



UC/FPCE -- 2011

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Grelha de Observação do *HiComp Preschool Curriculum*:  
Estudo com um grupo de crianças de três anos.**

Inês Alves Mendes Sérvolo ([nocas\\_ams@hotmail.com](mailto:nocas_ams@hotmail.com))

**Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e  
Aconselhamento sob a orientação de Professora Doutora Ana Cristina  
Almeida**

## **A Grelha de Observação do *HiComp Preschool Curriculum*: Estudo com um grupo de crianças de três anos.**

### **Resumo**

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Ao longo do tempo, alguns estudos que têm vindo a ser desenvolvidos na área da Avaliação Psicológica, revelam-nos, cada vez mais, a pertinência da avaliação alternativa, por oposição à avaliação baseada em testes e abordagem psicométrica. Vários autores têm postulado que os objectivos curriculares dos programas educativos constituem, eles mesmos, itens de avaliação. Para além disso, a avaliação alternativa oferece-nos algumas vantagens sobre o tipo de avaliações baseadas em *scores*; para além de possibilitar uma avaliação/observação autênticas, em contexto real, permite uma maior uniformização de linguagem e de conteúdos, ao facilitar a troca de informação disponível entre os vários profissionais e agentes que intervêm no crescimento da criança.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar definem-se como um quadro de referência comum a todos os educadores, possibilitando diferentes currículos e opções. Deste modo, (re)conhecendo a pertinência e vantagens da avaliação baseada num currículo, pretendemos, na presente análise, explorar a capacidade de caracterização do desenvolvimento (nos seus vários domínios) de crianças com três anos de idade, tomando como referencial de critérios a avaliar a lista de objectivos do desenvolvimento, fornecida pelo *HiComp Preschool Curriculum* (Willoughby-Herb & Neisworth, 1983). Esta lista (relativa a competências ao nível pré-escolar) foi traduzida, tendo em conta ajustes culturais, e operacionalizada pela criação de um dispositivo instrumental concreto, com o intuito de tornar mais objectivas as situações de observação. A mesma orientou o registo de comportamentos (alicerçados nos objectivos propostos por este instrumento), de um grupo de dezanove crianças, com idade média de três anos e meio, em contexto de jardim-de-infância. Para além das habituais e variadas actividades realizadas em contexto pré-escolar, que nos forneceram as informações fundamentais para o preenchimento da grelha, procurámos aliar estas com outras elementares, fornecidas pelos pais e educadora.

Concluimos, no final, pela pertinência e utilidade desta lista, em contexto de educação pré-escolar, nomeadamente junto de crianças referentes à faixa etária considerada.

**Palavras-chave:** Avaliação alternativa; avaliação baseada no currículo; competências ao nível pré-escolar; *HiComp Preschool Curriculum*.

## **The Grid Observation of HiComp Preschool Curriculum: Study with a three year olds group.**

### **Abstract**

The preschool is the first stage of basic education in the process of lifelong education, and educational activities complement the family with which to establish close cooperation, training and promoting balanced development of the child, with a view to their full integration into society as an autonomous, free and united. Over time, some studies that have been developed in the area of Psychological Assessment, tell us, increasingly, the relevance of alternative assessment, as opposed based on tests and psychometric approach. Several authors have postulated that the curriculum objectives are educational programs themselves, assessment items. In addition, alternative assessment offers us some advantages over the kind of ratings based on scores, as well as allowing for an evaluation / observation authentic, in a real context, allows a greater uniformity of language and content, to facilitate the exchange of information available between the various professionals and practitioners involved in the child's growth. Curriculum guidelines for pre-school education is defined as a common frame of reference for all educators, curriculum and allowing different options. Thus, (re) knowing the relevance and benefits of assessment based on a curriculum, we intend in this analysis, exploring the ability to characterize the development (in its various domains) of children with three years of age, taking as benchmark criteria evaluate the list of development objectives, provided by HiComp Preschool Curriculum (Neisworth & Willoughby-Herb, 1983). This list (on skills at pre-school) was translated, taking into account cultural adjustments, and operationalized by creating a device specific instruments in order to make situations more objective observation. The same registration directed behavior (grounded in the objectives proposed by this instrument) of a group of nineteen children with a mean age of three and a half years, in the context of garden-care. In addition to the usual and varied activities in pre-school, who provided key information to fill the grid, we tried to combine these with other elements, provided by parents and educators. We conclude, in the end, the relevance and usefulness of this list, in the context of pre-school education, particularly among children regarding the age range considered.

