precisava de algo para que ela pudesse perceber, é mais fácil quando tinha fotografias, os símbolos ou os objetos, mas às vezes há algumas atividades e conversas em que não é tão fácil ter alguma coisa para lhe mostrar, mas tenho noção que nalgumas eu é que não consegui. Embora eu já tentasse escolher aquelas mais fáceis e tenha evitado outras, nalgumas tinha mais dificuldade.

a. Sentiu nalgum momento que proporcionar oportunidades de escolha prejudicasse as atividades definidas? As competências a desenvolver? O tempo previsto para as atividades/tarefas?

Prejudicar não, talvez dificultasse um bocadinho... o eu querer encontrar situações de escolha para aquela atividade e ter que pensar mais e às vezes até ter dificuldade em encontrá-las, não é... tínhamos muitas propostas no plano, mas nalgumas atividades tinha que pensar muito bem quais ía dar e como...mas ultimamente já surgem mais facilmente, começa a ser um hábito.

Não acho que prejudique as competências, isso não.

Não, acho que não, isso acho que não, não interferia com o tempo, só com o do planeamento, que esse sim precisei de mais, mas na atividade em si não.

- b. Há algum momento da rotina diária que considere menos oportuno e/ou mais difícil para promover oportunidades de escolha? E algum momento que considere mais oportuno ou mais fácil? Porquê?

Se calhar o almoço, em que não há muitas oportunidades de escolha, olhe o lugar tem de ser aquele, se não ela distraisse imenso se estiver noutra lugar qualquer, começa a olhar para trás, assim está num lugar estratégico. A comida quando muito pode escolher entre uma peça de fruta ou outra, mas também não há assim muito por onde possa escolher. No restante dia acho que não há problemas.

Na atividade espontânea, aí é mais oportuno e de certa forma fácil, porque aí nem tenho que planear muito, espontânea é mesmo à escolha deles, aí é mais fácil dar-lhe oportunidades de escolha, queres fazer isto ou aquilo, queres trabalhar com isto ou com aquilo...

- i. Há algum espaço da escola ou da sala em que considere mais fácil e/ou mais difícil promover oportunidades de escolha? Porquê?

O espaço em si acho que não interfere. Agora se considerarmos o espaço cantina sim lá são dadas menos oportunidades, mas o

problema não está no espaço. Acho que o espaço não é que limita a possibilidade de escolha. Às vezes se formos sair, bem, aí a segurança impera perante oportunidades de escolha, no exterior não se pode fazer muito isso, nesse espaço há outras coisas importantes.

c. Nalgum momento alguma característica da criança dificultou ou facilitou a implementação de oportunidades de escolha?

Hum... característica é a falta de comunicação... ela começou a comunicar mais, melhorar melhorou, mas daí a chegar ao nosso objetivo que é falar mesmo, isso ainda está longe. O facto de não falar dificulta dar-lhe as escolhas e ter a resposta dela, mas bem... já aponta o que quer e se não lhe der reclama à maneira dela e insiste em apontar. Mas se falasse era mais fácil.

d. Que estratégias, na sua perspectiva, tornaram as oportunidades de escolha mais efetivas?

Se calhar até o próprio hábito e a rotina de começar a dar oportunidades de escolha ajudou a torná-las cada vez mais possíveis e o facto de as planear antes também ajudou. Dar-lhe os símbolos, as fotografias e até gestos...ajudaram a dar-lhe as escolhas.

4. Em que dimensões de escolha considera ser mais fácil e difícil a implementação de oportunidades de escolha?

- Onde (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha sobre o local onde realizar a atividade/tarefa/jogo);

- Quando (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha sobre quando iniciar ou terminar a atividade/tarefa/jogo);

- O quê (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha entre duas ou mais atividades/tarefas/jogos);

- Com o quê (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha de materiais específicos para usar durante a atividade/tarefa/jogo);

- Quem (i.e., facultar à criança a oportunidade de escolha sobre com quem interagir durante a atividade/tarefa/jogo).

Talvez “o quando”, acho que foi o mais difícil, não é muito fácil, porque acho que é mais difícil de ela compreender, os outros percebem, mas ela acho mais difícil. As mais fáceis para ela são “o quê” e “com o quê”, porque são mais objetivos, mais visíveis. O “quando” não é palpável, é mais difícil para ela perceber, mas percebo que o cartão com as fotografias que usamos pode ser uma estratégia para a ajudar a perceber.

