

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O PAPEL DO AMBIENTE NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS
EM IDADE PRÉ-ESCOLAR EM CASA E NA COMUNIDADE**

Ana Sofia de Sousa Portugal Guichard

Outubro, 2016

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

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

À *Professora Doutora Catarina Grande* pelo olhar atento e cuidadoso, rigoroso e exigente, na elaboração deste trabalho. Por alimentar o meu espírito curioso e a minha persistência na investigação, na psicologia e na vida. Levo comigo a sua compreensão, a sua integridade e o seu respeito pela condição humana. Levo-a comigo como inspiração para tudo aquilo que quero ser como pessoa, mãe e psicóloga. Expresso a minha gratidão por todas as aprendizagens, pelos desafios e por acreditar sempre tanto em mim.

À *Professora Doutora Ana Isabel Pinto* por testemunhar os meus processos de desenvolvimento com tanto entusiasmo. Pelo privilégio que é privar consigo e com o seu saber neste universo da Psicologia e por crer no meu valor, muito obrigada.

À *Vera Coelho* pelo seu magnífico suporte na organização da recolha de dados e pela infindável paciência para os meus pedidos e para as minhas questões, obrigada.

Agradeço, também, à *Beatriz Nunes*, à *Cristiana Guimarães* e à *Marisa Gouveia* pela sua colaboração no processo de recolha de dados, com tanto empenho, dedicação e persistência.

A todas as *famílias* que nos contaram as suas histórias de participação. Estou eternamente grata por terem tornado possível este trabalho. Este trabalho é vosso e para vós.

Às *crianças*, de tantos quadrantes e contextos, que se cruzaram comigo ao longo destes cinco anos e me motivaram a estudar este tema.

À *Doutora Joana Cadima* pelos valiosos contributos na análise dos resultados deste estudo. Se hoje perspetivo um caminho na investigação vejo na Joana um exemplo daquilo que gostaria de ser.

À *Francisca Ferreira* por ter assistido a este processo com tanto orgulho, com tanta alegria e com tanto carinho.

À *Inês Monteiro* pelo companheirismo e pela amizade ao longo destes cinco anos de descobertas.

À *Inês Tavares* e à *Rita Grave* pela leitura atenta do meu trabalho, pelo carinho e incentivo, nas fases mais desafiantes. À *Teresa Ribeiro* pelo suporte e pela ternura.

À *Sofia* pela amizade de sempre, pela qual me sinto tão grata. Quantos se podem orgulhar de uma amizade de 20 anos numa vida de 23?

À *Sara* pelo incansável apoio e pela sua paciência para escutar as minhas dúvidas e inseguranças.

À minha *mãe* pelo colo de todos os dias e pelo amor incondicional.

Ao meu *avô* pelo papel preponderante que desempenhou na formação do meu carácter. Por me ter mostrado, nas nossas partilhas, o valor do conhecimento, da leitura e do espírito crítico e curioso.

Ao meu *Alex*, por ser tão doce. Pelo amparo constante, pelo carinho inesgotável, pelo apoio de sempre. Pelo amor e pela amizade de todos os dias. Por acreditar em tudo o que sou e em tudo o que faço com uma tremenda convicção. Todos os dias sinto-me profundamente grata por poder partilhar a minha vida e os meus sonhos contigo.

Porto, 28 de setembro de 2016

Resumo

O presente estudo tem como objetivo central promover a compreensão acerca do papel do ambiente na participação de crianças em idade pré-escolar nos contextos de casa e da comunidade. Este estudo faz parte de um projeto de investigação mais alargado financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) [SFRH/BD/111211/2015].

Os pais de 116 crianças da Grande Área Metropolitana do Porto responderam à versão adaptada do instrumento *Young Children's Participation and Environment Measure* (YC-PEM; Khetani, Coster, Law, & Bedell, 2013). Das 116 crianças participantes, 43 eram elegíveis e tinham apoio da Educação Especial (Decreto-Lei nº3/2008) e/ou do Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância (Decreto-Lei nº281/2009). Procurou-se ir ao encontro dos seguintes objetivos: (1) descrever e documentar as diferenças entre as crianças em idade pré-escolar elegíveis e com apoio e as crianças não-elegíveis e sem apoio; (2) analisar a relação entre a funcionalidade da criança e as características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) e (a) a frequência de participação e (b) a perceção de barreiras ambientais pelos pais, em casa e na comunidade; e (3) analisar o papel mediador da perceção de barreiras ambientais na relação entre funcionalidade da criança e a frequência de participação, em casa e na comunidade, quando controlado o efeito das características da família (rendimento familiar e escolaridade materna).

Os resultados indicaram que as crianças elegíveis e com apoio apresentam níveis mais baixos de funcionalidade, nos seis *Developmental Code Sets* analisados, quando comparadas com as crianças não-elegíveis e sem apoio adicional. As crianças elegíveis e com apoio participam menos frequentemente nas rotinas e nas atividades do contexto de casa e da comunidade do que as crianças não-elegíveis e sem apoio adicional, sendo que, ao nível do envolvimento, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos de crianças. Por fim, foi possível verificar que os pais das crianças elegíveis e com apoio percecionam mais barreiras ambientais, em ambos os contextos.

Para além disso, os resultados demonstraram que os pais de crianças com maiores níveis de funcionalidade percecionam menos barreiras ambientais, em casa e na comunidade. As crianças com maiores níveis de funcionalidade participam com mais frequência nas rotinas e nas atividades, de casa e da comunidade. Ainda, as crianças cujas famílias têm rendimentos mensais mais elevados e cujas mães têm mais anos de escolaridade revelaram, também, maior frequência de participação, em ambos os contextos.

Por fim, verificou-se que, em casa, a escolaridade materna era um preditor da frequência de participação. Mais ainda, registou-se um efeito mediador da percepção de barreiras ambientais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação neste contexto. Na comunidade, observou-se um efeito preditor da escolaridade materna na frequência de participação e da funcionalidade da criança na percepção de barreiras ambientais, de acordo com o relato dos pais.

Os resultados são analisados e discutidos tendo por referência o Modelo Biopsicossocial da Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens (CIF-CJ; WHO, 2007) e as implicações ao nível das práticas inclusivas.

Palavras-chave: Ambiente; Funcionalidade; Inclusão; Participação.

Abstract

The main goal of the present study was to promote an understanding of the role of the environment in the participation of preschool aged children in the home and community settings. This study is part of a larger research project sponsored by *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* [SFRH/BD/111211/2015].

Parents of 116 children from the Metropolitan Area of Porto completed the adapted version of the Young Children's Participation and Environment Measure (YC-PEM; Khetani, Coster, Law, & Bedell, 2013). 43 of the 116 children were eligible and had support of Special Education (Decree-Law nº3/2008) and/or the National Early Intervention System (Decree-Law nº281/2009). The study had the following goals: (1) to describe and document the differences among preschool aged eligible children with support and non-eligible children without support; (2) to analyse the relationship between child's functionality and family characteristics (family income and maternal education) and (a) frequency of participation and (b) perception of environmental barriers by the parents, at home and in the community; and (3) to analyse the mediating role of perception of environmental barriers in the relationship between the child's functionality and frequency of participation in the home and community settings, when controlled the effect of family characteristics (family income and maternal education).

The results showed that eligible children have lower levels of functionality, in the six Developmental Code Sets, when compared to non-eligible children without additional support. Eligible children participate less frequently in the routines and activities of the home setting, when compared with non-eligible children, and, regarding the level of involvement, no significant differences were found between the two groups of children. Finally, we found that parents of eligible children perceive more environmental barriers in both settings.

Furthermore, the results indicated that parents of children with higher levels of functionality perceive less environmental barriers, at home and in the community. Children with higher levels of functionality participate more often in routines and activities at home and in the community settings. Also, children whose families have higher monthly income and whose mothers have more years of schooling also reveal higher frequency of participation in both settings.

Finally, it was found that, at home, maternal education was a predictor of the frequency of participation of the child. Moreover, there was a mediation effect of perception of environmental barriers in the relationship between the child's functionality and frequency

of participation at the home setting. In the community, maternal education was a predictor of the frequency of participation of the child and the child's functionality was a predictor of the perception of environmental barriers.

The results are analysed and discussed with reference to the biopsychosocial model of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (WHO, 2007) and considering the implications of inclusive practices.

Keywords: Environment; Functionality; Inclusion; Participation.

Résumé

Cette étude vise à promouvoir la compréhension du rôle de l'environnement dans la participation des enfants à l'âge préscolaire aux contextes de la maison et de la communauté. Il s'encadre dans un projet de recherche alargué financé par la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT) [SFRH/BD/111211/2015].

Les parents de 116 enfants de la région métropolitaine de Porto ont répondu à la version adaptée de l'instrument *Young Children's Participation and Environment Measure* (YC-PEM; Khetani, Coster, Law, & Bedell, 2013). Parmi les 116 enfants participants, 43 étaient éligibles et avait le soutien de l'Éducation Spéciale (Décret-Loi n°3/2008) et/ou du Système National d'Intervention Précoce pour la Enfance (Décret-Loi n°281/2009). Cette étude voulait répondre aux objectifs suivants: (1) décrire et documenter les différences entre les enfants éligibles et avec soutien et les enfants non éligibles et sans soutien; (2) analyser la relation entre la fonctionnalité de l'enfant et les caractéristiques de la famille (revenu familial et éducation de la mère) et (a) la fréquence de participation et (b) la perception d'obstacles environnementaux, à la maison et à la communauté; et (3) analyser le rôle de médiateur de la perception d'obstacles environnementaux dans la relation entre la fonctionnalité de l'enfant et la fréquence de participation à la maison et à la communauté, contrôlant l'effet des caractéristiques de la famille (revenu familial et éducation de la mère).

Les résultats indiquent que les enfants éligibles et avec soutien ont des niveaux de fonctionnalité inférieurs, dans les six *Developmental Code Sets* analysés, par rapport aux enfants non éligibles et sans soutien supplémentaire. Les enfants éligibles et avec soutien participent moins fréquemment aux routines et activités aux contextes de la maison et de la communauté, par rapport aux enfants non éligibles et sans soutien supplémentaire. Au niveau de l'engagement, aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes les enfants. Par fin, nous avons constaté que les parents d'enfants éligibles et avec soutien s'aperçoivent de plus de barrières environnementales dans les deux contextes.

Aussi, les résultats montrent que les parents d'enfants avec des niveaux plus élevés de fonctionnalité perçoivent moins d'obstacles environnementaux, à la maison et dans la communauté. Les enfants avec des niveaux plus élevés de fonctionnalité participent plus souvent aux routines et activités à la maison et dans la communauté. Les enfants dont les familles ont un revenu mensuel plus élevé et dont les mères ont plus d'années de scolarité révèlent également une fréquence plus élevée de participation dans les deux contextes.

Finalement, il a été constaté que, à la maison, l'éducation de la mère était un prédicteur de la fréquence de la participation de l'enfant. En plus, il y avait un effet de médiation de la perception d'obstacles environnementaux dans la relation entre la fonctionnalité de l'enfant et la fréquence de la participation à la maison. Dans la communauté, il y a été observé un effet prédicteur de l'éducation maternelle sur la fréquence de la participation de l'enfant et de la fonctionnalité de l'enfant sur la perception des obstacles environnementaux.

Les résultats sont analysés et discutés en référence au modèle biopsychosocial de la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, version pour Enfants et Adolescents (WHO, 2007) et les implications pour les pratiques inclusives.

Mots-clés: Environnement; Fonctionnalité; Inclusion; Participation.

Índice

Capítulo 1 – Enquadramento Concetual

1. A Teoria da Unificação do Desenvolvimento Biopsicossocial (Sameroff, 2010)	1
2. A importância das experiências nos primeiros anos de vida	3
3. A visão biopsicossocial da Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens (CIF-CJ; WHO, 2007)	4
4. A participação da criança nos seus contextos de vida	8
4.1. A relevância do estudo da participação	8
4.2. Participação: definição do conceito	10
4.3. Fatores com influência na participação de crianças em casa e na comunidade	15
4.4. O papel mediador do ambiente na participação de crianças e jovens	16

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Introdução e objetivos do estudo	18
2. Desenho do estudo	19
3. Método	20
3.1. Participantes	20
3.2. Medidas	21
3.2.1. Medida de documentação da funcionalidade	22
3.2.2. Questionário sociodemográfico para as crianças e as famílias	23
3.2.3. Medida de documentação da participação e de fatores ambientais	23
3.3. Procedimento	24
3.3.1. Recolha de dados	24
3.3.2. Análise de dados	25
4. Resultados	28
4.1. Descrição das diferenças entre crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI e crianças não-elegíveis e sem apoio	28
4.1.1. Ao nível do perfil de funcionalidade da criança	28
4.1.2. Ao nível da participação em casa e na comunidade	29
4.1.3. Ao nível da perceção de barreiras ambientais em casa e na comunidade	29
4.2. Descrição da relação entre a funcionalidade da criança e as características da família e a frequência de participação e a perceção de barreiras ambientais pelos pais nos contextos de casa e da comunidade	29

4.3. O papel mediador da percepção de barreiras ambientais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação	31
4.3.1. No contexto de casa	31
4.3.2. No contexto da comunidade	33
5. Discussão dos resultados	36
5.1. Limitações e estudos futuros	46
5.2. Conclusões e implicações para a prática	48
Referências bibliográficas	50

Índice de Quadros

Quadro 1. Fatores com influência na participação de crianças em casa e na comunidade	15
Quadro 2. Estudo empírico – Dimensões, variáveis e medidas	21
Quadro 3. Consistência interna do conjunto de itens das variáveis compósitas: <i>alpha de Cronbach</i>	27
Quadro 4. Coeficientes de correlação de Pearson entre a funcionalidade da criança e as características da família e a frequência de participação e a percepção de barreiras ambientais nos contextos de casa e da comunidade	30

Índice de Figuras

Figura 1. Interação entre os componentes da CIF-CJ (adaptado de WHO, 2007, p. 17)	7
Figura 2. Oportunidades de participação em cinco dimensões ambientais (adaptado de Maxwell & Granlund, 2011, p. 255)	12
Figura 3. O <i>continuum</i> Atividade – Participação (adaptado de Granlund et al., 2012, p. 87)	14
Figura 4. Modelo de operacionalização das variáveis para os dois contextos	20
Figura 5. Diferenças entre as crianças (C ₁ e C ₂) ao nível do perfil de funcionalidade	28
Figura 6. Modelo de operacionalização das variáveis para o contexto de casa	31
Figura 7. O papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação em casa	32
Figura 8. O papel mediador da percepção de barreiras ambientais na relação entre a funcionalidade da criança e a sua frequência de participação em casa e o papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação da criança em casa	33
Figura 9. Modelo de operacionalização das variáveis para o contexto da comunidade	34
Figura 10. O papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação na comunidade	35
Figura 11. O papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação na comunidade e da funcionalidade na percepção de barreiras ambientais pelos pais	35
Figura 12. O modelo dimensional das interações criança-meio (adaptado de WHO, 2001)	36

Índice de Anexos

Anexo 1. Caraterização das crianças e das famílias da amostra	i
Anexo 2. Medida de documentação da funcionalidade	ii
Anexo 3. Questionário sociodemográfico para as crianças e para as famílias	iv
Anexo 4. Medida de documentação da participação	vi
Anexo 5. Descrição das variáveis compósitas	vii

Abreviaturas

CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade
CIF-CJ	Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
IP	Intervenção Precoce
MAAP	Matriz de Avaliação das Atividades e Participação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEI	Plano Educativo Individual
PEM-CY	<i>Participation and Environment Measure for Children and Youth</i>
PIIP	Plano Individual de Intervenção Precoce
SNIP	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>
YC-PEM	<i>Young Children's Participation and Environment Measure</i>

Capítulo I – Enquadramento Concetual

Ao longo da história, tem-se assistido a um aumento da complexidade dos modelos teóricos que permitem uma compreensão cada vez mais aprofundada do desenvolvimento humano e, especificamente, do desenvolvimento da criança. Os modelos de desenvolvimento humano têm evoluído graças a mudanças epistemológicas e teóricas, causadas pela exploração de novas metáforas conceituais. De facto, este progresso provocou, também, a necessidade de uma reorientação conceitual ao nível das práticas. Como refere Bairrão (1995), a evolução das abordagens filosóficas na conceitualização do desenvolvimento sublinhou uma “necessidade progressiva de modelos mais abrangentes na compreensão do comportamento humano que possam nortear as teorias e as práticas atuais em psicologia” (p. 8).

As visões acerca do desenvolvimento evoluíram de unidirecionais e lineares, advogando a influência única da natureza ou do meio, para perspetivas multidirecionais, transacionais e dinâmicas, que consideram o indivíduo enquanto agente e resultado de influência mútua de fatores biológicos e sociais, ao longo tempo. Se, antigamente, se conceitualizava a questão *nature vs. nurture* de um modo determinista e uni causal, mais recentemente, surge uma visão dialética em que ambas as perspetivas se integram de uma forma dinâmica e transacional, ao longo do tempo (Sameroff, 2010).

1. A Teoria da Unificação do Desenvolvimento Biopsicossocial (Sameroff, 2010)

Sameroff (2010) realça que, para estudar as trajetórias desenvolvimentais do ser humano de uma forma integrada e compreensiva, devem ser considerados quatro modelos fundamentais: (1) o modelo de mudança pessoal, (2) o modelo contextual, (3) o modelo de regulação e (4) o modelo representacional.

Em primeiro lugar, o autor apresenta o modelo de mudança pessoal, necessário para a compreensão da aquisição de competências progressivamente mais complexas, desde a infância até à idade adulta. De facto, o principal propósito da psicologia do desenvolvimento reside no estudo da mudança ao longo do ciclo de vida do ser humano e, mais particularmente, no estudo da forma como essas mudanças ocorrem ao longo da infância (Sameroff, 2010).

A propósito deste primeiro modelo, Sameroff (2010) apresenta três perspetivas distintas acerca da mudança pessoal: a perspetiva dos traços, a perspetiva do crescimento e a perspetiva do desenvolvimento. A perspetiva dos traços considera que o indivíduo é constituído por um conjunto de características biopsicológicas imutáveis. Por outro lado, se a mudança for conceitualizada enquanto um processo de crescimento, encontramos possíveis

explicações na teoria clássica da epigenese: as sucessivas interações entre as características iniciais produzem mudanças no fenótipo. Por fim, de acordo com a perspectiva do desenvolvimento, a mudança pode ser influenciada pelas experiências da pessoa em interação com o meio, experiências essas que nutrem o processo natural de maturação das características biopsicológicas (Sameroff, 2010).

O modelo contextual surge desta última perspectiva de mudança pessoal, que considera a impossibilidade de isolar a criança e a pessoa em desenvolvimento dos contextos onde ocorrem as suas experiências ao longo do ciclo de vida. Este modelo pretende, então, explicar a influência direta ou indireta das experiências da pessoa em relação com o meio, considerando a sua inserção em múltiplos contextos sociais, tal como Bronfenbrenner (1979) preconiza na sua Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano.

Bronfenbrenner (1979) definiu uma hierarquia integrada de sistemas dinâmicos interrelacionados (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema), com base na premissa de que a criança se desenvolve ativa e continuamente, num processo interativo, em múltiplos contextos (Bronfenbrenner, 1979). O modelo contextual compreende, então, a inserção da criança num contexto como potenciadora ou minimizadora das suas características desenvolvimentais. Os diferentes contextos incluem fatores de risco, protetores ou promotores, que podem restringir ou potenciar o desenvolvimento da criança (Sameroff, 2010).

Sameroff (2010) acrescenta com o terceiro modelo, o modelo de regulação (biológica, psicológica e social), a perspectiva dos sistemas dinâmicos, na conceitualização da relação entre o indivíduo e o meio. O Modelo Transacional do Desenvolvimento Humano de Sameroff e colaboradores (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 2000) permite-nos compreender o desenvolvimento enquanto um processo bidirecional contínuo, dinâmico e complexo entre os fatores biológicos da criança e as suas oportunidades de interação em ambientes proximais e no contexto social mais amplo.

Por último, o modelo representacional é responsável pela codificação e interpretação das experiências do aqui e do agora em estruturas cognitivas com níveis superiores de abstração. Segundo Sameroff (2010), a criança não é apenas o produto cumulativo das interações e das transações. Torna-se também importante compreender e considerar a forma como percebe, define e interpreta as experiências que ocorrem ao longo da sua trajetória desenvolvimental (Sameroff, 2010).

Com base nestes quatro modelos conceituais, Sameroff (2010) desenvolveu a Teoria da Unificação do Desenvolvimento Biopsicossocial. Esta perspectiva propõe uma relação

interativa entre os processos psicológicos e biológicos, que formam, em conjunto e de um modo integrado, o sistema biopsicológico do indivíduo. Este sistema do *self* interage, de forma dinâmica e contínua, com os diferentes contextos ecológicos e sociais envolventes, tais como a família, a escola, a comunidade e, também, as influências políticas, económicas e culturais, tal como propõem o modelo contextual e o modelo de regulação. O domínio das representações está presente em todos os aspetos interativos do modelo, nas crenças, nas atitudes e nas atribuições da criança, da família e dos contextos socioculturais (Sameroff, 2010).