**Key Words:** alternative assessment; assessment-based curriculum; pre-school skills; HiComp Preschool Curriculum.

## **Agradecimentos**

Agradeço, sentidamente,  
Aos meus pais,  
À minha irmã,  
À restante família,  
Aos professores, em especial, à minha orientadora, Professora Ana Cristina Almeida,  
À Direcção, Educadoras, psicóloga, pais e crianças do Centro de Bem-Estar Infantil,  
Aos colegas e amigos,  
A todos os que, de formas várias, me dão força e vida, neste percurso, transcurso, existencial,  
O meu muito obrigada.

*Inês Sérvolo*

## Índice

	Pág.
Introdução	1
I. Enquadramento conceptual (Revisão da literatura)	2
1.1. Avaliação psicopedagógica em idade pré-escolar	2
1.2. A pertinência/vantagens da avaliação, baseada no currículo	4
1.3. O Programa <i>HiComp</i> (Neisworth & Willoughby-Herb, 1983)	10
II. Objectivos	13
III. Metodologia	14
3.1. Caracterização da Amostra	14
3.2. Instrumento	14
3.3. Procedimentos	16
IV. Resultados	17
V. Discussão	25
VI. Conclusões	28
Bibliografia	30
Anexos	35

## Introdução

*Early childhood education has both a long history and a bright future* (Peters, Neisworth, & Yawkey, 1985)

A história da educação de crianças pequenas é já longa. No entanto, como afirmam Peters, Neisworth e Yawkey (1985), a avaliação de crianças em idade pré-escolar – como a entendemos na actualidade – tem uma existência relativamente curta (Kelly & Surbeck, 2004).

De acordo com estes autores, a educação de crianças pequenas sempre fez parte da história humana, passando, naturalmente por um processo evolutivo ao longo de gerações. Se educar uma criança passou, em tempos, apenas pela transmissão de informação, valores e princípios, dos mais velhos para os mais novos (se bem que ponderada e enquadrada num arranjo social e cultural, de um tempo particular, com sistemas de valores, normas e atitudes também eles particulares), hoje em dia já se alia a bases mais sólidas. Todavia, apenas no séc. XX se registou um crescente interesse por esta faixa etária, altura em que vários estudos desenvolvidos começam a ganhar protagonismo.

Decorrentes das conceptualizações do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, também as abordagens relativas à avaliação em contexto pré-escolar se têm modificado ao longo dos tempos. Particularmente, no decorrer dos últimos trinta anos, a avaliação pré-escolar tem merecido especial atenção, do ponto de vista teórico e instrumental, não apenas numa perspectiva psicométrica, mas também numa visão psicoeducacional, onde se atribui especial destaque aos objectivos curriculares. Criticando a abordagem psicométrica dos instrumentos de referencial normativo, é já vasto o grupo de autores que defende formas de avaliação alternativa.

Neste trabalho, em que partimos de um sistema de avaliação baseado no currículo pré-escolar, pretendemos (des)confirmar a utilidade e potencial informativo, em termos de perfis de competências, de uma grelha de verificação, traduzida e adaptada a partir do *HiComp Preschool Curriculum*

---

(Willoughby-Herb & Neisworth, 1983), junto de um grupo de dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos e idade. Desta forma, numa primeira fase, foi feita uma revisão dos contributos teóricos no âmbito da avaliação, em idades pré-escolares. Assim, no próximo capítulo deste trabalho, serão explorados alguns dos principais marcos da história da avaliação de crianças pequenas, que servirão, posteriormente, o propósito de compreender as posições e concepções actuais do desenvolvimento (nas suas diversas áreas) desta faixa etária da população. De seguida serão expostos os objectivos específicos deste trabalho, e analisados os seus resultados do ponto de vista qualitativo, no que concerne ao valor de utilidade e pragmatismo da grelha utilizada, baseada no currículo em questão.

## **I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)**

### **1.1 Avaliação psicopedagógica em idade pré-escolar**

“A educação de infância é definida na especialidade como a educação das crianças desde o nascimento até aos 8 anos de idade. Como tal, só muito raramente um único modelo de educação de infância pode cobrir todo este período. Do mesmo modo, são também diferentes entre si os modelos educativos dirigidos às várias fases desta faixa etária.” (Spodek, 2002).