5. Após o final da presente intervenção, em que medida considera que será fácil ou difícil dar continuidade a esta abordagem centrada na promoção das escolhas (quer no que respeita à interação com a M. quer em relação ao grupo)?

a. Que barreiras/dificuldades sente que vai encontrar nessa continuidade de implementação/nesse processo?

b. E que facilitadores?

Eu não espero deixar este trabalho por aqui, porque vimos melhorias e é para continuar, vou fazer os possíveis para isso, quer com a M., quer com o grupo, embora eu sempre tive muito presente que é importante eles escolherem.

Acho que vou continuar a ter as dificuldades que tenho tido até agora e que espero que vão diminuindo até com a prática, há certas atividades que não são tão concretas em que é mais difícil dar escolhas.

6. Há mais alguma informação que considere importante partilhar?

Acho que esta intervenção foi muito importante, acho que valeu muito a pena e agradeço por isso, no fundo são ajudas, embora já fosse uma prática minha e a intenção de o fazer, se calhar não fazia tantas vezes como devia, não pensava que fosse tão importante, principalmente na M. Sinto que se calhar agora vou fazê-lo mais, mesmo com outras crianças.

APÊNDICE I

**Resultados da Entrevista à Educadora de Infância
– Temas, Categorias, Subcategorias e Frases
ilustrativas**

Tabela 11. Resultados da Entrevista à Educadora de Infância – Temas, Categorias, Subcategorias e Frases ilustrativas.