Em conclusão, ao compreender aspetos inerentes ao indivíduo e ao meio e à relação entre estes, a Teoria da Unificação do Desenvolvimento Biopsicossocial encara, assim, o ser humano como um todo, uma entidade biopsicossocial em desenvolvimento. Finalmente, o autor acrescenta a este modelo a dimensão tempo, de forma a considerar as mudanças quantitativas e qualitativas e as transições que ocorrem ao longo das trajetórias desenvolvimentais (Sameroff, 2010).

2. A importância das experiências nos primeiros anos de vida

A evidência científica no âmbito do neurodesenvolvimento indica-nos que a base da arquitetura cerebral estabelece-se através de uma série contínua de interações dinâmicas entre as influências da genética e das experiências ambientais. As experiências ambientais assumem, assim, um papel decisivo na coordenação dos *timings* e dos padrões de expressão genética, bem como na potencialização ou inibição da conectividade neuronal em estádios-chave do desenvolvimento, os períodos sensíveis, nos quais o cérebro se encontra particularmente responsivo às experiências na formação de padrões de atividade. Nestes períodos, a qualidade das experiências fornecidas pelos ambientes torna-se fundamental (Fox, Levitt, & Nelson, 2010).

A arquitetura fundamental do cérebro, criada em período pré-natal, base para receber, interpretar e agir sobre as informações do mundo que nos rodeia, é o referencial sobre o qual os fatores ambientais atuam, através de experiências nos primeiros anos de vida, num processo prolongado de maturação, a nível estrutural e funcional. Estas experiências criam, deste modo, um referencial para as aprendizagens futuras que é essencial (embora não suficiente) para o desenvolvimento ótimo da arquitetura cerebral. Por conseguinte, a qualidade das experiências precoces deve ser seguida de experiências ricas e cada vez mais

sofisticadas no futuro, quando os circuitos neuronais de alto nível se encontram em maturação, para se alcançar o potencial pleno (Fox, Levitt, & Nelson, 2010).

Shonkoff (2010) alerta-nos, então, para a importância de se ter em especial atenção as necessidades das crianças em desvantagem social e/ou biológica, particularmente em idade precoce. As suas trajetórias de vida são influenciadas por uma interação dinâmica e cumulativa entre os fatores de risco e os fatores de proteção, que podem ser identificados tanto na pessoa, como na família e na comunidade ou nos contextos socioeconómicos e culturais com influência indireta na criança (Shonkoff, 2010).

Neste sentido, Shonkoff (2015) realça a necessidade premente de os programas políticos considerarem uma abordagem preventiva e promotora da saúde da população focada na proteção das crianças dos efeitos nefastos do risco e da adversidade, nos primeiros anos de vida, e a promoção dos seus direitos fundamentais, em termos de igualdade de oportunidades. Desta forma, o autor considera que estes são investimentos críticos que podem contribuir para a saúde e a educação da população, para a segurança e o funcionamento harmonioso das comunidades e, em última instância, para a autossustentabilidade e a prosperidade da sociedade (Shonkoff, 2015).

Deste modo, podemos afirmar que, quando não protegemos as crianças dos efeitos nefastos do risco e da adversidade, nos primeiros anos de vida, não estamos a garantir a igualdade de oportunidades de todas as crianças, o que pode resultar em situações de incapacidade. Na próxima secção será, então, apresentada a perspetiva da funcionalidade do Modelo Biopsicossocial, que adota uma visão global, contextualizada e sistémica da incapacidade (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007).

3. A visão biopsicossocial da Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens (CIF-CJ; WHO, 2007)

Os modelos, os constructos orientadores e as perspetivas acerca da incapacidade foram-se alterando, ao longo da história, desde o modelo centrado nas consequências da doença, até ao modelo focalizado nos componentes da saúde e da funcionalidade. Simeonsson (2006) explica esta mudança de paradigma, referindo três modelos ou três visões acerca da incapacidade: (1) o Modelo Médico, que encara a incapacidade como a manifestação de uma condição de saúde; (2) o Modelo Social, que considera a incapacidade um constructo social e (3) a perspetiva da funcionalidade do Modelo Biopsicossocial, que dá origem à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF; WHO, 2001) e, posteriormente, à sua versão para crianças e jovens (CIF-CJ; WHO, 2007).

O Modelo Médico define a incapacidade como um problema da pessoa, enquanto resultado direto da sua condição de saúde. O foco principal estratégico desta perspectiva cinge-se à assistência médica por profissionais de saúde, requerida a um nível individual (Simeonsson, 2006). No processo de avaliação-intervenção, relaciona-se o conceito de incapacidade exclusivamente com causas centradas na pessoa ou com discrepâncias no processo de maturação de competências da criança. A avaliação do desenvolvimento é focada no diagnóstico e realizada através de métodos psicométricos, nosológicos e nosográficos, que dividem e classificam as crianças por grupos ou categorias (Simeonsson & Hebbeler, 2005). Por sua vez, a intervenção é focada na pessoa ou na criança e tem como principais objetivos a sua recuperação ou adaptação (WHO, 2007).

Deste modo, no Modelo Médico, a saúde consiste na ausência de doença e a funcionalidade é explicada pelas características físicas do indivíduo. Em suma, o modelo resume-se na seguinte causalidade linear, orientada para o problema: ser portador de uma deficiência implica ter incapacidade, o que representa, necessariamente, uma desvantagem (Peterson, Mpofu, & Oakland, 2010).

O Modelo Social surge como resposta ao Modelo Médico, no âmbito do ativismo, em defesa dos direitos civis de pessoas com incapacidade (Simeonsson, 2006). Este paradigma considera a incapacidade como um constructo social e não como um atributo individual. O foco da intervenção incide na inclusão plena do indivíduo. Deste modo, para tal, exigem-se mudanças sociais, atitudinais ou ideológicas, uma vez que se considera que a participação das pessoas com incapacidade, em todas as áreas da sua vida, é da responsabilidade coletiva da sociedade (WHO, 2007).

Nesta perspectiva, o fator mais relevante a considerar é o significado atribuído ao conceito “incapacidade” e a forma como este se encontra relacionado com o preconceito e com a exclusão social. A incapacidade torna-se, então, produto das interações, das atribuições, das crenças sociais e da linguagem utilizada (Danforth, 2001). Harris (2000) aponta algumas limitações aos princípios deste modelo. Na sua opinião, se, por um lado, os fatores biomédicos não podem ser ignorados, por outro lado, a concetualização da incapacidade não pode ser meramente baseada em fatores sociais, embora reconheça o seu papel e influência na compreensão do fenómeno (Harris, 2000).

O Modelo Biopsicossocial, baseado nas Teorias Sistémicas, integra a informação do diagnóstico médico e psicológico com aspetos psicossociais, considerando de forma equilibrada todos os fatores que têm influência na saúde e no funcionamento do indivíduo (Peterson, Mpofu, & Oakland, 2010). Esta perspectiva sublinha a importância de ressaltar a

variabilidade intra e interindividual nas diferentes dimensões da incapacidade e de sublinhar a natureza idiossincrática e complexa da criança com incapacidade. O foco incide, então, na funcionalidade do indivíduo e não no diagnóstico (Simeonsson & Hebbeler, 2006).

Segundo o Paradigma Biopsicossocial, no processo de avaliação-intervenção, deve-se ter em consideração: (a) a pessoa e a sua saúde (funções e estruturas físicas/mentais); (b) o ambiente, ou seja, os elementos físicos, psicológicos e sociais que, revelando-se adequados, constituem um facilitador ou, pelo contrário, se forem inadequados, representam uma barreira; e (c) a interação recíproca entre estes elementos, da qual resultam os conceitos de participação (que varia de completa a restrita) e o de realização de atividades (que varia de completa a limitada) (Felgueiras, 2009).

Neste sentido, torna-se pertinente explorar a CIF-CJ (WHO, 2007), proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), enquanto operacionalização dos princípios teóricos do Modelo Biopsicossocial. A CIF-CJ assume uma visão integradora das diferentes perspetivas da saúde – biológica, psicológica e social – e adota um ponto de vista biopsicossocial na sua perspetiva da funcionalidade (WHO, 2007). O conceito de incapacidade integra, de uma forma contextualizada e sistémica, aspetos biológicos, psicológicos e sociais, enfatizando a relação dinâmica entre o indivíduo e o meio (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007). Esta perspetiva é, então, consistente com a definição de saúde pela OMS como “um estado dinâmico de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (WHO, 1948).

Esta classificação multidimensional constitui uma linguagem universal e um referencial científico para a compreensão da saúde e da funcionalidade do indivíduo, sendo ainda importante no desenvolvimento de legislação nacional e internacional, no âmbito dos direitos humanos. Constitui, também, uma taxonomia, por ser uma forma padronizada de registar a informação relativa ao funcionamento do indivíduo nos diferentes domínios da sua vida, através de um sistema de classificação alfanumérico (WHO, 2007). Deste modo, permite elaborar um perfil de funcionalidade, que complementa o diagnóstico clínico e que forneça informações acerca do funcionamento da criança nos contextos de vida diária: uma descrição não só da natureza e da severidade das suas limitações, mas também das suas capacidades ou potencialidades e dos fatores ambientais (Rosário, Leal, Pinto, & Simeonsson, 2009).

A classificação, organizada e estruturada de forma útil e acessível, divide-se nas seguintes secções: (1) Funcionalidade e Incapacidade, subdividida nos componentes (1a) Funções e Estruturas do Corpo e (1b) Atividades e Participação; (2) Fatores Contextuais,

subdividida nos componentes (2a) Fatores Ambientais e (2b) Fatores Pessoais. Os fatores pessoais, associados a variações sociais e culturais, não são alvo de codificação, embora sejam considerados na documentação da funcionalidade (WHO, 2007).

A OMS define, no âmbito da classificação, a funcionalidade enquanto um constructo *guarda-chuva*, isto é, um constructo abrangente, que engloba (1) as funções e estruturas do corpo (as alterações dos sistemas fisiológicos ou das estruturas anatómicas), (2) as atividades e a participação (a execução de tarefas num contexto natural – noção de desempenho – ou padronizado – noção de capacidade). Por outro lado, a incapacidade é concetualizada, segundo a mesma metáfora, enquanto um termo *chapéu* que alberga (1) as deficiências (desvios, perdas ou problemas de funcionamento nas funções e nas estruturas do corpo), (2) as limitações da atividade e as restrições na participação (dificuldades ou problemas na concretização do pretendido) (WHO, 2007).

A interação entre os componentes que fazem parte desta classificação encontra-se representada na Figura 1.

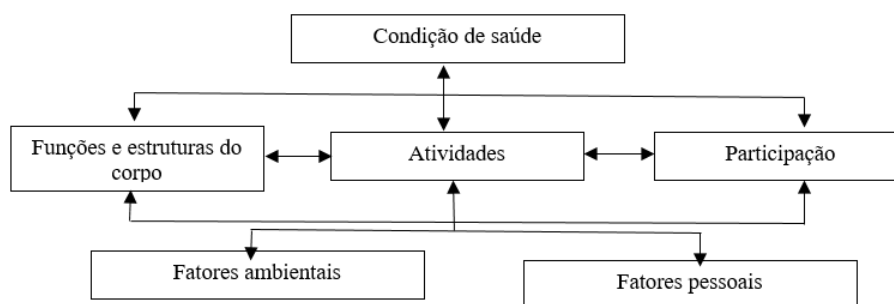


Figura 1. Interação entre os componentes da CIF-CJ (adaptado de WHO, 2007, p. 17)

Deste modo, a funcionalidade e a incapacidade da criança são concetualizadas como a interação dinâmica entre as suas características e as características do meio. Os fatores contextuais englobam fatores pessoais e ambientais e interagem com todos os componentes da funcionalidade e da incapacidade. Desta forma, traduzem-se no impacte facilitador ou limitador do mundo físico, social e atitudinal e podem funcionar enquanto barreiras ou facilitadores à participação nas atividades (WHO, 2007).

Em suma, a CIF-CJ (WHO, 2007), de carácter universal, baseada num modelo ecológico-sistémico e especificamente concebida para crianças e jovens, constitui um contributo fundamental para a documentação do funcionamento da criança nos contextos do quotidiano (Rosário, Leal, Pinto, & Simeonsson, 2009). Com base nesta concetualização da funcionalidade, é possível elaborar um perfil individualizado que documente o funcionamento da criança e que descreva quer as suas características idiossincráticas, quer os

fatores contextuais. A classificação reconhece o papel central do ambiente e, deste modo, preconiza que sejam identificados os facilitadores e as barreiras ambientais para planificar intervenções, tendo em conta a interação da criança com o meio (Simeonsson, Simeonsson, & Hollenweger, 2008).

4. A participação da criança nos seus contextos de vida

Nas próximas secções, iremo-nos centrar no estudo da participação, destacando, em primeiro lugar, a sua importância e fundamentando, deste modo, a pertinência deste trabalho de investigação. De seguida, dedicamo-nos à concetualização da participação, alicerçada nas definições de diferentes perspetivas e autores. Torna-se importante, neste sentido, proceder a uma análise do componente Atividades e Participação da CIF-CJ (WHO, 2007), elaborando uma distinção entre os dois constructos. Por fim, identificamos as principais variáveis da criança e do meio físico e social com influência na participação nos contextos de casa e da comunidade e, em última instância, realçamos o papel do ambiente na participação de crianças e de jovens com e sem incapacidade.

4.1. A relevância do estudo da participação

A participação tem vindo a ser considerada, pelas políticas internacionais, um direito humano fundamental. Em 1994, a Declaração de Salamanca enfatiza a necessidade de assegurar a inclusão e a participação da criança com incapacidade, pelo seu papel fundamental na promoção do bem-estar (UNESCO, 1994). Já em 1989, no artigo 23 da Convenção sobre os Direitos da Criança, tinha sido introduzido o conceito de participação, através da proclamação do direito à participação ativa da criança com incapacidade (UNICEF, 2004).

Em 2005, a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) apresenta um conjunto de diretrizes fundamentais para a definição de políticas e de práticas inclusivas nos diferentes estados membros. Nesta publicação, destaca-se a necessidade de a inclusão ser compreendida como um processo de procura ininterrupta de formas mais eficazes de dar resposta à diversidade de necessidades. Este processo visa a identificação e a eliminação de barreiras para promover a participação de todas as crianças. De realçar que a UNESCO (2005) considera não só a necessidade da criança estar presente nos contextos (com segurança e com regularidade), mas também a necessidade de uma

participação ativa, conceito que engloba a qualidade da experiência e incorpora o ponto de vista da criança.

Em 2006, a Assembleia das Nações Unidas decreta a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Esta Convenção constitui um marco histórico na defesa dos direitos e da dignidade das pessoas com incapacidade, proclamando liberdade e igualdade de oportunidades para todos os seres humanos, sem distinções de qualquer natureza (Graham, 2014). A CDPD define, desde logo, no artigo nº3, oito princípios gerais, sendo que o terceiro diz respeito à “participação e inclusão plena e efetiva na sociedade”. Nos seus pressupostos básicos, a Convenção reconhece o papel central do ambiente na concetualização da incapacidade e propõe, deste modo, a eliminação de barreiras ambientais e a criação de medidas efetivas e apropriadas que assegurem a inclusão de todas as pessoas na sociedade (Graham, 2014).

Atualmente, na legislação portuguesa destinada à inclusão de crianças e de jovens com incapacidade, existe um enfoque no seu direito à participação. O Decreto-Lei nº3/2008 destina-se a crianças e a jovens entre os 3 e os 18 anos com “limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente” (p. 155). Este documento contempla medidas de apoio específico no sistema educativo que visam “assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral” (p. 155). No âmbito do Plano Educativo Individual (PEI) de cada aluno, pretende-se que seja utilizado o referencial da CIF-CJ (WHO, 2007) para elaborar um perfil de funcionalidade, que integre não só os indicadores de funcionalidade, como também “os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar” (p. 157).

O Decreto-Lei nº281/2009, elaborado no âmbito da criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), afirma-se como “um instrumento político de maior alcance na concretização do direito à participação social” e propõe como prioridade política “assegurar a todos o direito à participação e à inclusão social” (p. 7298). Esta legislação prevê a prestação de serviços de apoio integrado de Intervenção Precoce (IP), de natureza preventiva e reabilitativa, para crianças elegíveis dos 0 a 6 anos, e tem como objetivo principal “garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento” (p. 7298). Deste modo, prevê a elaboração de um Plano Individual de Intervenção Precoce

(PIIP), um documento orientador criado com e para a família, que deve ter em consideração “o potencial de desenvolvimento da criança, a par das alterações a introduzir no meio ambiente para que tal potencial se possa afirmar” (p. 7298).

Neste sentido, torna-se importante mencionar que as práticas recomendadas para a IP pela *Division for Early Childhood* (2014) incluem não só a prestação de serviços e de suportes em ambientes naturais e inclusivos para promover a participação da criança, como também a realização de adaptações e de modificações nos ambientes físicos e sociais para promover a participação, através da intervenção com a família e com os adultos significativos.

As práticas recomendadas pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014) consideram como prioridades a eliminação de barreiras e a prestação de serviços e de apoios para potenciar “o envolvimento contínuo dos alunos e das suas famílias em experiências educativas” (p. 31) e afirmam a inclusão, a diversidade e a igualdade de oportunidades de participação enquanto uma mais-valia para todos.

A relevância do estudo da participação surge, então, das perspetivas dos direitos humanos e das teorias do desenvolvimento humano que abordam as interações dinâmicas e contínuas entre a criança e o ambiente, ao longo do tempo. A participação da criança nos contextos de vida diária tem sido abordada na literatura científica atual por ser considerada um fator mediador dos processos desenvolvimentais (Pinto, 2006).

Mais ainda, se adotarmos uma visão biopsicossocial e multidimensional da incapacidade, consideramos que a pessoa pode ser influenciada tanto por fatores de natureza intrínseca, como por fatores de natureza extrínseca. Deste modo, pressupõe-se que as variáveis da criança e as variáveis do meio físico e social podem constituir fatores que facilitam ou dificultam a participação. As crianças com incapacidade podem experienciar restrições acrescidas na participação nas diversas atividades dos seus contextos do quotidiano, pelo que podem necessitar de medidas de apoio específico (Grande, 2013).

4.2. Participação: definição do conceito

A participação pode ser considerada um conceito multidimensional (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007). A sua operacionalização tem vindo a ser debatida ao longo dos últimos tempos, particularmente desde a publicação da CIF, pela OMS, que define a participação como “o envolvimento numa situação de vida real” (WHO, 2001). A classificação sublinha que a participação implica a interação da criança com o meio físico e social e contempla,

também, a sua motivação para participar nas atividades. Deste modo, considera que podem existir restrições à participação por fatores da criança, referentes à sua capacidade para executar uma tarefa, ou por fatores do ambiente físico, social ou atitudinal, que têm impacto no desempenho, constructo que permite descrever aquilo que a criança faz em contexto natural (WHO, 2007).

A ambiguidade na definição da participação pode ser atribuída ao facto de existirem diferentes perspetivas para o estudo do conceito. Maxwell e Granlund (2011) advogam que a operacionalização do constructo pode ser realizada com base numa visão sociológica ou psicológica.

A perspetiva sociológica destaca o direito da criança frequentar as atividades comuns às crianças da sua idade, nos seus contextos de vida. Deste modo, preocupa-se em aferir com que frequência a criança participa nas atividades e se as atividades estão disponíveis e se lhe são acessíveis. Se adotarmos uma visão sociológica acerca do conceito de participação, podemos avaliá-la de forma objetiva, uma vez que apenas pretendemos apurar a frequência com que a criança participa nas atividades típicas para a sua idade. A perspetiva da psicologia do desenvolvimento valoriza, com particular enfoque, o envolvimento da criança na atividade, a acomodação do ambiente às características da criança e a perspetiva da criança. Esta abordagem considera os aspetos afetivos e motivacionais da participação, tais como as preferências da criança ou a sua satisfação (Maxwell & Granlund, 2011).

No modelo desenvolvido por Granlund e Simeonsson (Granlund, 2009, citado em Maxwell & Granlund, 2011; Simeonsson, Carlson, Huntington, McMillen, & Brent, 2001), estes dois aspetos da participação (i.e., com que frequência é que a criança participa e em que medida está envolvida na atividade), relacionados com as visões supracitadas, foram concetualizados num espetro com cinco dimensões.