Para compreendermos as concepções actuais no que respeita à avaliação psicológica em idades pré-escolares, é essencial recuarmos no tempo, delineando momentos marcantes da sua história, que influenciaram os procedimentos e teorias que actualmente vigoram e em que nos alicerçamos na prática profissional em Psicologia, mais particularmente em Psicologia da Educação.

Assim, percorrendo a história da avaliação psicológica, concluímos que o século XX marca uma viragem importante, registando-se significativos desenvolvimentos nas ciências do comportamento. O desenvolvimento do ensino e o conseqüente aumento de crianças a frequentar as escolas estimularam a urgência de adequar as condições às suas necessidades/limites. Impunha-se, portanto, estipular que idades podiam indicar as aquisições gerais, ou de conhecimentos específicos apropriados para cada estágio do desenvolvimento (Kelly & Surbek, 2004), o que se

---

aliava, naturalmente, à necessidade de identificar as crianças que careciam de educação especial.

Foi neste contexto, no início do século XX que se desenvolveram alguns trabalhos, a destacar o trabalho levado a cabo por Alfred Binet, com a posterior colaboração de Thèodore Simon, nomes incontornáveis na história da avaliação infantil (Kelly & Surbek, 2004); Pioneiros no estudo deste tema, os dois autores acima mencionados inspiraram outros estudos relacionados e igualmente pertinentes, nomeadamente acerca da evolução do comportamento e funcionamento humanos. Numa revisão da história da avaliação psicológica, Kelly e Surbek (1911, in Nutall, Nutall-Vazquez & Hampel, 1999) salientam dois momentos cruciais para o desenvolvimento da avaliação pré-escolar: as contribuições teóricas de Arnold Gesell, na década de 1920; Gesell foi um dos primeiros psicólogos a descrever as realizações das crianças física, social e emocional, especialmente nos primeiros cinco anos de vida, sendo que as normas de desenvolvimento por ele estabelecidas (e colaboradores) são ainda uma base e influência nos dias de hoje; e a década de 1960, referida como o início da “era da teoria”, quando surgiram os primeiros programas de compensação educacional, destinados a crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos. Todavia, se alguns dos programas construídos começaram por se destinar a crianças mais velhas, como forma de combate ao persistente insucesso escolar, cedo se percebeu que a intervenção precoce era uma mais-valia. Deste modo, a população-alvo passou a ser, cada vez mais, crianças em idade pré-escolar. Um exemplo sólido a revelar é o projecto iniciado por David P. Weikart (1970), a abordagem High Scope; inicialmente criada para cuidar das crianças “em risco”, de bairros pobres, com o intuito de dar resposta ao insucesso escolar, esta abordagem deu lugar a um modelo de educação pré-escolar, que, ainda hoje, sustenta inúmeros programas educativos. O High Scope, enquanto currículo de orientação cognitivista, valoriza a aprendizagem através da acção. Sendo um dos vários currículos existentes que se baseiam na teoria de desenvolvimento de Jean Piaget, este currículo assenta no pressuposto de que a criança aprende fazendo, defendendo que a função do educador é incentivar a acção: *“o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco da aprendizagem através da acção. O papel do educador é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das*

---

*experiências que integram a aprendizagem pela acção*” (Hohmann & Weikart, 1997). Assentando na teoria de Piaget, o High Scope postula que as capacidades da criança se desenvolvem ao longo da vida, numa sequência previsível, sendo que em cada fase surgem novas capacidades e o potencial de aprendizagem das crianças é promovido através de um ambiente rico em solicitações/estímulos. Deste modo, a aprendizagem pela acção é o núcleo central deste programa e é através da experiência directa e imediata que a criança retira dela significado, através da reflexão, que conduz à construção de conhecimento. As rotinas diárias devem, portanto, ser consistentes e planeadas pelos adultos e serem, tanto quanto possível, orientadas em pequenos grupos, de forma a permitirem uma exploração mais eficaz de novos materiais. O High Scope valoriza ainda a avaliação por observação directa e registos sistemáticos, através de grelhas e instrumentos próprios.