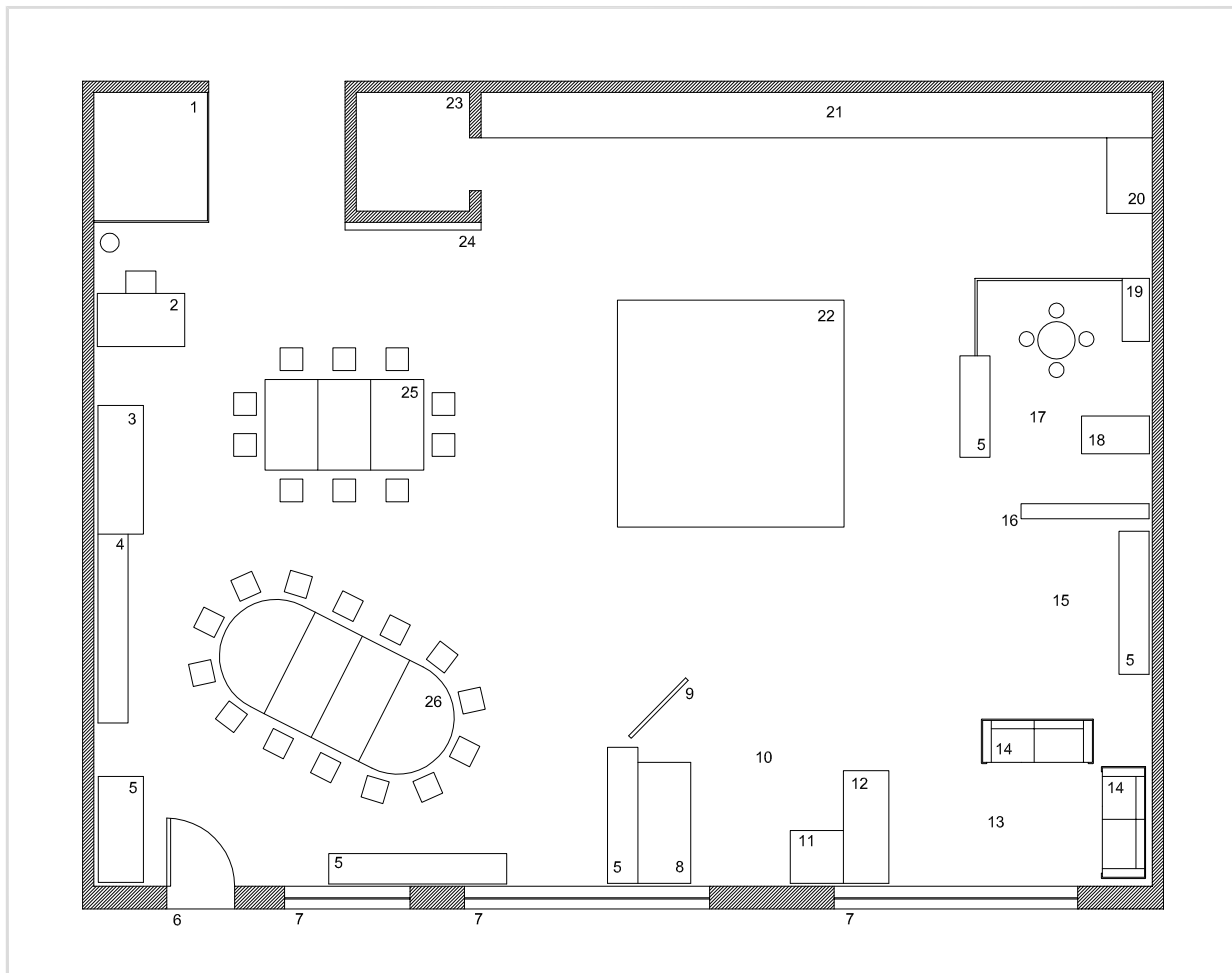
Temas	Categorias	Subcategorias	Frases Ilustrativas
Impacte sobre a criança	Promoção do Envolvimento		“Deixou de se levantar constantemente e dar duas voltas e mexer em qualquer coisa, ficou muito mais tempo nas atividades (...) com demonstração de que está a perceber e que está envolvida.”
	Promoção da Comunicação/ Interação		“(…) a participar com gestos, com sorrisos e sons (...)”; “Passou a fazer mais sons daqueles que ela imite e sorrisos, por vezes apontar para as coisas, as imagens e para ela, como que a pedir é esse que eu quero.”
	Promoção de indicadores de satisfação		“(…)a participar (...) com sorrisos (...)”; “Passou a fazer mais (...) sorrisos (...)”
	Autonomia na escolha		“(…) já ela própria vai muitas vezes ali às fotografias quando quer escolher para onde ir brincar, põe lá e vai para o sítio que escolheu.”
	Responsabilização pela escolha		“(…) e é consistente, escolhe aquilo e é aquilo mesmo que quer, é o que vai fazer.”
Impacte sobre o contexto	Maior consciencialização sobre a importância das oportunidades de escolha		“(…) eu não me tinha apercebido que dar-lhe oportunidades de escolha podia ajudar a M. (...)”; “Eu não espero deixar este trabalho por aqui, porque vimos melhorias e é para continuar, vou fazer os possíveis para isso (...)”
	Expansão do conhecimento sobre preferências da criança		“(…) as preferências acho que já as conhecia, mesmo onde gosta mais de brincar, a pintura, os jogos, mas sim agora é mais perceptível o que realmente quer, o que gosta, como nas cores, que gosta muito do verde (...)”
	Promoção de oportunidades de escolha	Maior estruturação das atividades	“(…) comecei exatamente a dar-lhe mais hipóteses de escolha em muitas situações do dia a dia, porque vi que resultava (...)”
		Maior estruturação dos recursos materiais	“(…) fez com que eu pensasse mais nela, ao fazer as atividades não esquecer o papel dela.”
		Generalização das estratégias às restantes crianças	“E na sala passamos a ter presentes as fotos, os símbolos, as imagens, arranjam os sítios permanentes para esses materiais.” “Aumentou, porque eu ao fazer a ela também fazia aos outros.”; “(...)agora vou fazê-lo mais, mesmo com outras crianças.”
Estratégias	Rotina na implementação de escolhas		“Se calhar até o próprio hábito e a rotina de começar a dar oportunidades de escolha ajudou a torná-las cada vez mais possíveis (...)”
	Prévio planeamento da implementação de escolhas		“(…) o facto de as planear antes também ajudou (...)”
	Recurso a fotografias, símbolos e gestos na implementação de escolhas		“(…) vai muitas vezes ali às fotografias quando quer escolher para onde ir brincar(...)” “(.) Dar-lhe os símbolos, as fotografias e até gestos...ajudaram a dar-lhe as escolhas.”