O modelo, ilustrado na Figura 2, compreende domínios centrais relativos ao ambiente, que determinam as condições para a criança poder participar: (1) *availability* – refere-se à possibilidade objetiva de a criança participar, de acordo com os recursos existentes; (2) *accessibility* – diz respeito à possibilidade (ou à perceção da possibilidade) de a criança aceder a um contexto para participar; (3) *affordability* – contempla uma avaliação da possibilidade de a criança participar, tendo em conta o esforço necessário, em termos de tempo, de energia e de recursos financeiros; (4) *accommodability* – considera em que medida a situação pode ser adaptada ao funcionamento idiossincrático da criança e (5) *acceptability* – destaca de que modo a participação da pessoa naquela situação de vida é aceite, no que

concerne à expressão de valores e de crenças comuns, de natureza subjetiva (Maxwell & Granlund, 2011).

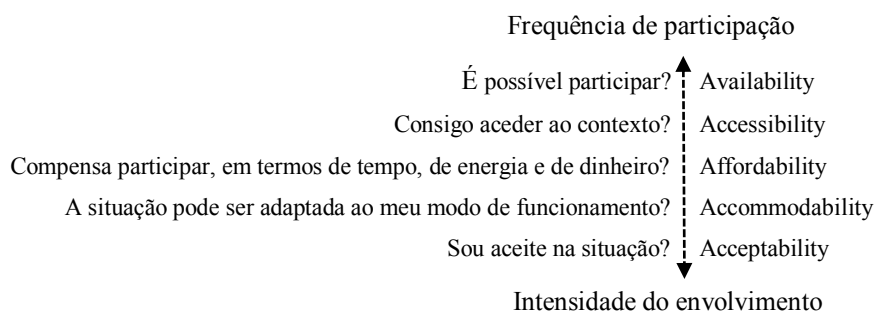


Figura 2. Oportunidades de participação em 5 dimensões ambientais
(adaptado de Maxwell & Granlund, 2011, p. 255)

Num estudo de Almqvist, Hellnäs, Stefansson e Granlund (2006), crianças com quatro e cinco anos consideraram, na sua definição de saúde, a participação como um elemento fundamental. Se, por um lado, Law (2002) demonstrou que a participação tem uma influência positiva na saúde e no bem-estar, Simeonsson e colaboradores (2001) acrescentaram que elevados níveis de participação conduzem a um aumento da independência, do desempenho académico e da inclusão social, especialmente no caso de crianças e de jovens com incapacidade. Deste modo, a participação da criança nos contextos naturais pode ser considerada um fator promotor do desenvolvimento, com influência na aprendizagem (Almqvist, 2006).

Heah, Case, McGuire e Law (2007) procuraram compreender qual o significado de participação para os pais e para as crianças e jovens com incapacidade. Através da realização de entrevistas semiestruturadas ($n = 8$), foi possível relacionar a participação não só com a presença da criança ou do jovem nas atividades, mas também com o prazer, com a autonomia e com uma sensação de competência e de controlo da situação. Os pais identificaram o envolvimento, a realização e a conclusão de uma tarefa enquanto dimensões primordiais da participação dos filhos. De acordo com a opinião dos pais, a participação pode ser considerada bem-sucedida quando há um ajuste entre os interesses e as capacidades da criança, as características e as exigências das atividades e os recursos disponíveis no ambiente (Heah et al., 2007).

No estudo de Eriksson e Granlund (2004), 2397 participantes (crianças e jovens, pais, professores e educadores) responderam a um questionário no âmbito da conceitualização da participação. Os resultados sugerem que o conceito de participação contempla a interação

de três componentes-chave: (1) a atividade, (2) a experiência de participação e (3) o contexto. Os autores consideram, em primeiro lugar, a atividade na qual o indivíduo participa. O segundo componente, a experiência de participação, envolve a sensação de estar a participar, o ser ativo nos contextos e o ser percebido pelos outros como um participante. A atividade e a experiência de participação dependem do contexto (terceiro componente), uma vez que é através da atividade, num contexto específico, que a criança experiencia um sentimento positivo de participação. A participação é considerada, então, uma experiência subjetiva e pessoal, ao invés da atividade e do contexto que são dimensões concretas e objetivas (Eriksson & Granlund, 2004).

O constructo de participação encontra-se relacionado com o envolvimento em atividades de vida diária, de jogo e de socialização com os pares, permitindo à criança o desempenho de diferentes papéis (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007). Tal requer que a criança tenha um leque diversificado de experiências, em múltiplas situações, e que interaja com diferentes pessoas. Desta forma, para as crianças experienciarem altos níveis de participação, é necessário que estejam incluídas em diferentes contextos físicos e sociais e que participem em variadas atividades (Eriksson, Welanders, & Granlund, 2007).

Almqvist, Uys e Sandberg (2007) propuseram um modelo no qual determinam uma relação entre os conceitos de envolvimento, de participação e de fluxo e uma associação destes três conceitos com a funcionalidade positiva da criança. Este modelo considera três elementos fundamentais no desenvolvimento da mestria: (1) a criança, (2) o ambiente e (3) a interação entre a criança e o ambiente. O seu principal objetivo consiste, então, na descrição dos diferentes fatores implicados na funcionalidade positiva, com base na premissa de que a aprendizagem decorre através de um processo de envolvimento, de participação e de experiências de fluxo, relacionadas com a motivação e a satisfação da criança. Deste modo, a participação encontra-se, por definição, intimamente relacionada com o envolvimento em situações de vida diária (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007).

O envolvimento foi definido por McWilliam e Bayley (1995) como “a quantidade de tempo que a criança passa a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência”. Esta definição contempla não só a quantidade de tempo em que a criança está envolvida, como a qualidade do seu envolvimento e o nível de comportamentos interativos da criança, com pessoas (adultos e pares), consigo própria e/ou com materiais (Grande, 2013). Segundo Pinto (2006), uma vez que o envolvimento é considerado um fator de aprendizagem e uma dimensão do desenvolvimento cognitivo precoce, este pode ser compreendido, também,

como um fator mediador nos processos desenvolvimentais e um índice da competência da criança.

Neste sentido, Granlund e colaboradores (2012) realçam a necessidade de criar um qualificador adicional na CIF-CJ (WHO, 2007), que recolha informações acerca da participação e que contemple o envolvimento da criança na atividade. Atualmente, o desempenho é o único qualificador que permite descrever, operacionalizar e codificar a participação, ao considerar a realização de atividades nos contextos de vida naturais da criança (WHO, 2007).

Deste modo, Granlund e colaboradores (2012) consideram que a participação diz respeito não só ao desempenho, mas também ao envolvimento da criança nas atividades, não podendo o conceito de participação ser automaticamente equiparado ao conceito de desempenho. Segundo Granlund e colaboradores (2012), o componente da CIF-CJ (WHO, 2007) Atividades e Participação pode ser concetualizado como um *continuum*, que inicia com o conceito de Atividade, operacionalizado pelo qualificador da capacidade, e termina no conceito de Participação, operacionalizado pelo qualificador sugerido pelos autores, da experiência subjetiva de participação. O qualificador do desempenho estaria num ponto intermédio do *continuum*, entre a Atividade e a Participação (Granlund et al., 2012).

Os fatores ambientais e os fatores pessoais teriam influência ao longo do *continuum* de diferente forma. O impacto dos fatores ambientais seria mais forte no final do *continuum*, pelo enfoque na relação do indivíduo com o ambiente, ao participar; enquanto o impacto dos fatores pessoais seria mais forte no início do *continuum*, pelo enfoque na capacidade de realização de tarefas *per se*. Os fatores pessoais teriam um efeito tanto nas situações nas quais as pessoas escolhem participar, como na forma como as atividades são executadas (Granlund et al., 2012). A operacionalização destes constructos encontra-se esquematizada na Figura 3.

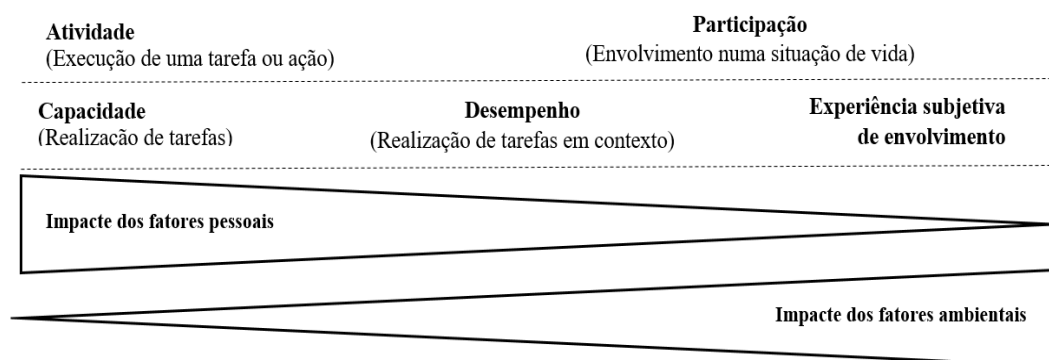


Figura 3. O *continuum* Atividade – Participação (adaptado de Granlund et al., 2012, p. 87)

4.3. Fatores com influência na participação de crianças em casa e na comunidade

No Quadro 1, encontram-se sintetizados os principais fatores que demonstraram ter influência na participação de crianças com e sem incapacidade, em casa e na comunidade. Estes fatores dizem respeito a (1) características da criança – idade cronológica, sexo e perfil de incapacidade – e a (2) características do contexto – rendimento familiar, escolaridade materna e barreiras e facilitadores ambientais.

Quadro 1. Fatores com influência na participação de crianças em casa e na comunidade

Fatores		Contributos da investigação
(1) Características da criança	Idade cronológica	- Os níveis de participação das crianças nas atividades diminui com a idade, principalmente na transição para a adolescência (Jarus et al., 2010). - As crianças mais novas revelam maiores níveis de satisfação nas atividades do que as crianças mais velhas (Ullenhag, Krumlinde-Sundholm, Granlund, & Almqvist, 2013). - A intensidade de participação das crianças com incapacidade nas atividades diminui com a idade (King et al., 2009; Palisano et al., 2010).
	Sexo	- Existem diferenças significativas na participação de crianças do sexo masculino e de crianças do sexo feminino em alguns tipos de atividades – as raparigas apresentam maior diversidade e intensidade de participação em atividades baseadas em competências artísticas e em atividades informais e os rapazes em atividades físicas (Jarus, Anaby, Bart, Engel-Yeger, & Law, 2010). - Num estudo com uma amostra de crianças com Paralisia Cerebral, não foram encontradas diferenças significativas entre crianças do sexo feminino e crianças do sexo masculino (Chiarello et al., 2012).
	Perfil de incapacidade	- As crianças com incapacidade participam com menos frequência e com níveis menores de envolvimento nas atividades de casa e da comunidade do que as crianças sem incapacidade (Bedell et al., 2013; Law, Anaby, Teplicky, Khetani, & Coster, 2013). - A presença de incapacidade constitui um fator que influencia negativamente a participação, nomeadamente ao nível da independência, do prazer da criança e da satisfação dos pais (Rosenberg, Bart, Ratzon, & Jarus, 2013). - As crianças com mobilidade reduzida têm uma intensidade de participação menor do que as crianças com mobilidade independente (Chiarello et al., 2012). - O funcionamento ao nível da comunicação constitui um fator preditor da participação de crianças e de jovens com incapacidade (King et al., 2009).
(2) Características do contexto	Rendimento familiar	- O rendimento familiar elevado foi identificado enquanto fator preditor da participação de crianças com incapacidade nas atividades (King et al., 2009). - Um baixo rendimento familiar encontra-se relacionado com uma diminuição na intensidade da participação nas atividades sociais e de lazer para crianças com e sem incapacidade (Rosenberg et al., 2013).
	Escolaridade materna	- As crianças cujas mães têm frequência universitária participam num maior leque de atividade sociais e de atividades físicas (Ullenhag et al., 2014). - As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo com mães com frequência universitária participam mais frequentemente nas atividades (Little, Sideris, Ausderau, & Baranek, 2014).

Barreiras e facilitadores	• Os pais de crianças com incapacidade identificam mais barreiras ambientais e menos suportes ambientais, em casa e na comunidade, do que os das crianças sem incapacidade (Bedell et al., 2013; Law et al., 2013). • O ambiente físico e os serviços disponíveis na comunidade constituem fatores preditores da participação de crianças com incapacidade (King et al., 2009). • As restrições ambientais encontram-se associadas a uma diminuição na intensidade da participação nas atividades sociais e de lazer (Rosenberg et al., 2013).
---------------------------	--

4.4. O papel mediador do ambiente na participação de crianças e jovens

No sentido de obter uma compreensão aprofundada acerca do papel mediador dos fatores ambientais na participação das crianças nos seus contextos de vida, torna-se relevante apresentar, de uma forma mais detalhada, o estudo de Anaby, Law, Coster, Bedell, Khetani, Avery e Teplicky (2014) acerca da participação de crianças e de jovens, com e sem incapacidade, em casa, na escola e na comunidade, de acordo com a percepção da família.

Neste estudo, a participação, em termos de frequência e de envolvimento, e os fatores ambientais foram documentados através da utilização de um instrumento preenchido pelas famílias. O *Participation and Environment Measure for Children and Youth* (PEM-CY; Coster, Law, Bedell, Khetani, Cousins, & Teplicky, 2012) foi completado por 282 pais de crianças com incapacidade e 294 pais de crianças sem incapacidade, com idades compreendidas entre os cinco e os dezassete anos.

Os autores propõem um modelo que ilustra o papel mediador das barreiras e dos facilitadores do meio ambiente na relação entre (1) a complexidade da condição de saúde da criança, considerando a presença ou ausência de incapacidade, a funcionalidade e o número de condições de saúde identificadas, e (2) a participação, em termos de frequência e de envolvimento, nos contextos de casa, da escola e da comunidade. No modelo elaborado, o rendimento familiar e a idade da criança constituíam variáveis exógenas, sendo que o rendimento teria um efeito direto tanto na percepção de barreiras e de facilitadores do ambiente como na participação da criança (Anaby et al., 2014).

Os três modelos, para cada um dos contextos em específico (casa, escola e comunidade), foram responsáveis por 50% a 64% da variação dos resultados no que se refere à participação da criança (Anaby et al., 2014). Deste modo, torna-se relevante mencionar quais os fatores que contribuíram para a explicação dos diferentes níveis de participação nos contextos de casa e da comunidade.

Em primeiro lugar, torna-se importante referir que o rendimento familiar teve um efeito direto e consistente na participação, transversal aos três modelos. Deste modo, quanto

menor o rendimento familiar, menores foram os níveis de participação nos contextos, tanto em termos de frequência, como de envolvimento, de acordo com o relato da família. A idade, por outro lado, não teve influência na participação na escola e na comunidade, mas apenas no contexto de casa. Neste caso, os resultados indicaram que as crianças mais velhas participam mais frequentemente e com maiores níveis de envolvimento do que as crianças mais novas em casa (Anaby et al., 2014).

A presença de incapacidade não teve um efeito na participação nos contextos. De facto, a maioria da variância nos níveis de participação era explicada pela idade, pelo rendimento da família, pela funcionalidade e pelo número de condições de saúde da criança. A mera presença ou ausência de incapacidade não predizia a participação da criança. Deste modo, destaca-se que era a funcionalidade da criança que tinha um efeito na participação, tanto direto, como indireto, através dos fatores ambientais (Anaby et al., 2014).

Os fatores ambientais tiveram um efeito direto na participação, transversal a todos os contextos. Se, por um lado, as barreiras influenciavam consistentemente a frequência de participação e o envolvimento, por outro lado, o efeito dos facilitadores encontrava-se limitado a contextos específicos como o contexto domiciliário (apenas no envolvimento) e o contexto comunitário (em termos de frequência e de envolvimento) (Anaby et al., 2014).

Por último, salienta-se que tanto as barreiras como os facilitadores mediarão consistentemente as relações entre os fatores da criança e a participação, tanto em termos de frequência, como de envolvimento nas rotinas e nas atividades. Porém, a amplitude do efeito da relação entre o ambiente e a participação foi diferindo consoante os contextos, sendo que, no contexto comunitário, o ambiente teve um papel ainda mais relevante (Anaby et al., 2014). No estudo de Bedell e colaboradores (2013), com a amostra do estudo de Anaby e colaboradores (2014), as famílias identificaram, na comunidade, enquanto barreiras mais comuns, as exigências das atividades (cognitivas, físicas e sociais) e, enquanto facilitadores, os recursos disponíveis, os programas, os serviços e as informações acessíveis.

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Introdução e objetivos do estudo

A presente dissertação de Mestrado foi desenvolvida no âmbito de um projeto de investigação intercultural, intitulado *Participation and Engagment in Preschool Settings*¹, que envolve a África do Sul, os Estados Unidos da América, Portugal e a Suécia. Estes países propuseram estudar a participação e o envolvimento de crianças em idade pré-escolar nos contextos de casa, do jardim-de-infância e da comunidade e posteriormente fazer a descrição e a comparação entre países. O projeto deu origem a diferentes trabalhos de investigação, entre os quais a tese de Doutoramento da doutoranda Vera Lúcia Marques Coelho *Envolvimento e Participação de crianças em contextos pré-escolares inclusivos: efeitos da qualidade dos processos interativos*, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) [SFRH/BD/111211/2015] e realizada sob orientação da Professora Doutora Ana Isabel Pinto (professora auxiliar da FPCEUP) e coorientação da Doutora Joana Cadima (membro integrado do Centro de Psicologia da Universidade do Porto).

Deste modo, consideramos relevante realizar um estudo com o intuito de promover a compreensão acerca do papel do ambiente na participação de crianças, em idade pré-escolar, em casa e na comunidade.

Neste sentido, elaboramos os seguintes objetivos de investigação:

1. Descrever e documentar as diferenças entre crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial (Decreto-Lei nº3/2008) e/ou do SNIPI (Decreto-Lei nº281/2009) e crianças não-elegíveis e sem apoio adicional:
 - a. No perfil de funcionalidade;
 - b. Nos níveis de participação, em termos de frequência de participação e de envolvimento nas rotinas e nas atividades de casa e da comunidade;
 - c. Na perceção de barreiras ambientais pelos pais, em casa e na comunidade.
2. Analisar a relação entre a funcionalidade da criança e as características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) e:
 - a. A frequência de participação, em casa e na comunidade;
 - b. A perceção de barreiras ambientais pelos pais, em casa e na comunidade.
3. Analisar o papel mediador da perceção de barreiras ambientais na relação entre funcionalidade da criança e a frequência de participação, em casa e na

¹ O projeto *Participation & Engagement in Inclusive Preschool Settings - a transcultural study* está a ser desenvolvido na FPCEUP, no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.

comunidade, quando controlado o efeito das características da família (rendimento familiar e escolaridade materna).

Tendo em conta os objetivos propostos, procuramos dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Em que medida a funcionalidade das crianças participantes, de acordo com o educador de infância da sala, difere em função da sua elegibilidade e apoio pela Educação Especial e/ou pelo SNIPI?
2. Em que medida a frequência de participação e o envolvimento das crianças, em casa e na comunidade, de acordo com a perceção dos pais, difere em função da sua elegibilidade e apoio pela Educação Especial e/ou pelo SNIPI?
3. Em que medida a perceção dos pais relativamente às barreiras ambientais nos contextos de casa e da comunidade difere em função da elegibilidade e apoio das crianças pela Educação Especial e/ou pelo SNIPI?
4. Qual a influência da funcionalidade da criança e das características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) na frequência de participação, em casa e na comunidade?
5. Qual a influência da funcionalidade da criança e das características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) na perceção de barreiras ambientais pelos pais nos contextos de casa e da comunidade?
6. A perceção dos pais relativamente às barreiras ambientais tem um efeito mediador na relação entre a funcionalidade da criança e a sua frequência de participação, em casa e na comunidade, quando controlado o efeito das características da família (rendimento familiar e escolaridade materna)?

2. Desenho do Estudo

Na Figura 4, propõe-se um modelo de operacionalização das variáveis, resultado da revisão da literatura e baseado no modelo do estudo de Anaby e colaboradores (2014), acerca do papel mediador do ambiente na explicação da participação de crianças e de jovens nos seus contextos de vida. O modelo sumariza e esquematiza as questões de investigação, as variáveis a analisar e a relação entre estas, para cada contexto (casa e comunidade).