## **1.2 A pertinência/vantagens da avaliação, com base no currículo**

Nas instituições de Educação Pré-Escolar, sendo pouco habitual haver psicólogo “residente”, e sendo as provas de avaliação cruciais para encaminhamento, aconselhamento e, até, para adequação dos planos educativos, a possibilidade do educador usufruir de ferramentas válidas de observação e de apoio às decisões (ajustamentos curriculares, comunicação de dificuldades, pedidos de avaliação especializados, auxílio na elaboração dos Projectos Curriculares de Turma), revela-se uma mais-valia.

Sendo que os E. U. A. têm uma longa tradição de ensino programado e de educação sistemática, desde idades precoces, cujos programas ganharam popularidade e continuam a ser divulgados além-fronteiras, iremos referir-nos a alguns desses programas, com particular enfoque na perspectiva integrada de intervenção-avaliação e de avaliação baseada no currículo, de tipo integrativo de competências fundamentais para o saudável e promissor desenvolvimento global.

Por exemplo, o departamento governamental americano de serviços administrativos de apoio às crianças e famílias propõe programas federais, entre os quais, o programa educativo nacional *Head Start*, cuja finalidade é a de promover a prontidão escolar, melhorando o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, pela prestação de serviços educativos, de saúde, nutricionais, sociais e outros. Desde 1995 que este programa foi estabelecido

---

para servir crianças, do nascimento aos três anos, reconhecendo-se, cada vez com maior evidência, que os primeiros anos são determinantes para o desenvolvimento ulterior.

Este, como outros programas fundamentados em modelos do desenvolvimento, postula, necessariamente, objectivos curriculares subjacentes aos domínios essenciais considerados do desenvolvimento humano, particularmente, infantil. Concretamente, no caso de idades pré-escolares, currículos como o *HighScope*, com origens remotas nos programas de educação compensatória de Ypsilanti, ao apostar na aprendizagem participada, em prol da oportunidade do sucesso para todos na vida e na participação social, enformam uma prática e conceptualização “baseada no desenvolvimento natural das crianças pequenas” (Schweinhart, 2003, p. 1). Este modelo, influenciado pelos pressupostos desenvolvimentistas da corrente cognitivista, concede à criança o espaço (físico e mental) para que seja capaz de aprender activamente, com um relativo grau de autonomia, desempenhos e funções executivas fundamentais na vida como o planeamento, a auto-avaliação ou a organização das tarefas quotidianas.

A sugestão de um currículo que atenda ao processo de desenvolvimento infantil, nos seus vários domínios, é traduzida na metáfora utilizada por Bagnato e Neisworth (1991), que assimila a selecção do procedimento ou programa de avaliação desenvolvimental à importância de seleccionar um mapa adequado do território, quando pretendemos fazer uma viagem. Mais acrescentam os autores que este designado “mapa curricular” deve ser suficientemente detalhado para facultar a supervisão do progresso efectuado no percurso educativo, possibilitar a tomada de vias alternativas, e indicar os principais pontos de visita (obrigatória).

Exemplos de programas e modelos de intervenção educativa com crianças, nos quais se aplicam as condições de uma avaliação alternativa, para além dos já supramencionados, são: o *Learning Accomplishment Profile* (desenvolvido por Sanford, em 1978), o *Portage Project Curriculum* (desenvolvido por Shearer e Shearer, em 1972), o *Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs* (desenvolvido por Jonhson-Martin, Attermeier e Hacker, em 1996) ou o *HiComp Preschool Curriculum* (desenvolvido por Willoughby-Herb e Neisworth, 1983) (cf. Peters, Yawkey

---

& Neisworth, 1985).

Numa lógica de avaliação alternativa, podemos encontrar, essencialmente, duas formas de avaliação baseada no currículo: uma sediada em objectivos curriculares genéricos, e outra respondendo aos objectivos curriculares específicos de cada programa curricular particular (Bagnato & Neisworth, 1991). Bagnato e Neisworth (1991) referem que na prática profissional do psicólogo educacional são, provavelmente, os instrumentos avaliativos com base em objectivos curriculares genéricos os mais utilizados. São exemplos deste tipo de instrumentos a *Brigance Diagnostic Inventory of Early Development* (desenvolvida por Brigance, em 1978) e a *Battelle Developmental Inventory* (desenvolvida por Newborg et al., em 1984).