Dificuldades/ Requerimentos à implementação da escolha	Escolhas sem objetos tangíveis	“Algumas sim eram mais difíceis, naquelas mais subjetivas que implicava mais um diálogo com eles, que não tinha assim tanta coisa palpável que ela pudesse escolher, (...) precisava de algo para que ela pudesse perceber (...)”
	Dimensão “quando”	“Talvez “o quando”, acho que foi o mais difícil, não é muito fácil, porque acho que é mais difícil de ela compreender, os outros percebem, mas ela acho mais difícil (...)”
	Considerar a funcionalidade da criança	“(…) não há muitas oportunidades de escolha, olhe o lugar tem de ser aquele, se não ela distraisse imenso se estiver noutro lugar qualquer, começa a olhar para trás, assim está num lugar estratégico (...)”
	Restrição/oportunidades de escolhas determinada pela comunicação da criança	“(…) O facto de não falar dificulta dar-lhe as escolhas e ter a resposta dela, mas bem... já aponta o que quer e se não lhe der reclama à maneira dela e insiste em apontar. Mas se falasse era mais fácil.”
	Restrição/oportunidades de escolha determinada pela estrutura da própria atividade	“(…)A comida quando muito pode escolher entre uma peça de fruta ou outra, mas também não há assim muito por onde possa escolher (...)” “Na atividade espontânea, aí é mais oportuno e de certa forma fácil, porque aí nem tenho que planejar muito, espontânea é mesmo à escolha deles, aí é mais fácil dar-lhe oportunidades de escolha, queres fazer isto ou aquilo, queres trabalhar com isto ou com aquilo...”
	Priorização da segurança das crianças	“(…) Às vezes se formos sair, bem, aí a segurança impera perante oportunidades de escolha, no exterior não se pode fazer muito isso, nesse espaço há outras coisas importantes.”
Necessidades para uma implementação mais plena da intervenção	Generalizar oportunidades de escolha a outras situações	“(…) se calhar o leque das escolhas que lhe dei não permitiu isso, às tantas poderiam ter sido outras e dariam mais resposta a essa pergunta (...)”
	A necessidade das oportunidades de escolha se tornarem uma rotina	“(…) talvez dificultasse um bocadinho... o eu querer encontrar situações de escolha para aquela atividade e ter que pensar mais e às vezes até ter dificuldade em encontrá-las, não é... tínhamos muitas propostas no plano, mas nalgumas atividades tinha que pensar muito bem quais ia dar e como...mas ultimamente já surgem mais facilmente, começa a ser um hábito.”
	A necessidade de dedicar mais tempo ao planeamento das atividades	“(…) não interferia com o tempo, só com o do planeamento, que esse sim precisei de mais (...)”

ANEXOS

ANEXO 1

Planta da Sala do Contexto de Pré-Escolar da M.



Legenda:

- | | | |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1 - Móvel de arrumação | 10 - Área do médico | 19 - Fogão/banca |
| 2 - Secretária | 11 - Mesa | 20 - Móvel para mercearia |
| 3 - Móvel para jogos | 12 - Móvel da biblioteca | 21 - Banca/ponto de água |
| 4 - Móvel PC | 13 - Área da biblioteca | 22 - Tapete do acolhimento |
| 5 - Móvel | 14 - Sofá | 23 - Compartimento de arrumos |
| 6 - Porta de acesso ao exterior em vidro | 15 - Área das construções animais | 24 - Placar da pintura |
| 7 - Janela | 16 - Móvel com espelho | 25 - Mesas de jogos |
| 8 - Catres/camas | 17 - Casinha | 26 - Mesas da expressão plástica |
| 9 - Biombo | 18 - Cama das bonecas | |

ANEXO 2

Rotina diária da M. no contexto de pré-escolar

Rotina diária da M. no contexto de pré-escolar (horários e momentos)

Horário	Momentos da Rotina
9h00m – 9h30m	Acolhimento/ Reunião
9h30m – 10h00m	Atividades Estruturadas
10h00m – 10h20m	Lanche
10h20m – 12h00m	Atividades Livres
12h00m – 13h00m	Almoço
13h00m – 14h00m	Brincadeiras no exterior ou num espaço interior comum a todos os grupos da escola
14h00m – 15h30m	Descanso e/ou Atividades Livres
15h30m – 16h00m	Lanche
16h00m – 18h00m	Brincadeiras no exterior ou num espaço interior comum a todos os grupos da escola

ANEXO 3

Grelha de Registos de Observação

ANEXO 4

Autorização da Direção Geral de Educação
(DGE) – Monitorização de Inquéritos em Meio
Escolar e Estudo de Caso Único