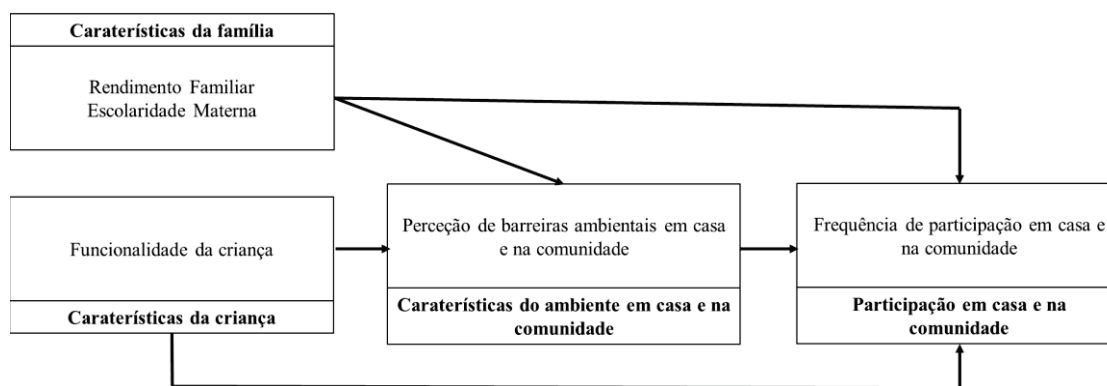


Figura 4. Modelo de operacionalização das variáveis para os dois contextos

Em suma, o modelo da Figura 4, baseado no modelo de Anaby e colaboradores (2014), ilustra que se prevê que a perceção de barreiras ambientais em cada contexto medeie a relação entre a funcionalidade da criança e a sua frequência de participação em casa e na comunidade, de acordo com os pais. Por fim, espera-se que as caraterísticas da família (i.e., o rendimento familiar e a escolaridade materna) tenham um efeito direto na perceção de barreiras ambientais pelos pais e na frequência de participação da criança nos contextos.

3. Método

3.1. Participantes

Participaram, neste estudo, 116 crianças da Grande Área Metropolitana do Porto, das quais 43 eram elegíveis e tinham apoio da Educação Especial (Decreto-Lei nº3/2008) e/ou do SNIPI (Decreto-Lei nº281-2009). Das 116 crianças da amostra, 83 pertenciam ao sexo masculino. Das 43 crianças elegíveis, 34 eram do sexo masculino. As crianças tinham no mínimo 36 meses (3 anos) e no máximo 72 meses (6 anos) ($M = 52.97$; $DP = 6.815$).

A informação foi recolhida recorrendo à mãe como informante-chave em 94 famílias, ao pai em 10 famílias, a ambos (pai e mãe) em 11 famílias e a outro elemento significativo para a criança em apenas uma família da amostra (a avó)².

Relativamente ao número de crianças existentes no agregado familiar, 42 famílias têm apenas uma criança no agregado familiar; 57 famílias têm duas crianças e 17 famílias têm três crianças ou mais. A maioria das crianças (102 crianças) vive com pai e com a mãe;

² De realçar que, ao longo do trabalho, iremo-nos referir à perceção dos “pais” das crianças participantes, referindo-nos à mãe e/ou ao pai, uma vez que estes foram os informantes-chave (exceto num dos casos, em que foi a avó).

12 crianças vivem só com a mãe; 1 criança alterna entre a casa da mãe e do pai e 1 criança encontra-se noutra situação não especificada.

No que concerne à idade dos pais das crianças, as mães tinham idades compreendidas entre os 23 e os 47 anos ($M = 35.59$; $DP = 5.359$) e os pais tinham idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos ($M = 38.02$; $DP = 6.584$).

Relativamente à situação profissional da mãe, torna-se relevante mencionar que 64 das mães são trabalhadoras, 36 encontram-se desempregadas, 13 mães são domésticas e 2 são estudantes ou encontram-se em formação, sendo que se desconhece a situação profissional de uma das mães. No que concerne à situação profissional do pai, 102 dos pais trabalham, 8 encontram-se desempregados e 1 pai é reformado, sendo que se desconhece a situação profissional do pai de cinco crianças.

Em média, os pais completaram 10 anos de escolaridade ($M = 9.60$; $DP = 3.44$) e as mães completaram 11 anos de escolaridade ($M = 10.60$; $DP = 3.30$).

Os rendimentos mensais das famílias variaram entre valores inferiores a 500€ e valores superiores a 2500€, sendo que 62.9% das famílias tinham rendimentos mensais inferiores ou iguais a 1250€.

No Anexo 1, encontra-se uma sumarização da descrição da amostra, que inclui as principais características das crianças e das famílias que participaram neste estudo.

3.2. Medidas

Com base nos objetivos do estudo e nas questões de investigação acima referidas, o Quadro 2 ilustra a correspondência entre as variáveis e as medidas utilizadas.

Quadro 2. Estudo empírico – Dimensões, variáveis e medidas

Dimensões	Variáveis	Medidas
Caraterísticas das crianças	Funcionalidade da criança	Versão adaptada da MAAP – Matriz de Avaliação das Atividades e Participação (Castro, Pinto, & Figueiredo, 2013) e do <i>WHO ICF-CY Developmental Code Sets</i> (Ellingsen & Simeonsson, 2011)
Caraterísticas das famílias	Rendimento familiar Escolaridade materna	Questionário sociodemográfico
Participação nos contextos	Frequência de participação Envolvimento	Versão adaptada do YC-PEM – <i>Young Children's Participation and Environment Measure</i> (Khetani, Coster, Law, & Bedell, 2013)
Caraterísticas do ambiente	Perceção de barreiras ambientais	

3.2.1. Medida de documentação da funcionalidade

Com o intuito de documentar a funcionalidade das crianças, para a presente dissertação de Mestrado, foram selecionados seis itens da Matriz de Avaliação das Atividades e Participação (MAAP; Castro, Pinto, & Figueiredo, 2013), relativos a seis dos *Code Sets* das faixas etárias dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 5 anos do instrumento *WHO ICF-CY Developmental Code Sets* (Ellingsen & Simeonsson, 2011).

A MAAP (Castro, Pinto, & Figueiredo, 2013) foi desenvolvida com referência à taxonomia da CIF-CJ e permite a elaboração de um perfil de funcionalidade da criança em dimensões específicas do domínio Atividades e Participação e do componente Fatores Ambientais (Castro & Pinto, 2015; WHO, 2007). Desta forma, pretende ser um instrumento baseado nos princípios da Avaliação Autêntica (Bagnato, 2008), que seja utilizado para orientar o processo de avaliação-intervenção à luz de uma perspetiva funcional da incapacidade. Trata-se, então, de uma medida de observação e de avaliação do funcionamento da criança, entre os 2 e os 6 anos, e dos fatores ambientais circundantes, nos contextos naturais (Castro & Pinto, 2015).

O *WHO ICF-CY Developmental Code Sets* (Ellingsen & Simeonsson, 2011) foi construído com base nos domínios Funções do Corpo, Atividades e Participação e Fatores Ambientais da CIF-CJ (WHO, 2007), com o intuito de facilitar a documentação da funcionalidade da criança, com referência ao modelo ecológico, numa ótica multidimensional e multidisciplinar. Para tal, uma amostra abrangente de peritos internacionais identificou um conjunto de características essenciais do funcionamento da criança para cada período desenvolvimental. Desta forma, a versão final consiste num número reduzido de códigos para cada domínio da CIF-CJ (WHO, 2007), em cada faixa etária, correspondente a um período desenvolvimental (Ellingsen, 2011).

A versão final do instrumento utilizado neste trabalho de investigação foi preenchida em conjunto com os educadores do ensino regular para cada uma das crianças participantes. Nesta versão, para cada item, o educador assinalava numa escala de 1 a 5, o desempenho da criança, sendo que o 1 correspondia a “não é capaz” e o 5 a “sem qualquer dificuldade” para cada dimensão da funcionalidade (cf. Anexo 2). Tal como na MAAP (Castro, Pinto, & Figueiredo, 2013), foi associado a cada valor da escala uma breve descrição com base em dois critérios, de acordo com as sugestões da CIF-CJ (WHO, 2007): (1) frequência no tempo – isto é, a percentagem de tempo em que as limitações da criança afetam o seu funcionamento – e (2) nível de dificuldade (Castro & Pinto, 2015).

3.2.2. Questionário sociodemográfico para as crianças e as famílias

A informação sociodemográfica sobre as crianças e as famílias foi recolhida através de um breve questionário (cf. Anexo 3), elaborado no âmbito do projeto de investigação supramencionado e preenchido em conjunto com o pai e/ou com a mãe da criança.

3.2.3. Medida de documentação da participação e de fatores ambientais

No sentido de proceder à documentação da participação da criança e da perceção de barreiras ambientais nos contextos de casa e da comunidade, foi utilizada uma versão adaptada do instrumento *Young Children's Participation and Environment Measure* (YC-PEM; Khetani, Coster, Law, & Bedell, 2013).

O YC-PEM (Khetani et al., 2013) foi elaborado com o intuito de fornecer uma descrição detalhada e compreensiva da participação de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 5 anos, com e sem incapacidade, nos seus contextos de vida diária. O instrumento pretende apurar a perceção dos pais ou dos cuidadores principais acerca da participação da criança em diferentes tipos de atividades, que decorrem em casa (13 itens), na creche ou no jardim-de-infância (3 itens) e na comunidade (12 itens).

Na versão original, para cada contexto, em cada tipo de atividade, são fornecidos exemplos aos cuidadores e são avaliadas três dimensões da participação da criança: (1) a frequência de participação (escala de 8 pontos, em que 0 significa *Nunca* e 7, *Uma ou mais vezes por dia*); (2) o nível de envolvimento (escala de 5 pontos, em que 1 significa *Não muito envolvido* e 5, *Muito envolvido*)³ e (3) o desejo de mudança na participação da criança (1 para *Sim* e 2 para *Não*). No caso de resposta afirmativa, propõe-se que os cuidadores clarifiquem se a mudança é desejada em termos de frequência (i.e., participar na atividade mais ou menos frequentemente), de envolvimento (i.e., mais interativo, mais colaborativo, ou ambos) e/ou de diversificação de atividades. Por fim, é solicitado aos cuidadores que descrevam até três estratégias utilizadas para promover a participação da criança naquele tipo de atividade, em específico.

No final das questões acerca da participação em cada contexto, os cuidadores avaliam o impacto de diferentes fatores ambientais (p.e., disposição física, aspetos sensoriais,

³ O YC-PEM (Khetani et al., 2013) define o envolvimento, em termos do interesse, do nível de ativação e da cooperação da criança.

exigências das atividades, legislação e políticas) e recursos (p.e., transportes, equipamentos, informação, tempo e rendimentos). O impacto dos fatores ambientais na participação é avaliado numa escala de 3 pontos, na qual 1 significa *Ausência de barreiras/Habitualmente ajuda* e 3, *Habitualmente dificulta*. Por sua vez, o impacto dos recursos ambientais na participação é avaliado numa escala de 3 pontos, na qual 1 significa *Não é necessário/Habitualmente sim* e 3, *Habitualmente não*.

No âmbito do projeto de investigação intercultural do qual surge a presente dissertação de Mestrado, foi desenvolvida uma versão reduzida do YC-PEM (Khetani et al., 2013), apenas com referência aos contextos de casa e da comunidade. Desta forma, no sentido de tornar a aplicação do instrumento mais simples e menos morosa, optou-se por eliminar as questões relativas ao desejo de mudança na participação da criança e apenas se questionou os cuidadores acerca das estratégias utilizadas no final de cada contexto.

Após a realização de entrevistas cognitivas com as famílias acerca do instrumento, foi criada uma versão em sueco, que foi traduzida para inglês. Depois da tradução do inglês para o português, foi realizada a retroversão do instrumento (ou seja, a sua tradução de novo para o inglês) por um profissional da área de língua nativa inglesa e procedeu-se à alteração de algumas expressões identificadas.

A versão final adaptada do instrumento foi preenchida em conjunto com o pai e/ou com a mãe, para cada uma das crianças. Esta versão inclui questões acerca da participação das crianças em diferentes tipos de atividades realizadas em casa e na comunidade e dos fatores ambientais para cada contexto (cf. Anexo 4 para um exemplo das questões relativas à participação – frequência de participação e envolvimento).

3.3. Procedimento

3.3.1. Recolha de dados

As crianças e as famílias que participaram no estudo fazem parte da amostra da tese de Doutoramento anteriormente mencionada. Deste modo, após autorização da Direção Geral de Educação e da Comissão Nacional de Proteção de Dados, foram contactados e convidados a participar neste estudo todos os agrupamentos da Grande Área Metropolitana do Porto, com salas de ensino pré-escolar inclusivas, ou seja, que incluíssem, nas suas salas, uma ou mais crianças identificadas pelo Decreto-Lei nº3/2008 (Educação Especial) e/ou pelo Decreto-Lei nº281-2009 (SNIPI).

Depois de obtida a autorização das instituições, foi enviado para as famílias, por intermédio do educador da sala, um formulário de autorização de participação da criança no projeto de investigação. Nesse documento, eram expostos os principais objetivos do estudo e era salientada a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. Para além disso, os pais eram, desde logo, convidados a fornecer o seu contacto e informados de uma possível reunião com um membro do grupo de investigadores do projeto.

Numa primeira fase, foi realizado o preenchimento da medida de documentação da funcionalidade, em conjunto com os educadores do ensino regular para cada uma das crianças da sala, cujas famílias autorizaram a participação no projeto.

Em cada uma das salas, foram contactados os pais ou cuidadores principais de uma ou mais crianças identificadas pelo agrupamento com o estatuto de aluno com Necessidades Educativas Especiais e/ou de criança elegível e com apoio do SNIPI e uma ou mais crianças não-elegíveis ou identificadas.

Neste primeiro contacto telefónico, foi, então, agendada uma reunião com cada família, em contexto pré-escolar ou domiciliário, consoante a sua disponibilidade e a do contexto. Na reunião, foram preenchidos, em conjunto com as famílias, em primeiro lugar, o questionário sociodemográfico e, em segundo lugar, a versão portuguesa adaptada do YC-PEM (Khetani et al., 2013), no sentido de documentar a participação das crianças nos contextos de casa e da comunidade e os fatores ambientais.

O processo de recolha de dados decorreu entre fevereiro e junho de 2016. Foi salientado, ao longo do processo, que seria assegurada a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos e que estes seriam apenas utilizados para fins de investigação, podendo ser devolvidos os resultados, às famílias, caso solicitassem.

3.3.2. Análise de dados

Para proceder ao tratamento estatístico da informação, foi utilizado o programa *IBM SPSS Statistics* para Windows, versão 22.

Numa primeira fase, para a descrição dos participantes, procedeu-se às análises descritivas das variáveis da criança – criança elegível e com apoio ou não-elegível e sem apoio, resultado da medida de funcionalidade, sexo e idade em meses – e da família – idade da mãe e do pai, situação profissional da mãe e do pai, escolaridade da mãe e do pai, número de crianças no agregado familiar e rendimentos mensais da família.

Seguidamente, para proceder à análise dos dados obtidos pela versão adaptada do instrumento YC-PEM (Khetani et al., 2013), criaram-se variáveis compostas, tal como sugerido em Bedell e colaboradores (2013). Deste modo, foi necessário realizar um teste à consistência dos itens que constituiriam cada variável. Utilizou-se, então, o *alpha de Cronbach*, a estratégia mais frequentemente utilizada para aferir a consistência de uma medida. O valor do *alpha de Cronbach* varia numa escala de 0 a 1, sendo que um *alpha de Cronbach* superior a 0.70 é considerado aceitável e permite afirmar que uma medida é consistente (Field, 2009).

Numa primeira instância, torna-se relevante explicar que não foram considerados, para o cálculo do *alpha de Cronbach* da frequência de participação em casa, os itens relativos às rotinas de cuidados básicos, do contexto de casa, uma vez que a sua variabilidade era nula, exceto na rotina *lavar-se*. Deste modo, os pais indicaram que todas as crianças participavam nessas rotinas todos os dias. Referimo-nos, neste caso, a rotinas tais como descansar, às refeições ou a rotinas relativas a cuidados pessoais como vestir-se ou lavar os dentes. Na rotina do banho (item *lavar-se*), houve, todavia, alguns pais que relataram que a criança o faria algumas vezes por semana ($n = 3$) ou uma vez por semana ($n = 2$). Porém, o envolvimento nestas rotinas diárias foi contemplado na variável composta do envolvimento no contexto de casa.

Mais ainda, após a realização de uma análise descritiva preliminar das frequências de cada um dos itens, foi possível concluir que mais de 65% das crianças nunca tinham participado nas seguintes atividades da comunidade: (1) Atividades organizadas, (2) Atividades físicas organizadas e (3) Atividades ou encontros religiosos. Deste modo, optou-se por, desde logo, não considerar estes indicadores para a avaliação da consistência interna das escalas de frequência de participação e de envolvimento nas atividades da comunidade.

Por fim, para o cálculo da consistência interna das medidas de envolvimento nas atividades de ambos os contextos, foram apenas considerados os casos em que a criança já tinha participado na atividade ou rotina em questão (ou seja, não tendo respondido *Nunca* na questão anterior, em nenhuma das atividades). Desta forma, apenas foram considerados 32 casos válidos para a variável do envolvimento nas atividades e nas rotinas do contexto de casa e 25 casos válidos para a variável do envolvimento nas atividades da comunidade.

No Quadro 3, apresentamos os valores de *alpha de Cronbach* para cada uma das variáveis compostas que, como se pode verificar, variaram entre $\alpha = 0.501$ e $\alpha = 0.754$. No Anexo 5, é possível encontrar a descrição de cada variável composta.

Quadro 3. Consistência interna do conjunto de itens das variáveis compósitas: *alpha de Cronbach*

Variáveis compósitas	Número de itens	<i>α de Cronbach</i>
Casa: frequência de participação	9 Itens	.648
Casa: envolvimento	11 Itens	.501
Casa: percepção de barreiras ambientais	13 Itens	.650
Comunidade: frequência de participação	8 Itens	.579
Comunidade: envolvimento	8 Itens	.723
Comunidade: percepção de barreiras ambientais	17 Itens	.754

Para a análise do primeiro objetivo, procedeu-se à comparação dos dois grupos de crianças (crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI e crianças não-elegíveis e sem apoio) ao nível da funcionalidade (relativamente ao *score* global e aos seis *Developmental Code Sets*), da participação nos contextos de casa e da comunidade (em termos de frequência de participação e de envolvimento) e da percepção de barreiras ambientais pelos pais. Dada a dimensão dos grupos bem como a diferença de tamanho entre os dois grupos de crianças, recorreu-se ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney, correspondente ao teste t para amostras independentes. Os resultados foram interpretados com base na magnitude de diferenças entre grupos, calculada mediante a conversão dos valores Z em valores *r*, através da fórmula sugerida por Rosenthal (1991) e recomendada por Field (2009).

De seguida, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson, de modo a analisar, para os contextos de casa e da comunidade, as associações entre a funcionalidade da criança e as características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) e (a) a frequência de participação e (b) a percepção de barreiras ambientais em casa.

No sentido de analisar o papel mediador da percepção de barreiras ambientais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação, para ambos os contextos (casa e comunidade), foram realizadas análises de regressões lineares para verificar os pressupostos advogados na abordagem de causalidade por passos de Baron e Kenny (1986).

De realçar que, nas regressões lineares para a análise da mediação, foi controlado o efeito da escolaridade materna. Foram, então, realizadas regressões lineares para analisar o papel preditor das características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) na frequência de participação e na percepção de barreiras ambientais pelos pais nos contextos.

Por fim, para aferir a significância estatística do efeito de mediação, foi utilizado o teste de Sobel, disponível *online* em <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>

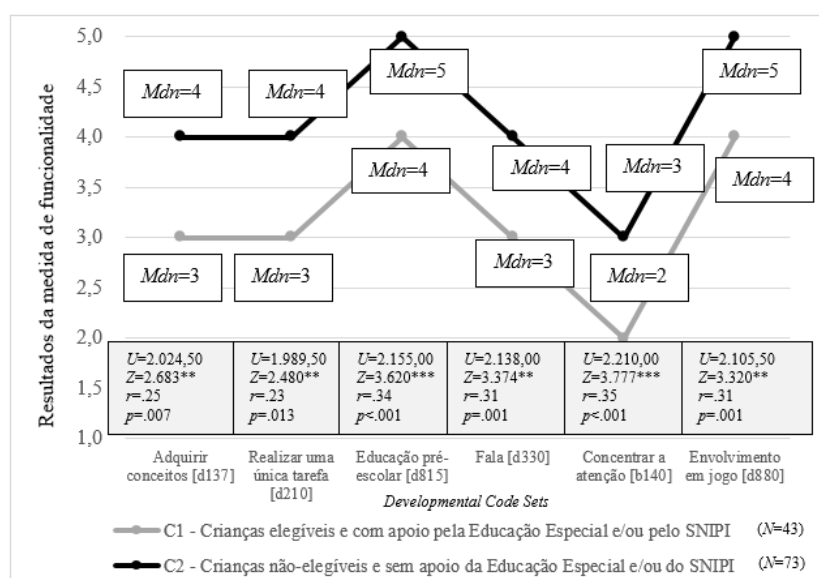
4. Resultados

4.1. Descrição das diferenças entre crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI e crianças não-elegíveis e sem apoio

4.1.1. Ao nível do perfil de funcionalidade da criança

De acordo com a avaliação dos educadores de infância nos seis *Developmental Code Sets* contemplados na medida de funcionalidade, as crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI – C₁ – têm níveis mais baixos de funcionalidade ($Mdn = 16.00$) do que as crianças não-elegíveis e sem apoio adicional – C₂ – ($Mdn = 23.00$), $U = 2.679,00$, $z = 6.365$, $p < .001$, $r = 0.59$. Desta forma, é possível verificar um tamanho do efeito grande, uma vez que $r > .50$ (Field, 2009; Rosenthal, 1991).