Pensar educacionalmente em contexto de jardim-de-infância significa que na intervenção não basta garantir que a criança esteja bem mas é, sobretudo, necessário assegurar que os objectivos educacionais são alcançados. Assim, torna-se fundamental promover um quadro clarificador do que se faz e porquê, tendo em consideração que aprendizagens são essenciais em educação de infância e que objectivos e competências se pretendem alcançar. Deste modo, a promoção do desenvolvimento e do sucesso educativo implica a necessidade de algumas referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução.

O desenvolvimento de competências é então sempre uma meta a alcançar por um currículo ou programa curricular. A ideia de competências é assim uma referência ou organizador referencial de um currículo, para o que se deve ensinar e aprender. Assume-se que as crianças necessitam de utilizar saberes e capacidades para agir, para pensar, para progredirem na sociedade em que se inserem. De acordo com Roldão (2003), a capacidade de mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e adequá-los face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto- não sendo, portanto, uma simples aplicação mas sim uma construção) é o que constitui a essência da competência.

Sendo finalidade da educação pré-escolar organizar e proporcionar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, desenvolvendo competências sociais e pessoais, justifica-se que as

---

atividades promovidas pelos educadores assentem ou se orientem por objectivos, por orientações ou programas curriculares. Sendo ainda pouco comum, nas instituições de Educação Pré-Escolar, a existência de psicólogo “residente”, e sendo as provas de avaliação prementes para encaminhamento, aconselhamento e, até, para adequação dos planos educativos, a possibilidade do educador usufruir de ferramentas válidas de observação e de apoio às decisões (ajustamentos curriculares, comunicação de dificuldades, pedidos de avaliação especializados), bem como de base uniformizada de comunicação, revela-se de extrema utilidade e pragmatismo, em nada obstando a eventual participação de técnicos especialistas, como é o caso dos Psicólogos e, concretamente, de Psicólogos de Educação.

Sendo que os E. U. A. têm uma longa tradição de ensino programado e de educação sistemática, desde idades precoces, cujos programas ganharam popularidade e continuam a ser divulgados além-fronteiras, iremos referir-nos a alguns desses programas, com particular enfoque na perspectiva integrada de intervenção-avaliação e de avaliação baseada no currículo, de tipo integrativo de competências fundamentais para o saudável e promissor desenvolvimento global.

Por exemplo, o departamento governamental americano de serviços administrativos de apoio às crianças e famílias propõe programas federais, entre os quais, o programa educativo nacional *Head Start*, cuja finalidade é a de promover a prontidão escolar, melhorando o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, pela prestação de serviços educativos, de saúde, nutricionais, sociais e outros. Desde 1995 que este programa foi estabelecido para servir crianças, do nascimento aos três anos de idade, reconhecendo-se, cada vez com maior evidência, que os primeiros anos são determinantes para o desenvolvimento ulterior.

Este, como outros programas fundamentados em modelos do desenvolvimento postula, necessariamente, objectivos curriculares concomitantes e transversais aos domínios essenciais considerados do desenvolvimento humano, particularmente, infantil.

Concretamente, no caso de idades pré-escolares, currículos como o *HighScope*, já referido anteriormente, com origens remotas nos programas de educação compensatória de Ypsilanti, ao apostar na aprendizagem

---

participada, em prol da oportunidade do sucesso para todos na vida e na participação social, enformam uma prática e conceptualização “baseada no desenvolvimento natural das crianças pequenas” (Schweinhart, 2003, p. 1).

Em Portugal, um conjunto de instituições implementam este modelo, sobretudo, ao nível pré-escolar. Entre nós, sendo escassas as publicações sobre esta temática, referenciamos “Educar a Criança” e “A criança em acção”, de Hohmann e Weikart (1997), como exemplo.

Este modelo, influenciado pelos pressupostos desenvolvimentistas da corrente cognitivista, concede à criança o espaço (físico e mental) para que esta seja capaz de aprender activamente, com um relativo grau de autonomia, desempenhos e funções executivas fundamentais na sua vida como o planeamento, a auto-avaliação ou a organização das tarefas quotidianas.

A sugestão de um currículo que atenda ao processo gradual do desenvolvimento infantil, nos seus vários domínios, é traduzida na metáfora utilizada por Bagnato e Neisworth (1991), que assimila a selecção do procedimento ou programa de avaliação desenvolvimental à importância de seleccionar um mapa adequado do território, quando pretendemos fazer uma viagem. Mais acrescentam os autores que, este designado “mapa curricular” deve ser suficientemente detalhado para facultar a supervisão do progresso efectuado no percurso educativo, possibilitar a tomada de vias alternativas, e indicar os principais pontos de visita (obrigatória).