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0465500001



mime-noreply@gepe.min-edu.pt (mime-noreply@gepe.min-edu.pt) Adicionar aos contactos 19-12-2014
Para: joana-borges@live.com.pt, joana-borges@live.com.pt

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0465500001, com a designação *A expansão sistematizada de oportunidades de escolha como estratégia de suporte à participação*, registado em 04-12-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Joana Teresa Baptista Borges

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público dos distritos de Porto e Braga a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e de natureza sensível, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas em meio escolar/formação de docentes, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 5

Ofício enviado aos Diretores dos Agrupamentos
de Escola dos Distritos de Braga e Porto

Ex.^{mo(a)} Sr. (a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas:

Eu, Joana Teresa Baptista Borges, estudante do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, encontro-me em fase de elaboração do Projeto em Educação Especial e, nesse contexto, pretendo desenvolver um estudo cujo objetivo é o de analisar as perspetivas dos educadores de infância acerca da importância e implementação de práticas promotoras das oportunidades de escolha em contextos de ensino pré-escolar tendo por referência o processo de inclusão de crianças em situação de incapacidade.

Para o efeito, pretendo solicitar aos educadores de infância o preenchimento de um breve questionário (anexado à carta), enviando a cada educador um link para o seu preenchimento eletrónico. Mais se informa que o referido questionário – cujo preenchimento tomará apenas 15 minutos - destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para o trabalho de projeto em causa, sendo garantido o anonimato e confidencialidade dos mesmos.

Assim, após ter obtido prévia autorização da DGE (vd. comprovativo em anexo), venho solicitar a V/ autorização para o envio dos questionários aos educadores do ensino pré-escolar cujas salas incluam crianças com necessidades adicionais de suporte.

Porto, 25 de janeiro de 2015

Joana Borges

Contactos: joanaborges@gmail.com

Tlm.:

ANEXO 6

Ofício de Solicitação de Autorização ao Diretor do
Agrupamento de Escolas frequentado pela M.

Ex.^{mo} Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas,

Serve a presente carta como pedido de colaboração no projeto de investigação “*A expansão sistematizada de oportunidades de escolha como estratégia de suporte à participação*”, após a obtenção prévia de autorização da Direção Geral de Educação (vd. comprovativo em anexo). 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 Joana Teresa Baptista Borges, sob orientação da Doutora Mónica Silveira Maia.

Sendo hoje conhecida a importância de uma estruturação consistente e sistematizada de oportunidades de escolha nos contextos de vida das crianças tendo em vista a promoção da sua participação e autonomia nas atividades, este projeto pretende reunir e implementar um conjunto de estratégias – embebidas no contexto pré-escolar da M. (aluna da sala dos 4 anos da EB1/JI [REDACTED]) – que visem a expansão de oportunidades de escolha nas atividades, procurando avaliar em que medida promovem o seu envolvimento e comunicação. Este programa implicará a identificação conjunta com a educadora de possíveis momentos/ atividades em que se considere possível a expansão de oportunidades de escolha e o planeamento de estratégias para a sua implementação (embebendo-as nas rotinas já existentes).

O contexto selecionado para esta observação e intervenção enquadra-se no âmbito de uma colaboração naturalmente estabelecida no processo de transição da referida aluna, que em anos transatos, era aluna da sala da estudante Joana Teresa Baptista Borges.

A fim de avaliar o efeito da intervenção, pretendemos conduzir uma observação antes e durante o programa de intervenção, fazendo registos de indicadores de envolvimento e comunicação da M. em função das frequência e forma de oportunidades de escolha concedidas. No final do projeto pretendemos ainda recolher a opinião da educadora acerca da eficácia da intervenção através de uma breve entrevista.

A avaliação e intervenção propostas pretendem responder às necessidades da M. - tendo por referência os objetivos de promoção da participação e comunicação -, procurando ter interferência mínima no seu quotidiano em contexto pré-escolar. O projeto que terá a duração de aproximadamente três meses (a ser implementado no mês de janeiro e a terminar no final do mês de março).

Assim, vimos solicitar a V/ autorização para a realização do estudo na sala dos 4 anos do ensino pré-escolar da E.B.1/J.I. [REDACTED], solicitando as devidas autorizações à educadora e encarregados de educação da criança.

Todos os registos de observação serão usados apenas para efeito deste estudo, assegurando absoluto sigilo e confidencialidade da identidade da criança e de todos os envolvidos.