Na Figura 5, observam-se as diferenças entre os dois grupos, para cada um dos seis *Developmental Code Sets*. Como é possível verificar, encontram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nos seis *Developmental Code Sets*, com efeitos de pequenos a moderados. De acordo com os educadores de infância, registam-se as maiores diferenças entre as crianças elegíveis e não-elegíveis nos *Developmental Code Sets* relativos à concentração da atenção [b140] e à educação pré-escolar [d815]. Por outro lado, as menores diferenças entre os dois grupos de crianças observam-se nos *Developmental Code Sets* relativos à aquisição de conceitos [d137] e à realização de uma única tarefa [d210] (cf. Figura 5).



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Figura 5. Diferenças entre as crianças (C₁ e C₂) ao nível do perfil de funcionalidade

4.1.2. Ao nível da participação em casa e na comunidade

De acordo com os pais, as crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI – C₁ – participam menos frequentemente nas rotinas e nas atividades do contexto de casa ($Mdn = 5.44$) do que as crianças não-elegíveis e sem apoio adicional – C₂ – ($Mdn = 6.10$), $U = 2.134,50$, $z = 3.393$, $p < .001$, $r = 0.32$ – tamanho do efeito moderado.

De acordo com os pais, as crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI – C₁ – participam menos frequentemente nas atividades da comunidade ($Mdn = 3.19$) do que as crianças não-elegíveis e sem apoio adicional – C₂ – ($Mdn = 3.63$), $U = 1.826,50$, $z = 1.99$, $p = 0.46$, $r = 0.19$ – tamanho do efeito pequeno.

Ao nível do envolvimento nas rotinas e nas atividades nos contextos de casa e da comunidade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças.

4.1.3. Ao nível da perceção de barreiras ambientais em casa e na comunidade

Os pais das crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI – C₁ – percebem mais barreiras ambientais no contexto de casa ($Mdn = 1.29$) do que os pais das crianças não-elegíveis e sem apoio adicional – C₂ – ($Mdn = 1.08$), $U = 747.000$, $z = -4.814$, $p < .001$, $r = -0.45$ – tamanho do efeito grande.

Os pais das crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI – C₁ – percebem mais barreiras ambientais na comunidade ($Mdn = 1.45$) do que os pais das crianças não-elegíveis e sem apoio adicional – C₂ – ($Mdn = 1.12$), $U = 572.500$, $z = -5.484$, $p < .001$, $r = -0.51$ – tamanho do efeito grande.

4.2. Descrição da relação entre a funcionalidade da criança e as características da família e a frequência de participação e a perceção de barreiras ambientais pelos pais nos contextos de casa e da comunidade

No Quadro 4, encontram-se os coeficientes de correlação que ilustram a relação entre a funcionalidade da criança e as características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) e (a) a frequência de participação e (b) a perceção de barreiras ambientais nos contextos de casa e da comunidade.

Quadro 4. Coeficientes de correlação de Pearson entre a funcionalidade da criança e as características da família e a frequência de participação e a percepção de barreiras ambientais nos contextos de casa e da comunidade

			Frequência de Participação	Percepção de barreiras ambientais
Casa	Caraterísticas da criança	Funcionalidade	.366***	-.287**
	Caraterísticas da família	Rendimento familiar	.314**	-.161
		Escolaridade materna	.380***	-.103
Comunidade	Caraterísticas da criança	Funcionalidade	.278**	-.418***
	Caraterísticas da família	Rendimento familiar	.483***	-.115
		Escolaridade materna	.347***	-.184 ^t

Tamanho do efeito (pequeno se $r = .10$, moderado se $r = .30$ e grande se $r = .50$) (Field, 2009; Rosenthal, 1991)
^{*} $p < .05$; ^{**} $p < .01$; ^{***} $p < .001$

Podemos observar uma relação significativa positiva de efeito moderado entre a funcionalidade da criança, de acordo com o educador de infância, e a sua frequência de participação em casa e na comunidade, de acordo com o relato dos pais, e uma relação significativa negativa de efeito moderado entre a funcionalidade da criança, de acordo com o educador de infância, e a percepção de barreiras ambientais pelos pais em casa e na comunidade. Deste modo, podemos afirmar que as crianças com maiores níveis de funcionalidade, segundos os educadores de infância, registam uma maior frequência de participação em casa ($r = .366, p < .001$) e na comunidade ($r = .287, p = .003$) e que os pais de crianças com maiores níveis funcionalidade percecionam menos barreiras ambientais em casa ($r = -.287, p = .002$) e na comunidade ($r = -.418, p < .001$).

Relativamente à relação entre as caraterísticas da família e a frequência de participação nos contextos de casa e da comunidade, observamos relações significativas positivas de efeito moderado entre as variáveis. Podemos, então, afirmar que as crianças cujas famílias têm maior rendimento mensal e cujas mães têm mais anos de escolaridade revelam maior frequência de participação em casa ($r = .314, p = .001$; $r = .380, p < .001$) e na comunidade ($r = .347, p < .001$; $r = .483, p < .001$).

No que concerne a relação entre as caraterísticas da família e a percepção de barreiras ambientais nos contextos, não foram encontradas associações significativas. No entanto, torna-se relevante informar que a associação entre o rendimento familiar e a percepção de barreiras ambientais pelos pais na comunidade é tangencialmente significativa ($p = .050$) e de efeito pequeno. Desta forma, os pais com maior rendimento familiar mensal aparentam ter uma menor percepção de barreiras na comunidade ($r = -.184$).

4.3. O papel mediador da percepção de barreiras ambientais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação

4.3.1. No contexto de casa

Nesta secção, exploramos o papel mediador da percepção de barreiras ambientais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação em casa, quando controlado o efeito das caraterísticas da família (cf. Figura 6).

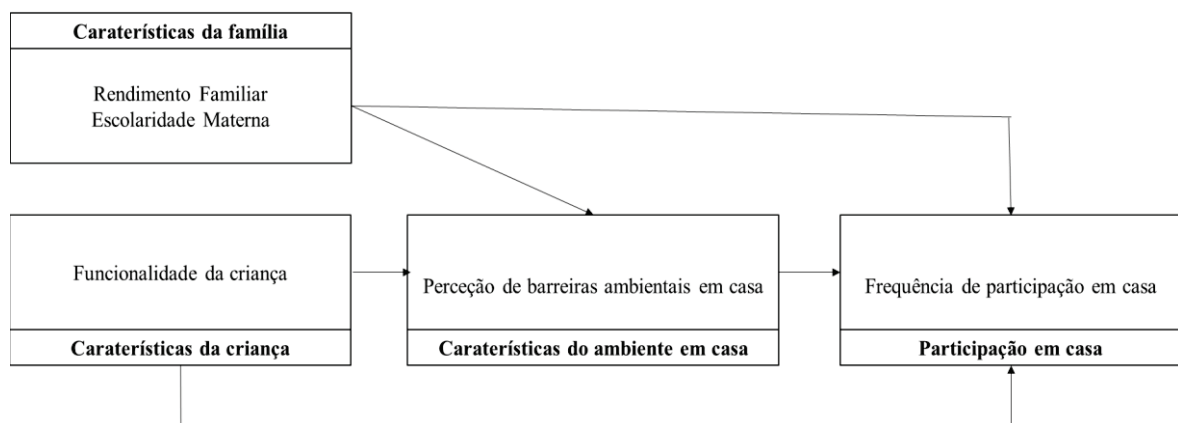


Figura 6. Modelo de operacionalização das variáveis para o contexto de casa

Desta forma, em primeiro lugar, analisámos o papel preditor das caraterísticas da família (rendimento familiar e escolaridade materna) na frequência de participação da criança e na percepção de barreiras ambientais pelos pais em casa.

Verificámos que o rendimento familiar mensal tem um efeito estatisticamente significativo na frequência de participação em casa de acordo com a opinião dos pais ($\beta = .314, p = .001, R^2 = .10$). Porém, esse efeito deixa de ser significativo, quando controlado o efeito da escolaridade materna ($\beta = .176, p = .074, \Delta R^2 = .07$). Por sua vez, a escolaridade materna tem um efeito estatisticamente significativo na frequência de participação da criança em casa, quer analisada como única variável independente ($\beta = .380, p < .001, R^2 = .14$), quer analisada em conjunto com o rendimento mensal familiar ($\beta = .298, p = .003, \Delta R^2 = .02$).

Relativamente ao papel preditor das caraterísticas da família na percepção de barreiras em casa, não se verificou um efeito com significância estatística do rendimento familiar na percepção de barreiras ambientais ($\beta = -.120, p = .243$) nem um efeito significativo da escolaridade materna na percepção de barreiras ambientais ($\beta = .073, p = .501$).

Concluindo, é de realçar o papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação da criança em casa, que contribui para a explicação do modelo ilustrado na Figura 7. Desta forma, o número de anos de escolaridade da mãe prediz de forma significativa a frequência de participação da criança nas rotinas e nas atividades de casa, não tendo efeito na percepção que os pais têm da existência de barreiras ambientais neste contexto.

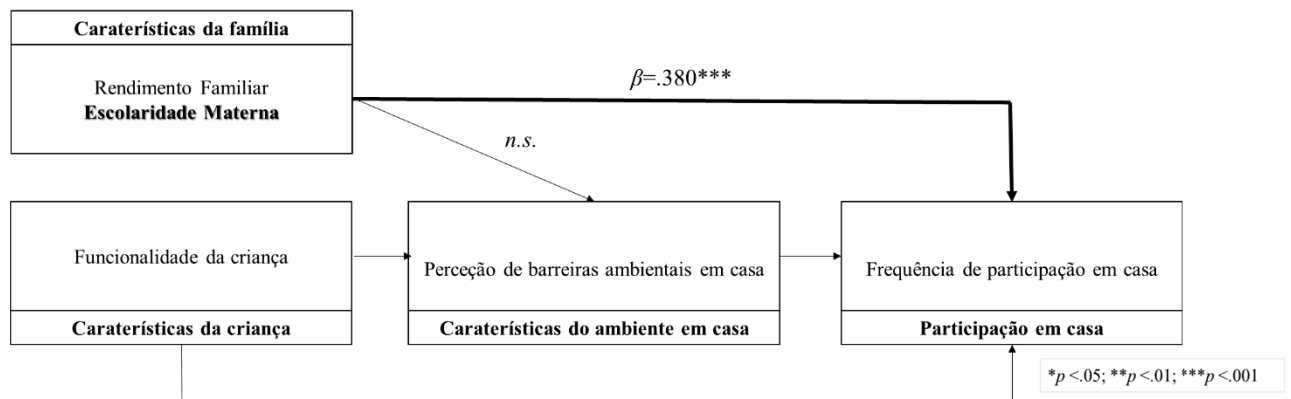


Figura 7. O papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação em casa

Dado o efeito da escolaridade materna na frequência de participação em casa, este foi, então, controlado nas regressões lineares realizadas para analisar a mediação.

O primeiro pressuposto definido por Baron e Kenny (1986) indica que a variável independente deve ter um impacto significativo na variável mediadora. Neste caso, definimos como variável independente a funcionalidade da criança e como variável mediadora a percepção de barreiras ambientais em casa. Neste sentido, foi possível verificar que existe um efeito estatisticamente significativo da funcionalidade na percepção de barreiras ambientais pelos pais no contexto de casa ($\beta = -.296, p = .004$).

O segundo pressuposto de Baron e Kenny (1986) determina que a variável independente deve ter um impacto significativo na variável dependente – neste caso, a funcionalidade da criança na frequência de participação no contexto de casa. Deste modo, observou-se que a funcionalidade da criança tem um efeito estatisticamente significativo na frequência de participação em casa ($\beta = .250, p = .008$).

Relativamente ao terceiro pressuposto, verifica-se um efeito estatisticamente significativo da variável mediadora – a percepção de barreiras ambientais pelos pais em casa – na variável dependente – a frequência de participação da criança em casa ($\beta = -.378, p < .001$).

O quarto e último pressuposto de Baron e Kenny para verificar a presença de mediação prevê uma diminuição do efeito da variável independente na variável dependente,

quando adicionado o efeito da variável mediadora no modelo. Neste caso, observa-se que o efeito da funcionalidade da criança na frequência de participação em casa perdeu a significância estatística quando adicionado o mediador, a percepção de barreiras ambientais, ao modelo ($\beta = .161, p = .084$).

Por fim, utilizou-se o teste de Sobel para aferir a significância do efeito de mediação ($Z = 2.3044, p = .021$). Confirma-se, então, um efeito mediador total da percepção de barreiras ambientais em casa pelos pais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação em casa.

Na Figura 8, encontra-se ilustrada a análise de mediação, através das regressões lineares realizadas em cada um dos quatro passos definidos por Baron e Kenny (1986) e o efeito preditor da escolaridade materna na frequência de participação da criança em casa.

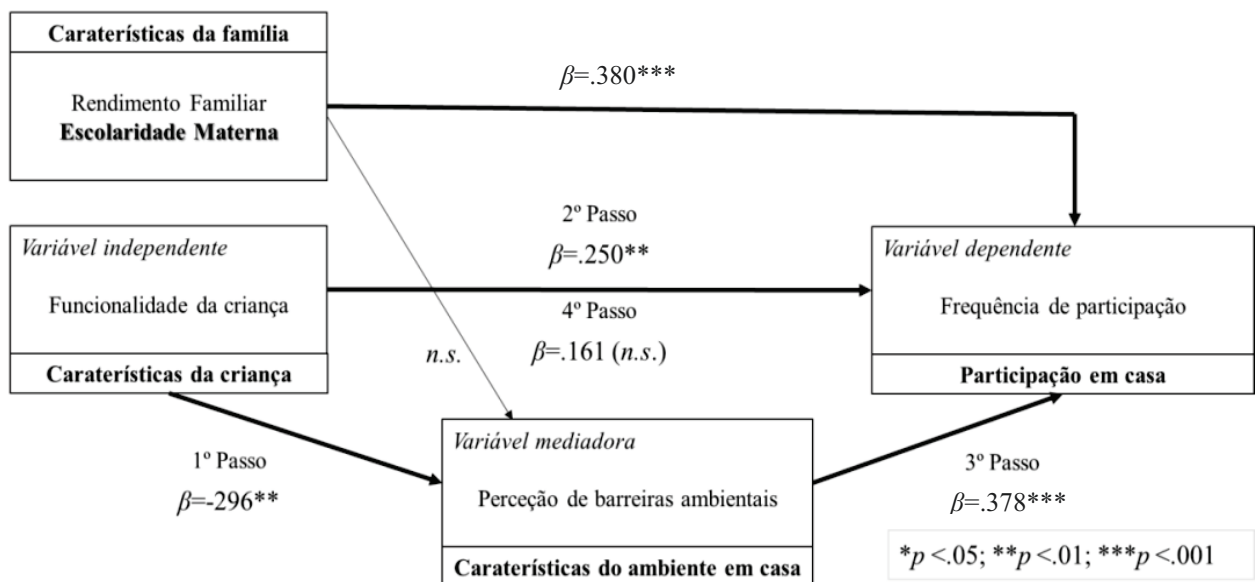


Figura 8. O papel mediador da percepção de barreiras ambientais na relação entre a funcionalidade da criança e a sua frequência de participação em casa e o papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação da criança em casa

4.3.2. No contexto da comunidade

Nesta secção, exploramos o papel mediador da percepção de barreiras ambientais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação na comunidade, quando controlado o efeito das características da família (cf. Figura 9).

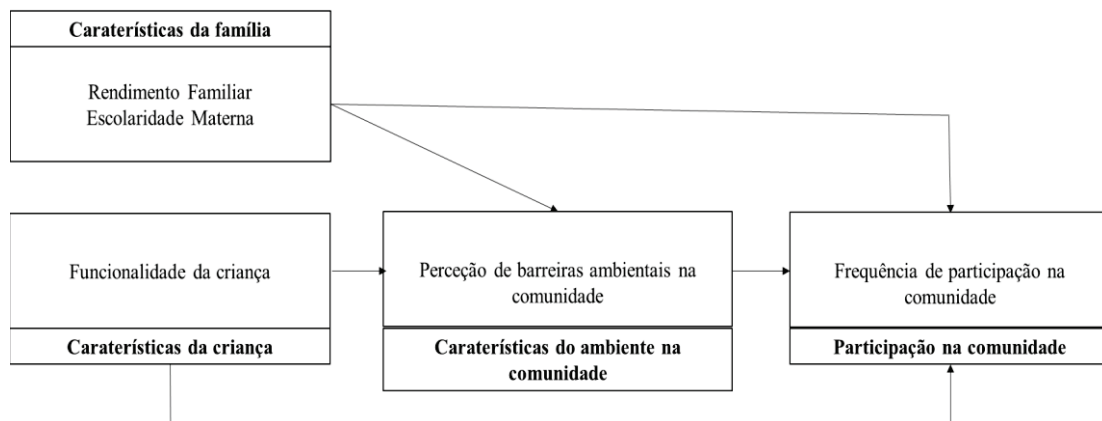


Figura 9. Modelo de operacionalização das variáveis para o contexto da comunidade

Desta forma, em primeiro lugar, analisámos o papel preditor das caraterísticas da família (rendimento familiar e escolaridade materna) na frequência participação da criança e na perceção de barreiras ambientais pelos pais na comunidade.

Verificámos que o rendimento familiar mensal tem um efeito estatisticamente significativo na frequência de participação da criança na comunidade de acordo com a opinião dos pais ($\beta = .347, p < .001, R^2 = .12$). Porém, esse efeito deixa de ser significativo, quando controlado o efeito da escolaridade materna ($\beta = .156, p = .097, \Delta R^2 = .13$). Por sua vez, a escolaridade materna tem um efeito estatisticamente significativo na frequência de participação da criança em casa, quer analisada como única variável independente ($\beta = .483, p < .001, R^2 = .23$), quer analisada em conjunto com o rendimento mensal familiar ($\beta = .411, p < .001, \Delta R^2 = .02$).

No que concerne ao papel preditor das caraterísticas da família na perceção de barreiras na comunidade, não se observa um efeito significativo da escolaridade materna na perceção de barreiras ambientais ($\beta = -.115, p = .223$). Existe, todavia, um efeito tangencialmente significativo do rendimento familiar na perceção de barreiras ambientais na comunidade ($\beta = -.184, p = .05, R^2 = .01$), que perde a significância estatística quando controlado o efeito da escolaridade materna ($\beta = -.166, p = .117, \Delta R^2 = .02$). Deste modo, as caraterísticas da família não predizem a perceção dos pais das crianças de barreiras ambientais na comunidade.

Em conclusão, destacamos o papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação da criança na comunidade, que contribui para a explicação do modelo ilustrado na Figura 10. Podemos, então, afirmar que o número de anos de escolaridade da mãe prediz de forma significativa a frequência de participação na comunidade, não existindo um efeito na perceção de barreiras ambientais pelos pais (cf. Figura 10).

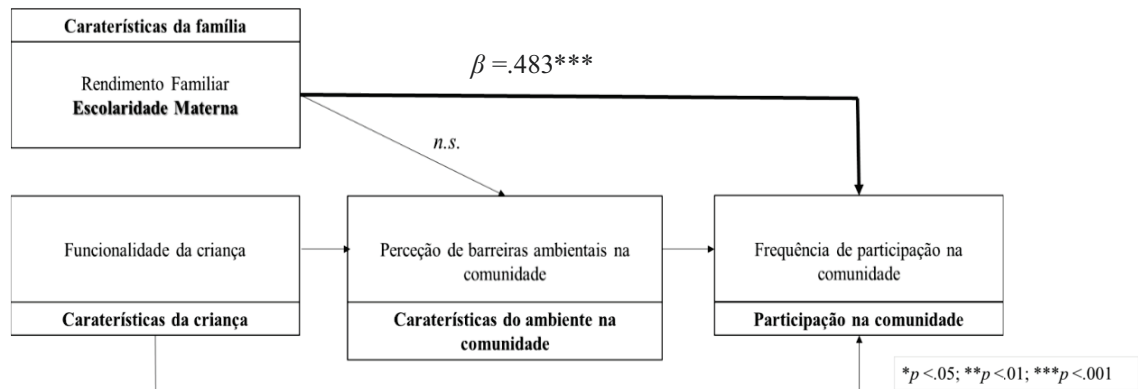


Figura 10. O papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação na comunidade

Dado o efeito da escolaridade materna na frequência de participação da criança na comunidade, este foi controlado nas regressões lineares realizadas para a análise da mediação. Assim, no primeiro passo definido no modelo de Baron e Kenny (1986), verificámos que existe um efeito estatisticamente significativo da funcionalidade da criança na perceção de barreiras ambientais pelos pais no contexto da comunidade ($\beta = -.448$, $p < .001$).