No presente estudo, utilizámos uma lista de verificação de comportamentos, para testar uma avaliação baseada em objectivos curriculares, que sendo específicos do *HiComp Preschool Curriculum* (Willoughby-Herb & Neisworth, 1983), retomam, essencialmente, os objectivos das orientações curriculares (M.E., 1997).

Para além da possibilidade equilibrada de estimulação dos comportamentos a desenvolver – isto é, contentar as necessidades do desenvolvimento diferencial da criança, e prevenir as necessidades da sociedade em que ela (ou para a qual) se desenvolve – as avaliações baseadas no currículo apresentam outra vantagem, que, a longo prazo terá capitalizado valor junto de todos os profissionais que trabalham com crianças pequenas. Essa mais-valia diz respeito à possibilidade da avaliação decorrer do registo de grelhas ou listas de verificação (*checklists*), que

---

possam ser preenchidas directamente por outros profissionais, caso do educador, podendo o psicólogo educacional entrar no processo de apoio ao desenvolvimento e promoção de aprendizagens com outro tipo de intervenção, depois de efectuada a sinalização. Além do mais, o educador de infância, convive com inúmeras situações espontâneas, autênticas (na terminologia eleita por Stephen Bagnato e John Neisworth), as quais propiciam ocasiões de observação, que orientadas por itens numa lista, permitem verificar o funcionamento de determinada competência ou estratégia cognitiva, e com um treino experiencial mínimo permite uma base de comunicação e cooperação uniforme e partilhada. Ainda, conforme aponta Seabra-Santos (1999), os professores/educadores assumem uma posição vantajosa relativamente à observação de desempenhos, não só porque convivem com as crianças durante uma boa parte do dia, mas também porque dispõem de um vasto termo de comparação (decorrente, quer da sua experiência profissional, quer do confronto com o restante grupo de crianças que compõem a sua sala de aula. É forçoso realçar que a actividade do psicólogo em contexto educacional não perde protagonismo ou relevância. Quanto a isto, é importante asseverar que o eventual preenchimento de uma grelha de verificação de competências por parte do educador, não anula, na nossa visão, a importância do papel que o psicólogo tem a desempenhar. Apenas pretende aproximar os sistemas de comunicação, de forma a tornar mais expedita a transmissão de informações. Como já havíamos referido, a criação de uma estrutura comunicativa convergente entre educador e psicólogo, parece-nos um abono a favor da agilização da intervenção deste último, se for esse o caso. Constituindo (nós) um testemunho (ainda que modesto, no molde de estágio curricular) das dificuldades comunicativas que se podem instalar entre o psicólogo e o educador de infância, consideramos que o preenchimento de uma escala deste tipo cumprirá este objectivo de aproximação, além de formalizar um perfil com indicadores de objectividade.

Além da aproximação entre psicólogo e educador, uma avaliação baseada no currículo comporta outras vantagens. Por exemplo, a questão acerca da manutenção do interesse da criança sobre as actividades propostas; estando a criança envolvida nas actividades lectivas, não necessita de ser delas afastada para ser submetida a uma avaliação com o psicólogo, podendo

---

as observações decorrer dos seus desempenhos nas actividades diárias. Na visão de Grisham-Brown, Hallam e Brookshire (2006), um formato educativo que seja ao mesmo tempo avaliativo, permite uma economia e optimização de tempo. E concordamos com os autores quando afirmam que este formato facilita o próprio papel do educador, que se certifica de que proporciona aos seus alunos actividades promotoras de progresso desenvolvimental, ainda que mais não seja, pela sinalização de possíveis impedimentos/dificuldades.

Outra qualidade reporta-se à participação familiar nos processos avaliativos. Tal como os professores e educadores, os pais têm acesso a momentos privilegiados de manifestação comportamental. O exemplo mais declarado que podemos indicar é o da primeira palavra que um filho pronuncia, geralmente, em torno dos familiares mais próximos. Trata-se de um progresso educativo e desenvolvimental, no qual os pais assumem um papel preponderante, e em relação ao qual estão geralmente alerta sendo, por isso, observadores privilegiados. Se assim é, importa atrair a atenção parental para a existência deste tipo de programas, e destes métodos de avaliação/monitorização, bem como para a sua participação, que é necessário apoiar na oportunidade e pertinência das suas observações.