A participação no estudo é voluntária e em qualquer altura podem desistir da participação neste Projeto.

Porto, dezembro de 2014

Joana Borges

Contactos: joanatborges@gmail.com

Tlm.:

ANEXO 7

Autorização da Direção do Agrupamento de
Escolas frequentado pela M.

RE: Solicitação de Autorização de Observação e Intervenção junto da aluna M



Direção AE [redacted] (direcao@ae[redacted].pt) [Adicionar aos contactos 11-01-2015](#) ▶
Para: Joana Borges Cc: eb[redacted]a@gmail.com ▼

Boa tarde,

Para os devidos efeitos, considera-se autorizada a realização do trabalho na EB [redacted].

Com os meus cumprimentos.

Diretor
Agrupamento de Escolas [redacted]
Rua [redacted] O Porto
[www.ae\[redacted\].pt](http://www.ae[redacted].pt)

ANEXO 8

Consentimento Informado para os Pais da M.

Ex.^{mo} Sr. Encarregado de Educação,

Serve a presente carta como pedido de colaboração no projeto de investigação “*A expansão sistematizada de oportunidades de escolha como estratégia de suporte à participação*”. 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 Joana Teresa Baptista Borges, sob orientação da Doutora Mónica Silveira Maia.

Sendo hoje conhecida a importância de uma estruturação consistente e sistematizada de oportunidades de escolha nos contextos de vida das crianças tendo em vista a promoção da sua participação e autonomia nas atividades, este projeto pretende reunir e implementar um conjunto de estratégias – embebidas no contexto pré-escolar do seu educando – que visem a expansão de oportunidades de escolha nas atividades, procurando avaliar em que medida promovem o seu envolvimento e comunicação. Este programa implicará a identificação conjunta com a educadora de possíveis momentos/ atividades em que se considere possível a expansão de oportunidades de escolha e o planeamento de estratégias para a sua implementação (embebendo-as nas rotinas já existentes).

A fim de avaliar o efeito da intervenção, pretendemos conduzir uma observação antes e durante o programa de intervenção, fazendo registos de indicadores de envolvimento e comunicação do seu educando em função das frequência e forma de oportunidades de escolha concedidas. No final do projeto pretendemos ainda recolher a opinião da educadora acerca da eficácia da intervenção através de uma breve entrevista.

A avaliação e intervenção propostas pretendem responder às necessidades do seu educando - tendo por referência os objetivos de promoção da participação e comunicação -, procurando ter interferência mínima no seu quotidiano em contexto pré-escolar.

Assim, vimos solicitar a vossa autorização para a participação do vosso educando ao longo deste projeto que terá a duração de aproximadamente três meses (a ser implementado no mês de janeiro e terminar no final do mês de março).

Todos os registos de observação serão usados apenas para efeito deste estudo, assegurando absoluto sigilo e confidencialidade da identidade da criança e de todos os envolvidos.

A V/ participação no estudo é voluntária e em qualquer altura podem desistir da participação neste Projeto.

Formulário de Consentimento Informado

Eu,

declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente autorizo que o meu educando participe neste estudo. Compreendo também que os registos são confidenciais.

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

Nome da Criança

Assinatura do Encarregado de Educação

Data

Assinatura do Investigador

ANEXO 9

Consentimento Informado para a Educadora de
Infância da M.

Ex.^{ma} Sra. Educadora de Infância,

No âmbito da colaboração no projeto de investigação “*A expansão sistematizada de oportunidades de escolha como estratégia de suporte à participação*” que surge no contexto da tese de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) desenvolvida por Joana Teresa Baptista Borges, sob orientação da Doutora Mónica Silveira Maia, serve a presente carta como pedido de autorização para o tratamento e uso dos dados da entrevista a realizar no final da intervenção.

Todos os dados da sua opinião acerca da eficácia da intervenção (que se pretendem recolher no final do projeto, através de uma breve entrevista), serão usados apenas para efeito deste estudo, assegurando absoluto sigilo e confidencialidade da sua identidade, da criança e de todos os envolvidos.

A sua participação no estudo é voluntária e em qualquer altura pode desistir da participação neste projeto.

Formulário de Consentimento Informado

Eu, _____,
declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente autorizo a minha participação neste estudo. Compreendo também que os registos são confidenciais.

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

Assinatura da Educadora de Infância

Data

Assinatura do Investigador

NM