No segundo passo, observou-se que, controlado o efeito da escolaridade materna, a funcionalidade da criança não tem um efeito estatisticamente significativo na frequência de participação em casa ($\beta = .090$, $p = .329$). Torna-se importante salientar que, também no terceiro passo, não se encontrou um efeito significativo das barreiras ambientais na frequência de participação na comunidade, de acordo com a perceção dos pais ($\beta = -.148$, $p = .081$), quando controlado o efeito da escolaridade materna. Deste modo, não é possível prosseguir com a análise da mediação, uma vez que a segunda e a terceira condições não foram asseguradas (cf. Figura 11).

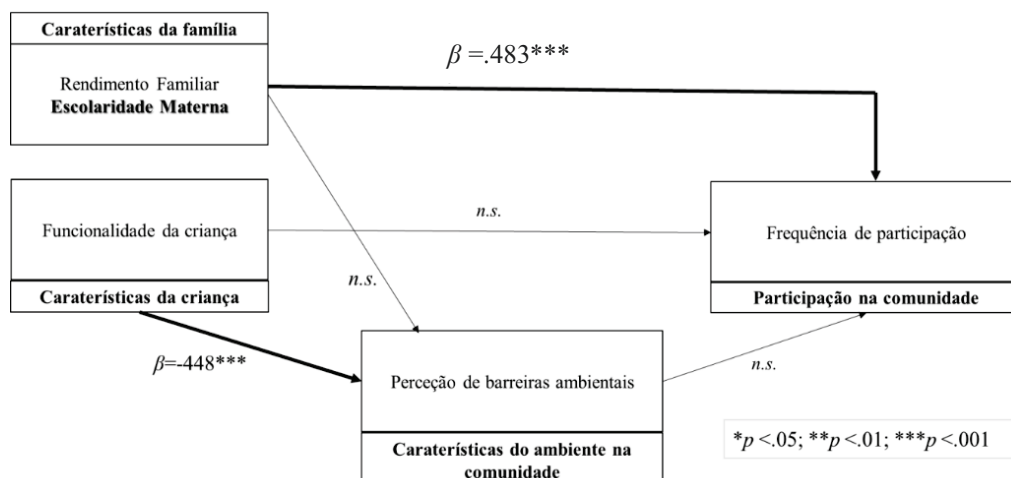


Figura 11. O papel preditor da escolaridade materna na frequência de participação na comunidade e da funcionalidade na perceção de barreiras ambientais pelos pais

5. Discussão dos resultados

Nesta secção, discutir-se-ão os resultados obtidos, com base nos modelos conceituais que enquadram este trabalho de investigação. Desta forma, serão considerados os objetivos e as questões de investigação formuladas e os resultados de investigações anteriores.

Neste sentido, optámos por organizar a discussão dos resultados de acordo com o Modelo Biopsicossocial da CIF-CJ (WHO, 2007), uma vez que considera: (a) a criança e a sua saúde – Condição de saúde e Funções e Estruturas do Corpo; (b) o meio ambiente – Fatores Ambientais e Fatores Pessoais; e (c) a interação recíproca entre estes elementos, da qual resultam as Atividades e a Participação da criança nos contextos do quotidiano (Felgueiras, 2009). O modelo encontra-se ilustrado na Figura 12.

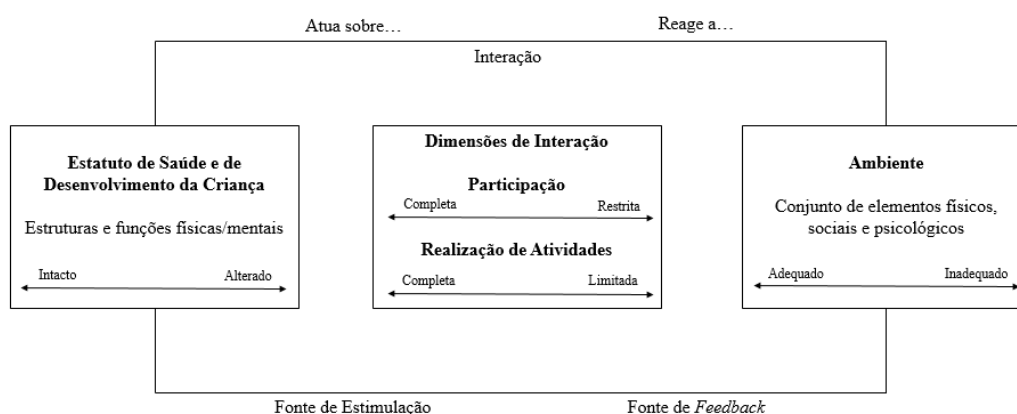


Figura 12. O modelo dimensional das interações criança-meio (adaptado de WHO, 2001)

No primeiro objetivo, procurámos descrever e documentar as diferenças entre as crianças em idade pré-escolar elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI e as crianças não-elegíveis e sem apoio adicional, ao nível (1) da funcionalidade – Estatuto de Saúde e de Desenvolvimento da Criança; (2) da frequência de participação e do envolvimento nas rotinas e nas atividades – Participação em casa e na comunidade; e (3) da perceção de barreiras ambientais pelos pais – Ambiente em casa e na comunidade.

Estatuto de Saúde e de Desenvolvimento da Criança

O Decreto-Lei nº3/2008 preconiza que são elegíveis para a Educação Especial todos os alunos com “alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (p.155). Contudo, esta conceção de elegibilidade não é consistente com a perspetiva inclusiva, advogada pelas políticas internacionais, que considera a Educação Especial como um contínuo de recursos e de serviços de apoio disponíveis para qualquer aluno que deles

necessite, ao longo da sua trajetória desenvolvimental (Declaração de Salamanca, 1994; UNESCO, 2005). Desta forma, as medidas preconizadas não são consistentes com o quadro de referência do Modelo Biopsicossocial da CIF-CJ (WHO, 2007), de natureza multidimensional e holística, que compreende a incapacidade como o produto de uma interação entre as características da criança e as características do contexto, da qual resultam diferentes graus de realização das atividades e diferentes graus de participação em contextos de vida diária (WHO, 2007).

O Decreto-Lei nº281/2009 vem alargar os critérios de elegibilidade suprarreferidos, abrangendo crianças com “alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação” e com “risco grave de atraso de desenvolvimento” (p.7298). Neste sentido, parece-nos mais adequada a especificação de elegibilidade desta medida legislativa, publicada mais recentemente.

Deste modo, mais do que valorizar aspetos de natureza nosológica, da perspectiva biomédica, pretendemos colocar um enfoque na avaliação funcional das atividades e da participação. Utilizámos, então, seis itens da MAAP (Castro, Pinto, & Figueiredo, 2013), correspondentes a seis *WHO ICF-CY Developmental Code Sets* (Ellingsen & Simeonsson, 2011), para obter uma visão contextualizada das competências e do desempenho das crianças em contexto real, recorrendo aos educadores de infância da sala como informantes-chave.

Os resultados indicaram que as crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI apresentam níveis mais baixos de funcionalidade, nos seis *Developmental Code Sets*, quando comparadas com as crianças não-elegíveis e sem apoio adicional, de acordo com os educadores de infância. As maiores diferenças entre as crianças elegíveis e não-elegíveis registaram-se nos *Developmental Code Sets* relativos à concentração da atenção [b140] e à educação pré-escolar [d815]. Por outro lado, as menores diferenças entre os dois grupos de crianças observam-se nos *Developmental Code Sets* relativos à aquisição de conceitos [d137] e à realização de uma única tarefa [d210].

Desta forma, em vez de categorizar as crianças com base na sua etiologia, traçámos um perfil holístico do seu funcionamento desenvolvimental, enfatizando as diferenças no seu desempenho em diferentes áreas. Foi possível realçar tanto as suas maiores limitações e dificuldades, como as suas potencialidades e forças. Assim, a abordagem do referencial da CIF-CJ (WHO, 2007) vem pôr em causa o modelo médico, centrado em aspetos do biosistema da criança. De facto, o diagnóstico ou a categorização das crianças por etiologia não fornece informação relevante sobre a funcionalidade – a interação entre a criança (com um estatuto de saúde e de desenvolvimento) e os fatores contextuais (ambientais e pessoais)

(WHO, 2007). Neste sentido, como refere Felgueiras (2009), torna-se premente que os processos de avaliação-intervenção considerem tanto a natureza e a severidade das limitações funcionais da criança, como a sua participação nos contextos de vida diária e os fatores contextuais, proximais e distais, através da identificação de barreiras e de facilitadores. Este enfoque alerta, então, para o abandono da utilização de taxonomias nosológicas no que diz respeito à elegibilidade.

Todavia, torna-se importante tecer algumas considerações acerca da metodologia utilizada, uma vez que se recorreu ao heterorrelato e ao preenchimento de seis itens da MAAP (Castro, Pinto, & Figueiredo, 2013), correspondentes a seis *WHO ICF-CY Developmental Code Sets* (Ellingsen & Simeonsson, 2011), em conjunto com os educadores de infância, e não através da observação da criança em contexto. Se, por um lado, a formação dos educadores de infância e o seu contacto regular com as crianças os tornam informantes privilegiados; por outro lado, esta avaliação pode ser enviesada por crenças ou atitudes pessoais. Deste modo, torna-se importante realçar que estes resultados traduzem a perceção dos educadores de infância acerca do funcionamento das crianças, pelo que podem ter existido fatores sobre ou subestimados, em cada perfil. A perceção dos educadores de infância pode aproximar-se ou afastar-se do real desempenho da criança consoante uma miríade de condicionantes. De facto, a formação dos educadores, as suas expectativas acerca do desenvolvimento infantil e as suas visões acerca da incapacidade podem traduzir diferentes perspetivas da funcionalidade da criança.

Participação

Após a comparação das crianças com base no seu perfil de funcionalidade em seis *Developmental Code Sets*, pretendeu-se compreender em que medida a sua participação (em termos de frequência de participação e de envolvimento), em casa e na comunidade, diferia, de acordo com os pais.

Segundo o relato dos pais, as crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI participam menos frequentemente nas rotinas e nas atividades do contexto de casa e da comunidade do que as crianças não-elegíveis e sem apoio adicional. Os estudos realizados, que utilizaram o PEM-CY (Coster et al., 2012) e recorreram a famílias com crianças em idade escolar, revelaram que as crianças com incapacidade têm níveis mais baixos de participação em casa e na comunidade, em termos de frequência e de envolvimento nas diferentes rotinas e atividades (Bedell et al., 2013; Law et al., 2013).

Contudo, ao nível do envolvimento, os nossos resultados não são consistentes com a literatura supramencionada, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos de crianças, quer para o contexto de casa, como para o da comunidade. Deste modo, torna-se fundamental enumerar algumas considerações acerca desta evidência.

Primeiro, importa referir que o número de crianças consideradas para a análise, ao nível do envolvimento, foi muito inferior ao da análise dos níveis de frequência de participação ($n = 32$ para o contexto de casa e $n = 25$ para o contexto da comunidade). Para aferir o envolvimento, apenas foram considerados os casos de crianças que já tivessem participado nas atividades e nas rotinas referidas, uma vez que, para se envolverem, as crianças necessitam de estar presentes nas situações de vida. Porém, existiu um número considerável de casos de crianças que nunca tinham participado em várias das atividades mencionadas no instrumento utilizado, principalmente no contexto da comunidade. Estes resultados levantam-nos, então, uma série de questões, de elevada pertinência.

No sentido de compreender este fenómeno, seria interessante realizar estudos exploratórios adicionais acerca da participação nos contextos de casa e da comunidade com famílias portuguesas, no sentido de aferir a validade cultural e ecológica do instrumento utilizado. Desta forma, sugere-se que, através de uma metodologia qualitativa, se recolham informações acerca das experiências de participação das famílias portuguesas nos seus contextos de vida, com crianças com e sem incapacidade.

Mais ainda, seria fundamental realizar estudos de comparação entre países, uma vez que já existe literatura que atribui relevância ao país de residência na explicação dos níveis de participação de crianças com incapacidade (Fauconnier et al., 2009; Ullenhag et al., 2012).

Numa investigação realizada em sete países europeus (Alemanha, Dinamarca, França, Inglaterra, Irlanda, Itália e Suécia), um terço da variância da participação de crianças com paralisia cerebral foi determinada pelo país de residência, para as rotinas de cuidados pessoais, as tarefas domésticas e as atividades recreativas. Os padrões de participação das crianças com paralisia cerebral nos diversos domínios diferiam entre regiões, na Europa. Por exemplo, as crianças dinamarquesas registaram os níveis mais elevados de participação nas atividades de lazer comparativamente com as crianças residentes nos outros países. A seguir às dinamarquesas, foram as crianças de Inglaterra e da Suécia que registaram os níveis mais elevados de participação, em todos os domínios, exceto no das relações interpessoais e das tarefas domésticas (Fauconnier et al., 2009).

Num estudo que comparou os níveis de participação de crianças com incapacidade em atividades de lazer, na Suécia, Noruega e Holanda, o país de residência foi o maior preditor da participação. De realçar que os autores do estudo atribuíram as diferenças encontradas entre países às suas políticas inclusivas (Ullenhag et al., 2012). Desta forma, é fundamental compreender como se situam os níveis de participação das crianças portuguesas no panorama europeu e relacionar os resultados encontrados com as medidas legislativas de cada país.

Para além disso, torna-se importante realçar que recorremos aos pais para apurar os níveis de envolvimento das crianças nas atividades e nas rotinas dos contextos de casa e da comunidade. A definição de McWilliam e Bayley (1995) de envolvimento considera não só o fator quantitativo do tempo em que a criança se mantém envolvida, como uma dimensão qualitativa, que diz respeito ao tipo e ao nível de comportamentos interativos. Desta forma, tem em conta critérios desenvolvimentais e a adequação ao contexto, em diferentes níveis de competência (McWilliam & Bayley, 1995).

O YC-PEM (Khetani et al., 2013) define o envolvimento, em termos do interesse, do nível de ativação e da cooperação da criança. Esta era a definição fornecida aos pais e não contemplava a sofisticação dos comportamentos interativos da criança. Ainda assim, face à complexidade do constructo, é possível que os pais tivessem alguma dificuldade em compreender e em responder a estas questões. De facto, pressupõe-se que os pais observem os filhos, atentamente, nas rotinas e nas atividades diárias, que compreendam o que é perguntado, à luz da definição fornecida, e que respondam o mais precisamente possível. Porém, aquele poderia ser o primeiro momento em que os pais se viram confrontados com este complexo constructo. Pais com menos anos de escolaridade e pertencentes a um nível socioeconómico mais baixo poderiam ter ainda mais dificuldades em responder às questões com precisão. Deste modo, é possível que as famílias tenham tido mais em consideração o bem-estar da criança e da família nas rotinas e nas atividades.

Ambiente

Por último, no âmbito do primeiro objetivo, estudámos a dimensão do ambiente do Modelo Biopsicossocial da CIF-CJ (WHO, 2007) – o conjunto de elementos físicos, sociais e psicológicos, que, revelando-se adequados, constituem um facilitador ou, pelo contrário, se forem inadequados, representam uma barreira. Foi possível encontrar que os pais das crianças elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI percecionam mais barreiras ambientais, em ambos os contextos estudados (casa e comunidade). Esta evidência

é consistente com os estudos realizados por Bedell e colaboradores (2013) e por Law e colaboradores (2013), que utilizaram o PEM-CY (Coster et al., 2012) com famílias de crianças e jovens em idade escolar, com e sem incapacidade. Estes resultados fornecem, então, evidência significativa acerca da importância de modificar fatores ambientais específicos para promover a participação da criança nos contextos do quotidiano.

Interação entre as características da criança e as características do meio

No sentido de ilustrar a natureza contextualizada e sistémica da funcionalidade da criança, pretendemos analisar a relação dinâmica entre as características da criança e as do meio, da qual resulta o conceito de participação, segundo Felgueiras (2009). Deste modo, estudámos, em primeiro lugar, a relação entre a funcionalidade da criança e as características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) e a dimensão do ambiente do Modelo Biopsicossocial da CIF-CJ (WHO, 2007), ilustrada pela perceção de barreiras ambientais pelos pais, nos contextos de casa e da comunidade.

Desta forma, torna-se importante realçar que encontramos que os pais de crianças com maiores níveis de funcionalidade, de acordo com os educadores de infância, percecionam menos barreiras ambientais, em casa e na comunidade. Estes resultados permitem ilustrar o processo interativo da criança com o seu meio envolvente. Os estudos de Bedell e colaboradores (2013) e de Law e colaboradores (2013) já haviam demonstrado que os pais de crianças com incapacidade identificam mais barreiras e menos suportes ambientais nos contextos do que os das crianças sem incapacidade.

O modelo contextual da Teoria da Unificação do Desenvolvimento Biopsicossocial de Sameroff (2010) compreende, precisamente, a inserção da criança em múltiplos contextos sociais, tal como Bronfenbrenner (1979) concetualiza na sua Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. De acordo com a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento é o produto contínuo e ativo de um conjunto de processos de interação entre as propriedades da criança e as do meio. De facto, no presente trabalho de investigação, consideramos a participação da criança em diferentes cenários, nos contextos de casa e da comunidade, analisando, no final, o impacte potenciador ou limitador de variáveis ecológicas, relativas às características dos ambientes.

Deste modo, quando nos referimos à perceção de barreiras nos contextos pela família da criança, tanto nos situamos a um nível mais proximal, microssistémico, uma vez que contemplamos a influência das características físicas e sociais imediatas dos ambientes (a disposição física do contexto, as exigências das atividades realizadas, as relações

interpessoais), como a um nível mais distal, macrossistémico, através do estudo da influência de variáveis macroeconómicas (informação disponível, legislação e políticas).

Contudo, as características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) não se encontravam relacionadas com a perceção de barreiras ambientais pelos pais em casa e na comunidade. Apenas a associação entre o rendimento familiar e a perceção de barreiras ambientais na comunidade se revelou tangencialmente significativa, mas de efeito pequeno, o que nos permite afirmar que os pais com maior rendimento familiar mensal aparentam perceber menos barreiras na comunidade. Torna-se, então, relevante discutir estes resultados, à luz dos modelos conceituais apresentados.

Os resultados sugerem que as características da família aparentam não ter relevância na sua perceção de barreiras ambientais em casa. Deste modo, o facto de as mães terem mais anos de escolaridade e de os rendimentos mensais das famílias serem superiores não parece encontrar-se relacionado com a eliminação de barreiras ou a alteração de fatores ambientais para potenciar a participação da criança, em casa. O sistema de valores e de crenças das famílias pode reforçar um enfoque no estatuto desenvolvimental e de saúde da criança, nas funções e nas estruturas do corpo, e não no ambiente, no impacto do mundo físico e social. Deste modo, é possível que a incapacidade seja encarada, pelas famílias, como um resultado direto da condição de saúde ou do diagnóstico da criança, como preconiza o Modelo Médico (Simmeonsson, 2006).

Desta forma, o foco da intervenção cinge-se à recuperação e/ou à adaptação da criança ao ambiente, não considerando a relação dinâmica e interativa entre as características da criança e as do meio, num processo bidirecional e contínuo. Torna-se, então, premente que as famílias adotem uma visão global, contextualizada e sistémica do funcionamento da criança, que integre, de forma equilibrada, aspetos biológicos, psicológicos e sociais (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007).

A perspetiva biopsicossocial operacionalizada pela CIF-CJ (WHO, 2007) reconhece o papel central das variáveis do meio físico e social, e sugere que sejam identificados os facilitadores e as barreiras ambientais para planificar intervenções (Simeonsson, Simeonsson, & Holleweger, 2008). Assim, urge, também, uma consciencialização dos profissionais para a natureza holística e multidimensional da funcionalidade da criança, particularmente na intervenção com famílias de crianças com necessidades de apoio adicional.

No contexto da comunidade, apesar de não existir uma relação significativa entre a escolaridade materna e a perceção de barreiras ambientais, os resultados sugerem que os

rendimentos mais elevados se encontram associados a uma menor percepção de barreiras no contexto. Esta evidência pode encontrar-se relacionada com a dimensão *affordability* do modelo de Granlund e Simeonsson (Granlund, 2009, citado em Maxwell & Granlund, 2011; Simeonsson et al., 2001). Apesar de existir a possibilidade da criança participar (*availability*), as atividades na comunidade podem incluir um contributo financeiro para concretizar essa possibilidade.

Os rendimentos familiares elevados podem, então, possibilitar o acesso a um maior leque de experiências na comunidade. A avaliação realizada pela família acerca do esforço, em termos de recursos financeiros, para a criança participar (*affordability*), pode mais facilmente ser positiva, se estivermos perante famílias com salários mensais mais elevados. O rendimento mensal pode permitir (ou não) o acesso a uma série de recursos, analisados pelo instrumento utilizado, como o acesso a transporte público e/ou privado, a informações, a equipamentos ou materiais ou a rendimentos para apoiar a participação do filho. Deste modo, pode contribuir para a redução de barreiras ambientais à participação, especialmente no contexto da comunidade.