Pelo exposto até aqui, verificamos que a ligação entre a avaliação psicológica da criança e o desenvolvimento e progresso curricular, tem ganho argumentos sólidos e razões de incentivo. Seguindo-os, numa lógica de unificação, tanto teórica como experimental, consideramos importante adequar para a população portuguesa (de educadores e crianças na educação pré-escolar) um instrumento de verificação desenvolvimental, que vá ao encontro daquela ligação.

### **1.3. O Programa *HiComp* (Neisworth & Willoughby-Herb, 1983)**

O *HiComp Preschool Curriculum* foi criado por John T. Neisworth e Willoughby-Herb, em 1983, e consiste num programa de promoção de competências, composto por quatro grandes domínios desenvolvimentais: *Comunicação, Cuidados Pessoais, Motricidade e Resolução de Problemas*. É um programa vocacionado para crianças em idade pré-escolar (dos 1 aos 5 anos de idade), com ou sem dificuldades de aprendizagem ou atrasos de

---

desenvolvimento, o que lhe confere um carácter flexível. Inscreve-se na categoria de programas de promoção cognitiva, que através de tarefas desenvolvimentais e sequenciais (Peters, Neisworth & Yawkey, 1985), toma em consideração o carácter evolutivo da estrutura intelectual das crianças em idade pré-escolar. Elenca tópicos ou comportamentos numa lista exaustiva, por domínios e critérios de integração. Disponibiliza, ainda, um mapa simplificado dos níveis de funcionamento nos diferentes domínios possíveis de instituir processos educativos individuais e permitindo a planificação orientada de actividades de desenvolvimento ou de consolidação (Neisworth & Willoughby-Herb, 1983).

Para cada faixa etária, o programa apresenta um conjunto de exemplos de actividades, para cada uma das quatro dimensões de desenvolvimento. Estes exemplos assumem a dupla condição de tarefas e objectivos desenvolvimentais, sendo, na sua totalidade, cerca de 800 itens organizados num sistema hierárquico, desde o nascimento até aos cinco anos de idade. Para além da possibilidade de verificação de competências através da execução das tarefas exemplificadas, este programa disponibiliza, também, uma lista reduzida, para uma monitorização mais imediata. Para auxiliar nesta tarefa, o programa disponibiliza um mapa ou itinerário de desenvolvimento, que permite constatar os progressos e datas de aquisição, sendo os registos dos avanços da criança realizados por preenchimento das casas que marcam os itens executados correctamente (Neisworth & Willoughby-Herb, 1983).

Sendo um programa de base curricular, uma vantagem que apresenta reporta-se à especificidade dos seus objectivos (comportamentais), o que assegura que todas as crianças a ele expostas tenham acesso ao mesmo tipo de oportunidades (Neisworth & Willoughby-Herb, 1983). Outra grande vantagem é a possibilidade de ser utilizado com crianças com problemas desenvolvimentais, implicando pequenos ajustes na organização e rotina da sala. Assim, pode ser usado como guião das actividades quotidianas de uma sala pré-escolar, prescrevendo estratégias de adaptação a crianças com algumas dificuldades, mas também pode ser utilizado unicamente para responder a eventuais dificuldades desenvolvimentais de casos particulares. Além disto, especifica, tacitamente, uma organização eficiente da informação recolhida, propondo registos específicos do desenvolvimento das

---

crianças. Por fim, pode ser abertamente utilizado pelo educador, e também pelos pais, ou principais cuidadores da criança, facto que alarga o horizonte temporal de uma tal intervenção proactiva (Neisworth & Willoughby-Herb, 1983).

No entanto, reconhecemos, obviamente, alguns óbices na implementação deste programa. Por exemplo, o alargamento tutorial do programa aos pais, e mesmo educadores, carece, incontornavelmente, da consulta de um psicólogo educacional (ou seja, de uma supervisão auxiliada por uma formação académica na área de desenvolvimento das crianças pequenas), principalmente nos casos em que se verificam dificuldades de execução das tarefas. Esta necessidade reitera a necessidade de aproximação dos sistemas comunicativos entre psicólogo e educador de infância (Neisworth & Willoughby-Herb, 1983).