Interação entre as características da criança e do meio e a frequência de participação

Como apresentado anteriormente, estudámos a relação entre a funcionalidade da criança e as características da família (rendimento familiar e escolaridade materna) e a dimensão da participação, através da análise da sua frequência, de acordo com o relato dos pais, em casa e na comunidade. Os resultados sugerem que as crianças com maiores níveis de funcionalidade, segundo os educadores de infância, participam com mais frequência nas rotinas e nas atividades de casa e da comunidade, de acordo com os pais. Mais ainda, as crianças cujas famílias têm rendimentos mensais mais elevados e cujas mães têm mais anos de escolaridade revelam, também, maior frequência de participação, em ambos os contextos, segundo o relato dos pais.

Deste modo, a funcionalidade elevada da criança tanto se encontra associada a uma menor percepção de barreiras ambientais pelos pais, como a uma maior frequência de participação em casa e na comunidade. Porém, as características da família (rendimento familiar e escolaridade materna), apesar de não se associarem de forma significativa com a percepção de barreiras ambientais, encontram-se associadas de forma positiva à frequência de participação.

Tal indica-nos que as crianças com maiores níveis de funcionalidade encontram menos barreiras nos contextos e participam mais frequentemente nas atividades dos

contextos, o que é consistente com os dados encontrados na literatura, que referem que crianças com incapacidade revelam níveis menores de participação e encontram mais barreiras nos contextos (Bedell et al., 2013; Law et al., 2013). No que diz respeito às características da família, podemos concluir que, apesar de os pais com maiores rendimentos mensais e/ou das mães com mais anos de escolaridade não percecionarem menos barreiras ambientais, são as crianças destas famílias quem participa com mais frequência em ambos os contextos, segundo os pais.

A associação entre o rendimento familiar elevado e a escolaridade materna elevada e maiores níveis de participação é sustentada por resultados encontrados na literatura. Os resultados do estudo de King e colaboradores (2009) identificam o rendimento familiar elevado como um fator preditor da participação das crianças com incapacidade. O estudo de Ullenhag e colaboradores (2014) associa a frequência universitária materna à participação das crianças num maior leque de atividades sociais e físicas.

Deste modo, apesar de os pais percecionarem um igual número de barreiras, independentemente dos seus rendimentos mensais e da escolaridade materna, a verdade é que estas características socioeconómicas das famílias parecem funcionar como fatores protetores ou promotores, que potenciam a participação da criança nos contextos. Estes resultados voltam, então, a demonstrar-nos a importância de fatores ambientais proximais na participação da criança, tal como nos apresenta o Modelo Biopsicossocial da CIF-CJ (WHO, 2007), que atribui igual relevância às características da criança e do seu estatuto de saúde e de desenvolvimento e às características do meio social, físico e psicológico.

Influência das características da criança e do ambiente na frequência de participação

Por último, quisemos ir mais além e, para além de analisar as associações entre as diferentes variáveis, pretendemos estudar a influência relativa das características da criança e do ambiente na frequência de participação em casa e na comunidade. Nesta secção, contemplamos, então, a interação dinâmica entre as três dimensões do Modelo Biopsicossocial (WHO, 2007): (1) o Estatuto de Saúde e de Desenvolvimento da Criança; (2) a Participação, através da análise da frequência de participação, e (3) o Ambiente.

Em casa, encontrámos a escolaridade materna como um preditor da frequência de participação, de acordo com os pais. No que concerne às características da família, o rendimento familiar revelou não ser um preditor significativo na explicação do fenómeno, quando controlado o efeito da escolaridade materna. Estudos prévios sugerem que, de facto, a educação materna fornece um índice mais fiel do nível socioeconómico da família do que

o rendimento familiar (Kagan, Lapidus, & Moore, 1978; Roberts, Bornstein, Slater, & Barrett, 1999). De facto, diferentes estudos documentam que o nível educativo materno é um indicador do nível socioeconómico da criança (Davis-Kean, 2005; Dubow, Boxer, & Huesmann, 2009; Hartas, 2011).

Para além deste efeito da escolaridade materna na frequência de participação em casa, os resultados demonstram que existe um efeito mediador da perceção de barreiras ambientais pelos pais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação neste contexto. Baron e Kenny (1986) sugerem que uma variável é mediadora na medida em que é responsável pela relação entre um preditor e uma variável dependente. Estamos, então, perante uma mediação, quando a relação entre duas variáveis pode ser parcial ou totalmente explicada por uma terceira variável intermediária, o mediador. Neste caso, a relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação em casa é explicada, na totalidade, pela perceção de barreiras pelos pais. Este resultado é sustentado pelo estudo anterior acerca do papel mediador do ambiente na explicação da participação de crianças em idade escolar, com e sem incapacidade, realizado por Anaby e colaboradores (2014).

Esta evidência vem pôr em causa a causalidade linear, advogada pelo Modelo Médico, que determina que a incapacidade é um resultado direto da condição de saúde da pessoa (Simeonsson, 2006). Na verdade, a influência da funcionalidade da criança na frequência de participação operacionaliza-se, no presente estudo, através da perceção de barreiras ambientais pelos pais. Destaca-se, então, o papel central do ambiente, concretizado no impacte facilitador ou limitador do mundo físico, social e atitudinal (WHO, 2007). Desta forma, realça-se a importância dos processos de avaliação-intervenção se centrarem na identificação e na modificação das variáveis ambientais específicas que restringem a participação ou não facilitam a sua promoção. Assim, recomendam-se intervenções centradas na família, que permitam a alteração e a adequação dos contextos às características idiossincráticas da criança para promover a sua participação, e não o contrário.

Neste sentido, destaca-se que as políticas internacionais no âmbito da inclusão têm sublinhado a importância da realização de modificações e de adaptações nos ambientes físicos e sociais para promover a participação, através da intervenção centrada na família (Division for Early Childhood, 2014). A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014) define, também, a eliminação de barreiras como uma prioridade na promoção da inclusão nos contextos do quotidiano. De realçar, por fim, que a UNESCO (2005) salienta, na concetualização da inclusão, a identificação e a eliminação das barreiras como um dos quatro elementos fundamentais.

Na comunidade, observa-se um efeito preditor da escolaridade materna na frequência de participação. Mais uma vez, a educação materna revelou ser um indicador com maior relevância do que o rendimento mensal familiar na explicação do fenómeno. Para além disso, quando controlado este efeito, a funcionalidade da criança não contribui para a explicação da sua frequência de participação. A funcionalidade da criança tem apenas um efeito preditor na percepção de barreiras ambientais pela família no contexto comunitário. Contudo, a percepção de barreiras demonstrou não ter influência na quantidade de vezes em que a criança participa nas atividades da comunidade, quando considerado o efeito da escolaridade materna – resultados não consistentes com os do estudo de Anaby e colaboradores (2014), que nos indica que as barreiras ambientais, percebidas pela família, desempenharam um papel ainda mais relevante na explicação da participação no contexto da comunidade.

Em suma, parece-nos que, no contexto português, o nível socioeducativo das famílias, mensurado pelo número de anos de escolaridade da mãe, desempenha um papel preditor fundamental na explicação do fenómeno. De facto, a participação na comunidade, tal como medida no YC-PEM (Khetani et al., 2013), contempla atividades de carácter sociocultural. Desta forma, o sistema de crenças, de atitudes e ideológico da cultura das famílias parece ser determinante no leque de atividades nas quais participam. Esta evidência alerta para a importância de as intervenções, que visam a promoção da participação, principalmente neste contexto, serem cultural e ecologicamente sensíveis, como sugere Pimentel (2005).

5.1. Limitações e estudos futuros

Nesta secção, pretendemos refletir acerca das principais limitações deste trabalho de investigação e dos futuros estudos que poderão ser realizados neste domínio.

No âmbito do primeiro objetivo, considerámos pertinente comparar crianças em idade pré-escolar elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI e crianças não-elegíveis e sem apoio adicional. Contudo, torna-se importante mencionar que a literatura tem vindo a realçar que crianças com a mesma designação categorial ou diagnóstico apresentam perfis distintos e diferentes graus de incapacidade, a diferentes níveis (Grande, 2013; Simeonsson, Bailey, Smith, & Buysse, 1995). Deste modo, seria pertinente, em estudos futuros, analisar em que medida as crianças poderiam ser agrupadas em subgrupos, com base nos seus níveis de funcionalidade, considerando os seis *Developmental Code Sets* utilizados.

O agrupamento das crianças, através da análise de *clusters*, possibilitaria não só a identificação de subgrupos mas também compreender de que forma se distribuem as crianças em termos da sua funcionalidade, independentemente de serem ou não elegíveis para Educação Especial e/ou para o SNIPI. Deste modo, seria possível apurar se existem crianças que embora não estejam identificadas por estes serviços apresentam limitações na realização de atividades ou restrições na sua participação e que beneficiariam de intervenção. Por outro lado, seria também possível verificar se existem crianças elegíveis e com apoio que apresentam elevados níveis de funcionalidade. Numa amostra de crianças em idade pré-escolar com Necessidades Educativas Especiais, Grande (2013) observou que mais de metade das crianças participantes, com intervenção, se encontravam no intervalo correspondente ao perfil *Normal*.

No presente estudo, considerámos relevante compreender qual a perspetiva dos educadores de infância acerca da funcionalidade das crianças, nos diferentes domínios. Assim, consideramos que, em investigações futuras, a perceção dos educadores de infância acerca da funcionalidade da criança poderia ser complementada com a perceção das famílias.

Relativamente à análise da participação e do envolvimento da criança em idade pré-escolar consideramos que a medida por nós utilizada tem limitações que foram já referidas na discussão deste trabalho. Torna-se importante compreender qual é a perceção das famílias acerca do envolvimento da criança, quer no âmbito de um processo de avaliação-intervenção, quer para fins de investigação. Deste modo, consideramos de grande pertinência a realização de estudos complementares com o YC-PEM (Khetani et al., 2013), em famílias portuguesas, no sentido de contribuir para a avaliação da validade cultural e ecológica do instrumento utilizado e, também, de investigações que permitam a comparação da participação em casa e na comunidade entre países.

A perceção de barreiras pelos pais no ambiente revelou ter uma relação com a funcionalidade das crianças. Neste sentido, sugere-se que estudos futuros identifiquem, de forma mais detalhada, as barreiras percecionadas pelas famílias, nos contextos de casa e da comunidade. Esta informação permitiria a identificação dos fatores ambientais que podem contribuir para a promoção da participação das crianças nestes contextos, em especial das crianças com menores níveis de funcionalidade e/ou com necessidades de apoio adicional.

Por fim, as análises realizadas contemplaram apenas a frequência de participação (i.e., com que frequência a criança tem a oportunidade de participar na atividade), nos contextos de casa e da comunidade. Deste modo, não foi possível aferir a participação das crianças da amostra, tal como definida pelo Modelo Biopsicossocial da CIF – “o

envolvimento numa situação de vida real” (WHO, 2001). Porém, este trabalho de investigação fornece evidência acerca do papel do ambiente na frequência de participação das crianças nestes contextos. De facto, para as crianças se envolverem nas atividades, necessitam de estar incluídas em diferentes contextos físicos e sociais, ou seja, de participar num leque diversificado de experiências, em múltiplas situações, com diferentes pessoas (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007; Eriksson, Welanders, & Granlund, 2007).

A presença da criança em diferentes situações de vida afirma-se, então, como um pré-requisito para possibilitar que estas se envolvam em comportamentos interativos sofisticados. Analisado o papel do ambiente na frequência de participação, investigações futuras dever-se-iam centrar na análise do envolvimento da criança, através de uma medida de observação, que permita aumentar a compreensão sobre o tempo despendido em diferentes níveis de envolvimento, em interação com adultos, pares e/ou materiais.

5.2. Conclusões e Implicações para a prática

Os resultados deste trabalho de investigação sugerem algumas implicações para a prática e para a intervenção com crianças nos primeiros anos de vida.

Em primeiro lugar, o estudo revela-nos que as crianças em idade pré-escolar elegíveis e com apoio da Educação Especial e/ou do SNIPI têm menores níveis de funcionalidade, segundo os educadores de infância, e experienciam restrições na sua participação nos contextos de casa e da comunidade, de acordo com a opinião dos pais, quando comparadas com crianças não-elegíveis e sem apoio adicional. De facto, os pais destas crianças percecionam mais barreiras ambientais nos contextos e as crianças têm menos oportunidades de participação, i.e., participam com menor frequência nestes contextos. Desta forma, torna-se essencial que as políticas legislativas assegurem o direito universal à participação e à inclusão das crianças nos contextos naturais, nas atividades nas quais participam os seus pares, da mesma faixa etária, como preconizam as diretrizes internacionais neste âmbito (UNESCO, 1994; UNESCO, 2005).

Em segundo lugar, o estudo realizado fornece evidência acerca das associações existentes entre as características da criança e do meio e a frequência de participação, nomeadamente: (1) os pais de crianças com maiores níveis de funcionalidade percecionam menos barreiras ambientais, em casa e na comunidade; (2) as crianças com maiores níveis de funcionalidade são, também, as que mais participam nas atividades nos contextos; (3) as

características das famílias parecem funcionar como fatores protetores ou promotores, que aumentam a frequência de participação da criança nos contextos.

Assim, torna-se fundamental que os serviços prestados em colaboração com as famílias se foquem na promoção da funcionalidade da criança, segundo uma perspectiva holística da incapacidade, e na identificação e na modificação de facilitadores e de barreiras ambientais, que permitam que todas as crianças cumpram o seu potencial desenvolvimental.

Por último, o presente trabalho demonstrou o papel central do meio ambiente na frequência de participação de crianças em idade pré-escolar nomeadamente: (1) o efeito preditor da escolaridade materna na frequência de participação em casa e na comunidade; (2) o efeito preditor da funcionalidade da criança na perceção de barreiras ambientais na comunidade e (3) um efeito mediador da perceção de barreiras ambientais pelos pais na relação entre a funcionalidade da criança e a frequência de participação em casa.

Desta forma, sugere-se que a intervenção seja desenvolvida tendo em vista a capacitação das famílias na promoção da funcionalidade da criança, através da participação em atividades social e culturalmente significativas para a criança e para a família (Dunst, 2006). Pretende-se, então, um aumento da frequência, da variedade e da qualidade das oportunidades de aprendizagem diárias, inseridas nas atividades do quotidiano, em contextos naturais e inclusivos. Concluindo, este estudo alerta-nos para a necessidade da investigação e da intervenção se integrarem numa perspectiva biopsicossocial do desenvolvimento e da funcionalidade, operacionalizada pela CIF-CJ (WHO, 2007), que reconhece o papel central das variáveis do ambiente físico e social.

Em suma, a promoção dos direitos fundamentais das crianças nos primeiros anos de vida, numa sociedade com oportunidades igualitárias, é um investimento fundamental que contribuirá para a saúde e educação da população, para a segurança e o funcionamento harmonioso das comunidades e, em última instância, para a autossustentabilidade e prosperidade dos países (Shonkoff, 2015).

Referências bibliográficas

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Almqvist, L. (2006). Patterns of engagement in young children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 1, 65-75.
- Almqvist, L., Hellnäs, P., Stefansson, M., & Granlund, M. (2006). "I can play!" Young children's perceptions of health. *Pediatric Rehabilitation*, 9, 3, 275-284.
- Almqvist, L., Uys, C. J. E., & Sandberg, A. (2007) Patterns of engagement of children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 1, 65-75.
- Anaby, D., Law, M., Coster, W., Bedell, G., Khetani, M., Avery, L., & Teplicky, R. (2014). The mediating role of the environment in explaining participation of children and youth with or without disabilities across home, school and community. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 95, 908-917.
- Bagnato, S. J. (2008). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. New York: Guilford Press.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 10, 3, 7-30.
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 6, 1173–1182.
- Bedell, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y.C., Teplicky, R., Anaby, D., & Khetani, M. (2013). Community Participation, Support and Barriers of School-Age Children With and Without Disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94, 315-323.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natural and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castro, S., & Pinto, A. I. (2015). Matrix for assessment of activities and participation: Measuring functioning beyond diagnosis in young children with disabilities. *Developmental neurorehabilitation*, 18, 3, 177-189.
- Castro, S., Pinto, A. I., & Figueiredo, A. (2013). *Matriz de Avaliação das Atividades e Participação*. Instrumento não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Chiarello, L.A., Palisano, R.J., Orlin, M.N., Chang, H.J., Begnoche, D., & An, M. (2012). Understanding Participation of Preschool-Age Children With Cerebral Palsy. *Journal of Early Intervention*, 34, 1, 3-19.
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Khetani, M., Cousins, M., & Teplicky, R. (2012). Development of the participation and environment measure for children and youth: conceptual basis. *Disability and rehabilitation*, 34, 3, 238-246.
- Danforth, S. (2001). A Pragmatic Evaluation of Three Models of Disability in Special Education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 4, 343-359.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19, 2, 294.
- Decreto-Lei nº 281/2009. Criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). *Diário da República*, I Série, N.º 193, de 6 de Outubro de 2009, pp. 7298-7301.
- Decreto-Lei nº3/2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, privado e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios da escolar. *Diário da República*, I Série, N.º 4, de 7 de Janeiro de 2008, pp. 154-164.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Retirado em outubro de 2015 de <http://www.dec-spied.org/recommendedpractices>.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University Press)*, 55, 3, 224.
- Dunst, C. J. (2006). Parent-mediated everyday child learning opportunities: I. Foundations and operationalization. *CASEinPoint*, 2, 2, 1-10.
- Ellingsen, K. M. (2011). *Deriving developmental code sets from the international classification of functioning, disability and health, for children and youth (ICF-CY)*. University of North Carolina at Chapel Hill. Dissertação de Doutoramento não publicada.
- Ellingsen, K. M & Simeonsson, R. J. (2011). *WHO ICF-CY Developmental Code Sets*. Retirado de <http://www.icfdevelopmentalcodesets.com/attorneys.html>

- Eriksson, L. & Granlund, M. (2004) Conceptions of Participation in Students With Disabilities and Persons in Their Close Environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16, 3, 229-245.
- Eriksson, L., Welanders, J., & Granlund, M. (2007) Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 5, 485-502.
- Fauconnier, J., Dickinson, H. O., Beckung, E., Marcelli, M., McManus, V., Michelsen, S. I., Parkes, J., Parkinson, K.N., Thyen, U., Arnaud, C., & Colver, A. (2009). Participation in life situations of 8-12 year old children with cerebral palsy: cross sectional European study. *The BMJ*, 338, 1-12.
- Felgueiras, I. (2009). A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) e seus contributos para a reconcetualização da deficiência e da incapacidade. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 47-62). Aveiro: Theoria Poiesis Praxis, Universidade de Aveiro.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Edition)*. London: Sage.
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child development*, 81, 1, 28-40.
- Graham, N. (2014). *Children With Disabilities. Paper commissioned for Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children (UIS/UNICEF, 2015)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS).
- Grande, C. (2013). *Estudo do Impacto das Interações Educadora-Criança no Desenvolvimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contexto de Creche e Jardim-de-Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Granlund, M., Arvidsson, P., Nii, A., Björck-Åkesson, E., Simeonsson, R., Maxwell, G., Adolfsson, M., Eriksson-Augustine, L., & Pless, M. (2012). Differentiating activity and participation of children and youth with disability in Sweden: a third qualifier in the International Classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth? *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91, 2, 584-596.
- Harris, J. (2000). Is there a coherent social conception of disability? *Journal of medical ethics*, 26, 2, 95-100.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37, 6, 893-914.

- Heah, T., Case, T., McGuire, B., & Law, M. (2007). Successful participation: The lived experience among children with disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74, 1, 38-47.
- Jarus, T., Anaby, D., Bart, O., Engel-Yeger, B., & Law, M. (2010). Childhood participation in after-school activities: what is to be expected? *The British Journal of Occupational Therapy*, 73, 8, 344-350.
- Kagan, J., Lapidus, D. R., & Moore, M. (1978). Infant antecedents of cognitive functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 49, 1005-1023.
- Khetani, M.A., Coster, W., Law, M. & Bedell, G.M. (2013) *Young Children's Participation and Environment Measure (YC-PEM)*. Fort Collins (CO): Colorado State University.
- King, G., McDougall, J., DeWit, D., Petrenchik, T., Hurley, P., & Law, M. (2009) Predictors of Change Over Time in the Activity Participation of Children and Youth With Physical Disabilities. *Children's Health Care*, 38, 321–351.
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. *American journal of Occupational Therapy*, 56, 640–9.
- Law, M., Anaby, D., Teplicky, R., Khetani, M. A., Coster, W., & Bedell, G. (2013). Participation in the home environment among children and youth with and without disabilities. *The British Journal of Occupational Therapy*, 76, 2, 58-66.
- Little, L. M., Sideris, J., Ausderau, K., & Baranek, G. T. (2014). Activity participation among children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 68, 2, 177-185.
- Maxwell, G. & Granlund, M. (2011) How are conditions for participation expressed in education policy documents? A review of documents in Scotland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 2, 251-272.
- McWilliam, R. A. & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 2, 123-147.
- Palisano, R. J., Chiarello, L. A., Orlin, M., Oeffinger, D., Polansky, M., Maggs, J., Bagley, A., & Gorton, G. (2011). Determinants of intensity of participation in leisure and recreational activities by children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53, 2, 142-149.
- Peterson, D., Mpofu, E., & Oakland, T. (2010). Concepts and Models in Disability, Functioning, and Health. In Mpofu, E and Oakland, T (Eds.), *Rehabilitation and Health Assessment: Applying ICF Guidelines*, (pp. 3-26). United States: Springer Publishing Company.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Pinto, A.I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de caraterísticas da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Roberts, E., Bornstein, M. H., Slater, A. M., & Barrett, J. (1999). Early cognitive development and parental education. *Infant and Child Development*, 8, 49-62.
- Rosário, H., Leal, T., Pinto, A.I., & Simeonsson, R.J. (2009). Utilidade da classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde: versão para crianças e jovens (CIF-CJ) no contexto da intervenção precoce e da educação especial. *Psicologia: revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 23, 2, 129-139.
- Rosenberg, L., Bart, O., Ratzon, N.Z., & Jarus, T. (2013) Personal and Environmental Factors Predict Participation of Children With and Without Mild Developmental Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 658–671.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research (revised edition)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sameroff, A.J. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81, 1, 6-22.
- Sameroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research*, (vol. 4, pp. 83-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff, & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2th ed., pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J.P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81, 1, 357-367.
- Shonkoff, J.P. (2015). The neurobiology of childhood development and the foundation of a sustainable society. In P. T. M. Marope and Y. Kaga (Eds.), *Investing against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education* (pp. 55-71). Paris, UNESCO Publishing.
- Simeonsson, R.J. (2006). Defining and classifying disability in children. In M. J. Field, A. M. Jette & L. Martin (Eds.), *Workshop on Disability in America, a New Look: summary and papers* (pp. 67-87). Washington, DC The National Academies Press.
- Simeonsson, R. J., Bailey, D., Smith, T., & Buysse, V. (1995). Young children with disabilities: Functional assessment by teachers. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7, 4, 267-284.

- Simeonsson, R.J. & Hebbeler, K. (2005). ICF and ICD codes provide a standard language of disability in young children. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59 (2006), 4, 365-373.
- Simeonsson, R.J., Carlson, D., Huntington, G., McMillen, J., & Brent, J. (2001) Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23, 2, 49-63.
- Simeonsson, R.J., Simeonsson, N.E., & Hollenweger, J. (2008). International classification of functioning, disability, and health: a common language for special education. In L. Florian & M. McLaughlin (Eds.), *Disability classification in education: Issues and perspectives* (pp. 207-226). California: Thousand Oaks.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 1, 3-19.
- Ullenhag, A., Bult, M. K., Nyquist, A., Ketelaar, M., Jahnsen, R., Krumlinde-Sundholm, L., Almqvist, L., & Granlund, M. (2012). An international comparison of patterns of participation in leisure activities for children with and without disabilities in Sweden, Norway and the Netherlands. *Developmental neurorehabilitation*, 15, 5, 369-385.
- Ullenhag, A., Krumlinde-Sundholm, L., Granlund, M., & Almqvist, L. (2014). Differences in patterns of participation in leisure activities in Swedish children with and without disabilities. *Disability and rehabilitation*, 36, 6, 464-471.
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris: UNESCO. Retirado a dezembro de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>.
- UNICEF (2004) *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de www.unicef.pt/docs/pdf_publicações/convenção_direitos_criança2004.pdf.
- WHO (1948). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health, Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Anexos

Anexo 1

Caracterização das crianças e das famílias da amostra

Quadro 1. Caracterização das crianças da amostra

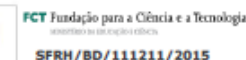
Caraterísticas		Crianças pertencentes à amostra ($n = 116$)							
		Crianças não-elegíveis e sem apoio pelo Decreto-Lei nº3/2008 e/ou pelo Decreto-Lei nº281/2009 ($n=74$)				Crianças elegíveis e com apoio pelo Decreto-Lei nº3/2008 e/ou pelo Decreto-Lei nº281/2009 ($n=42$)			
		n	M	DP	Amplitude	n	M	DP	Amplitude
Idade cronológica (em meses)			52.01	6.451	36-65		53.71	6.193	41-64
Género	F	25				8			
	M	49				34			

Quadro 2. Caracterização das famílias da amostra

Caraterísticas		Famílias pertencentes à amostra ($n=116$)							
		Pai				Mãe			
		n	M	DP	Amplitude	n	M	DP	Amplitude
Idade			38.02	6.584	25-64		35.59	5.359	23-47
Escolaridade		9.60	3.34	4-15		10.60	3.30	4-15	
	1º Ciclo do Ensino Básico	9				6			
	2º Ciclo do Ensino Básico	26				15			
	3º Ciclo do Ensino Básico	29				35			
	Ensino Secundário	29				33			
	Ensino Universitário	17				27			
Situação profissional	Doméstico/a	0				13			
	Desempregado/a	8				36			
	Estudante/Em formação	0				2			
	Reformado/a	1				0			
	Trabalhador/a	102				64			
	Outro	0				0			
		Famílias pertencentes à amostra ($n=116$)							
		n	M	DP	Amplitude				
Rendimentos mensais da família	Menos de 500€	7							
	500€ - 750€	19							
	750€ - 1000€	23							
	1000€ - 1250€	24							
	1250€ - 1500€	15							
	1500€ - 1750€	12							
	1750€ - 2000€	5							
	2000€ - 2250€	4							
	2250€ - 2500€	3							
	Mais de 2500€	4							

Anexo 2

Medida de documentação da funcionalidade



d137	A criança tem competências para compreender e utilizar conceitos básicos A criança conhece conceitos simples, próprios da sua faixa etária, tais como tamanho, forma, quantidade, comprimento, o mesmo/ o oposto (ex.: compara objetos quanto ao tamanho ou cor ou forma, compreende "em cima" e "em baixo", "ao lado", "dentro", "fora", "depressa", "devagar", "vazio" e "cheio", "diferente" e "igual", "pesado" e "leve", "à volta", "à frente" "atrás", "grosso" e "fino", "macio" e "rugoso", "para a frente" e "para trás", identifica "o maior" e o "o mais pequeno")				
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	
Não domina estes conceitos simples, não os aplica, mesmo com apoio do adulto.	Quase nunca aplica estes conceitos de forma correta, ou aplica apenas alguns, mas necessita quase sempre de muitas pistas do adulto, demonstrando muita dificuldade em quase todos os conceitos.	Por vezes, demonstra que domina alguns destes conceitos, mas necessita de muitas pistas por parte do adulto e frequentes correções e incentivos, demonstrando alguma dificuldade na sua aplicação.	Quase sempre demonstra que domina estes conceitos simples, aplicando-os quase sem dificuldade, de acordo com a sua faixa etária. Poderá necessitar de algumas pistas, mas em geral não apresenta dificuldade.	Não tem dificuldade na aplicação destes conceitos simples, demonstrando que os domina, de acordo com a sua faixa etária, sem necessitar de pistas do adulto.	
d210	A criança consegue realizar uma única tarefa ou responder a uma única comunicação A criança é capaz de iniciar, organizar o tempo, os passos e materiais, decidir o ritmo de execução, executar e concluir a tarefa (ex. fazer construções com blocos, construir torres, calçar um sapato, ordenar objetos, jogar às "escondidas" com os pares, responder a instruções e seguir regras.)				
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	
A criança não é capaz de realizar uma única tarefa, considerando os exemplos fornecidos, mesmo com apoio do adulto.	Quase sempre a criança necessita do apoio do adulto para realizar as tarefas mencionadas. Apresenta muitas dificuldades em todas ou quase todas as tarefas.	É frequente a criança necessitar do apoio do adulto para realizar estas ou algumas destas atividades. Com o apoio do adulto é capaz de executá-las, mas com alguma dificuldade.	Quase sempre a criança executa as tarefas mencionadas sem qualquer dificuldade. Por vezes, pode ser necessário um estímulo do adulto, em algumas das tarefas mencionadas, mas em geral a criança realiza-as independentemente.	A criança executa as tarefas mencionadas sem qualquer dificuldade.	
d815	A criança é capaz de se envolver nas rotinas diárias do jardim-de-infância de maneira a adquirir competências do domínio pré-escolar A criança é capaz de lidar e se envolver nas rotinas diárias de forma a evoluir num programa de educação pré-escolar (ex. seguir as instruções do educador, interagir adequadamente com pares e educadores, cumprir deveres e obrigações)				
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	
A criança não consegue envolver-se nas rotinas diárias do pré-escolar e adquirir competências neste domínio.	A criança tem muita dificuldade envolver-se nas rotinas diárias do pré-escolar e adquirir competências neste domínio	A criança demonstra bastante dificuldade em envolver-se nas rotinas diárias do pré-escolar e adquirir competências neste domínio.	A criança demonstra alguma dificuldade em envolver-se nas rotinas diárias do pré-escolar e adquirir competências neste domínio.	A criança consegue envolver-se nas rotinas diárias do pré-escolar e adquirir competências neste domínio, sem qualquer dificuldade.	
d330	A criança é capaz de participar em conversas A criança apresenta um discurso adequado à sua faixa etária, com significado, produzindo mensagens constituídas por palavras e frases para relatar factos ou contar histórias (ex. é capaz de iniciar, manter e terminar discussões/conversas com os outros)				

Adaptado de Castro, Pinto & Figueiredo, 2013; MAAP

1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
A criança não utiliza a fala para comunicar.	A criança tem muita dificuldade em utilizar a linguagem oral para comunicar. Quase sempre necessita de pistas do adulto e incentivos para utilizar a fala e mesmo assim, raramente o faz de forma eficaz.	Frequentemente, a criança tem bastante dificuldade no uso da fala para comunicar. É necessário bastante apoio e pistas do adulto para que utilize palavras em frases, nomeie objetos, peça algo, etc., utilizando a linguagem oral.	A criança fala com alguma dificuldade, sendo capaz de dizer algumas palavras e/ou algumas frases, mas ainda com pouco vocabulário, ou sendo ainda necessário insistir para que utilize a linguagem oral.	A criança fala sem qualquer dificuldade, sendo capaz de dizer várias palavras e/ou algumas frases ou ter um discurso fluído e diversificado.
b140	A criança concentra-se por períodos de tempo adequados à sua faixa etária Ex. Mantém a atenção, muda o foco de atenção, divide ou partilha a atenção; concentra-se.			
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
A criança não é capaz de se concentrar por períodos de tempo adequados, mesmo com apoio do adulto.	A criança tem muita dificuldade em se concentrar por períodos de tempo adequados, necessitando muito do apoio do adulto, e mesmo assim apresentando grande dificuldade.	A criança tem alguma dificuldade em se concentrar por períodos de tempo adequados necessitando muitas vezes do apoio do adulto	A criança consegue concentrar-se por períodos de tempo adequados, quase sempre sem dificuldade podendo demonstrar alguma dificuldade	A criança consegue concentrar-se por períodos de tempo adequados, sem qualquer dificuldade
d880	A criança demonstrando competências para brincar e jogar Ex. Envolve-se com objetos, brinquedos ou com pessoas; é capaz de se manter ocupada em brincadeiras sozinha ou com outros.			
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
A criança não é capaz de se envolver em brincadeiras e jogos	A criança tem muita dificuldade em se envolver em brincadeiras e jogos. Quase sempre é necessária a intervenção do adulto para incentivar o jogo.	A criança demonstra bastante dificuldade em se envolver em brincadeiras e jogos. Frequentemente é necessária a intervenção do adulto para incentivar o jogo.	A criança demonstra alguma dificuldade em se envolver em brincadeiras e jogos de forma espontânea. Em geral, fá-lo de forma espontânea, mas por vezes, pode ser necessária a intervenção do adulto para incentivar o jogo.	A criança demonstra ser capaz de se envolver em brincadeiras e jogos sempre espontaneamente e sem qualquer dificuldade.

Adaptado de Castro, Pinto & Figueiredo, 2013; MAAP

Anexo 3

Questionário sociodemográfico para as crianças e para as famílias

Questionário à Família

ID:

1. Preenchido por: P1

- ☐ Mãe
☐ Pai
☐ Ambos
☐ Outro (quem?)

2. Informações sobre os pais

	Idade	Profissão	Situação Profissional		
Mãe					
Pai					
	1º Ciclo do Ensino Básico (4 anos)	2º ciclo do Ensino Básico (6 anos)	3º ciclo do Ensino Básico (9 anos)	Ensino Secundário (12 anos)	Ensino Universitário
Mãe					
Pai					
Outro					

3. Data de nascimento da criança?

4. Género da criança?

Masculino ☐ Feminino ☐

5. A criança vive com:

- ☐ Ambos os pais
☐ Mãe
☐ Pai
☐ Alterna entre a casa da mãe e a casa do pai
☐ Outro (descreva)

6. Número de crianças na família?

- ☐ Uma criança
☐ Duas crianças
☐ Três crianças ou mais

7. Tipo de habitação?

- ☐ Moradia
☐ Apartamento próprio
☐ Apartamento alugado
☐ Outro (descreva)

Questionário à Família

ID:

8. Rendimentos mensais da família

Menos de 500€	500€ a 750€	750€ a 1000€	1000€ a 1250€	1250€ a 1500€	1500€ a 1750€	1750€ a 2000€	2000€ a 2250€	2250€ a 2500€	Mais de 2500€	P8	

Anexo 4

Medida de documentação da participação

Exemplo das questões relativas à participação da versão adaptada do YC-PEM – *Young Children's Participation and Environment Measure* (Khetani et al., 2013) para uma das atividades no contexto de casa:

CASA

BRINCADEIRAS E INTERAÇÃO:

Brincadeiras realizadas em casa ou no jardim da sua casa.

Artes, histórias, música (ex.: colorir, ver ou ler livros, ouvir música ou dançar ao som da música)

8a. Habitualmente, com que frequência é que o seu filho participa neste tipo de atividade?

Y1	
----	--

- ☐ Nunca
- ☐ Uma vez nos últimos 4 meses
- ☐ Algumas vezes nos últimos 4 meses
- ☐ Uma vez no último mês
- ☐ Algumas vezes no último mês
- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Algumas vezes por semana
- ☐ Uma ou mais vezes por dia

8b. Habitualmente, qual o grau de envolvimento do seu filho neste tipo de atividade?

Y2	
----	--

- ☐ Não muito envolvido
- ☐ .
- ☐ Algo envolvido
- ☐ .
- ☐ Muito envolvido

Anexo 5

Descrição das variáveis compósitas

Casa: Frequência de participação				Casa: Envolvimento				Casa: Percepção de Barreiras Ambientais			
<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
115	5.70	1.10	3.11-7.56	32	4.51	0.29	3.54-4.92	116	1.18	0.21	1.00-2.08
Itens (escala de 1 = <i>Nunca</i> a 8 = <i>Uma ou mais vezes por dia</i>)				Itens (escala de 1 = <i>Não muito envolvido</i> a 5 = <i>Muito envolvido</i>)				Itens (escala de 1 = <i>Habitualmente ajuda/Habitualmente sim</i> a 5 = <i>Habitualmente dificulta/Habitualmente não</i>)			
Artes, histórias e música (e.g., colorir, ver ou ler livros)				Artes, histórias e música (e.g., colorir, ver ou ler livros)				Arranjo físico da casa (e.g., dimensão, organização, acessibilidade)			
Tempo com audiovisuais (e.g., filmes, televisão, tablet)				Tempo com audiovisuais (e.g., filmes, televisão, tablet)				Aspectos sensoriais da casa (e.g., quantidade/tipo de som, odores, luz)			
Brincadeiras e jogos (e.g., com animais, bonecas, carros)				Brincadeiras e jogos (e.g., com animais, bonecas, carros)				Exigências físicas da casa (e.g., de força, resistência, coordenação)			
Limpezas (e.g., arrumar os brinquedos)				Limpezas (e.g., arrumar os brinquedos)				Exigências cognitivas da casa (e.g., de atenção, resolução de problemas)			
Preparar refeições (e.g., arrumar as compras, pôr a mesa)				Preparar refeições (e.g., arrumar as compras, pôr a mesa)				Exigências sociais da casa (e.g., de comunicação e interação)			
Cuidar de membros da família (e.g., ajudar os irmãos)				Cuidar de membros da família (e.g., ajudar os irmãos)				Relacionamento dos membros da família com a criança (e.g., pais, irmãos)			
Lavar louça e roupa (e.g., arrumar a louça ou a roupa)				Lavar louça e roupa (e.g., arrumar a louça ou a roupa)				Atitudes e comportamentos de profissionais que apoiam a participação em casa			
Comemorações em casa (e.g., festas de aniversário)				Comemorações em casa (e.g., festas de aniversário)				Legislação e políticas (e.g., licença de maternidade, folgas, horário de trabalho)			
Convidados em casa (e.g., amigos/familiares)				Convidados em casa (e.g., amigos/familiares)				Serviços domiciliários (e.g., profissionais, babysitters)			
				Descansar (e.g., rotina de ir dormir)				Equipamentos e materiais (e.g., roupa, comida, brinquedos)			
				Cuidados pessoais (e.g., vestir-se, lavar os dentes)				Informação (e.g., sobre atividades, apoios e serviços)			
				Lavar-se (e.g., tomar banho)				Tempo (para apoiar a participação do filho em casa)			
				Refeições (e.g., comer o almoço, lanche ou jantar)				Rendimentos (para apoiar a participação do filho em casa)			
Comunidade: Frequência de participação				Comunidade: Envolvimento				Comunidade: Percepção de Barreiras Ambientais			
<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
113	3.48	0.87	1.75-6.25	25	4.53	0.53	2.53-5.00	114	1.28	0.26	1.00-2.53
Itens (escala de 1 = <i>Nunca</i> a 8 = <i>Uma ou mais vezes por dia</i>)				Itens (escala de 1 = <i>Não muito envolvido</i> a 5 = <i>Muito envolvido</i>)				Itens (escala de 1 = <i>Habitualmente ajuda/Habitualmente sim</i> a 5 = <i>Habitualmente dificulta/Habitualmente não</i>)			
Compras e recados (e.g., supermercado, lojas, banco)				Compras e recados (e.g., supermercado, lojas, banco)				Disposição física da comunidade (e.g. espaço, passeios, rampas)			
Refeições fora de casa (e.g., no restaurante ou café)				Refeições fora de casa (e.g., no restaurante ou café)				Aspectos sensoriais da comunidade (e.g., som, luz, quantidade de pessoas)			
Consultas e marcações de rotina (e.g., dentista, médico)				Consultas e marcações de rotina (e.g., dentista, médico)				Exigências físicas da comunidade (e.g., de força, resistência, coordenação)			
Atividades na natureza e culturais (e.g., biblioteca, museu, cinema/teatro)				Atividades na natureza e culturais (e.g., biblioteca, museu, cinema/teatro)				Exigências cognitivas da comunidade (e.g., de atenção, resolução de problemas)			
Encontros sociais (com outras crianças e/ou pais)				Encontros sociais (com outras crianças e/ou pais)				Exigências sociais da comunidade (e.g. de comunicação, interação)			
Eventos (e.g., teatro, eventos desportivos, festivais, feiras, concertos)				Eventos (e.g., teatro, eventos desportivos, festivais, feiras, concertos)				Atitudes e comportamentos das outras pessoas para com a criança (e.g. empregados de lojas, restaurantes)			
Atividades físicas não-estruturadas (e.g., brincar no parque, passear, andar de bicicleta)				Atividades físicas não-estruturadas (e.g., brincar no parque, passear, andar de bicicleta)				A relação de outras crianças com o seu filho			

Passeios de mais de um dia, visitas e férias que envolvem viagens fora da comunidade	Passeios de mais de um dia, visitas e férias que envolvem viagens fora da comunidade	Condições climatéricas (clima e temperatura no exterior)
		A segurança da comunidade (e.g., trânsito, violência)
		Legislação e políticas (e.g. apoios e cuidado a crianças, apoio económico)
		Acesso a transporte privado (e.g., carro, bicicleta)
		Acesso a transporte público (e.g., autocarro, comboio, metro)
		Serviços e apoios na comunidade (e.g., atividades adaptadas para crianças com incapacidade)
		Equipamentos ou materiais (e.g., comida, roupa, dispositivos de assistência)
		Informação (e.g. sobre atividades, apoios, serviços)
		Tempo (para apoiar a participação do filho na comunidade)
		Rendimentos (para apoiar a participação do filho na comunidade)