Pensar educacionalmente em contexto de jardim-de-infância significa que na intervenção não basta garantir que a criança esteja bem mas é, sobretudo, necessário assegurar que os objectivos educacionais são alcançados. Assim, torna-se fundamental promover um quadro clarificador do que se faz e porquê, tendo em consideração que aprendizagens são essenciais em educação de infância e que objectivos e competências se pretendem alcançar. Deste modo, a promoção do desenvolvimento e do sucesso educativo implica a necessidade de algumas referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução.

O desenvolvimento de competências é então sempre uma meta a alcançar por um currículo ou programa curricular. A ideia de competências é assim uma referência ou organizador referencial de um currículo, para o que se deve ensinar e aprender. Assume-se que as crianças necessitam de utilizar saberes e capacidades para agir, para pensar, para progredirem na sociedade em que se inserem. De acordo com Roldão (2003), a capacidade de mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e adequá-los, face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto- não sendo, portanto, uma simples aplicação, mas sim uma construção) é o que constitui a essência da competência.

---

Sendo finalidade da educação pré-escolar organizar e proporcionar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, desenvolvendo competências sociais e pessoais, justifica-se que as actividades promovidas pelos educadores assentem ou se orientem por modelos ou programas curriculares específicos.

## II - Objectivos

Como vimos, as metodologias tradicionais usadas para aceder ao funcionamento intelectual das crianças pequenas mostram algumas fragilidades. Por seu lado, a avaliação alternativa ou autêntica, tem-se mostrado capaz de responder às necessidades de apreciação destas capacidades, num contexto psicoeducacional (Briggs, 1997, Suen, Logan, Neisworth e Bagnato, 1995; Suen, Lu, Neisworth & Bagnato, 1993, in Neisworth & Bagnato, 2004).

Portanto, este trabalho pretende verificar a capacidade discriminante da grelha de observação de competências, sugerida pelo *HiComp Preschool Curriculum*, no sentido de produzir informações relevantes e fiáveis, conducentes a uma compreensão do funcionamento e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, especificamente entre os 3 anos e ½ e os 4 anos. Esta capacidade será tanto maior, quanto maior for a capacidade de descrição dos níveis de competências das crianças em cada dimensão, e quanto maior for a sensibilidade para detectar diferenças interindividuais.

“É um facto que se atribui cada vez maior importância à observação, à actividade de observar e de registar o que se observa. Mas falar de observação e registos de expressões de crianças, ao nível do jardim-de-infância, não é, parece, tarefa fácil. No entanto é um desafio (...) à reflexão, à troca de opiniões, de educador para educador, sobre questões com que nos deparamos diariamente.” (Figueira, 1993).

Optámos por observar um grupo do jardim-de-infância (em Coimbra), com qual manteríamos um contacto semanal, ao longo do ano lectivo. Cumprimos, também, critérios de validação ecológica, já que, as crianças frequentam este jardim-de-infância há cerca de dois anos, durante os quais permaneceram sob a tutela da mesma educadora. O método de captação dos participantes revelou-se vantajoso, também pela possibilidade de

concertação nos registos das observações, por critérios de intersubjectividade, decididos concomitantemente com as percepções da educadora. Deste modo pudemos contar com a sua colaboração, reiterar as observações, e melhor monitorizar o processo de registo, quando se tratava de observar o comportamento em diferentes situações.

### III - Metodologia

#### 3.1. Caracterização da Amostra

A nossa amostra, cujo critério foi o da acessibilidade, sendo o grupo objecto das nossas actividades de estágio, é constituída por 30 crianças, que na altura da observação, a partir deste instrumento, se encontravam entre os 3 e os 3 anos e 6 meses de idade, sendo, no total, 12 do sexo masculino e 18 do sexo feminino (cf. Tabela 1). Tendo em conta as indicações das educadoras, podemos encontrar, nesta amostra, crianças com diferentes características, sendo 4 sinalizadas com Autismo, 3 com Síndrome de Down, 1 com Deficiência Auditiva, 2 com Atraso Geral do Desenvolvimento e 20 sem qualquer tipo de sinalização (cf. Tabela 1).

**Tabela 1:** Descrição da amostra

Características do sujeito*	Género		N Total	Percentagem % Total
	M	F		
Autismo	1	3	4	13.3
Síndrome de Down	1	2	3	10.0
Deficiência auditiva	0	1	1	3.3
Atraso geral de desenvolvimento	1	1	2	6.7
Sem qualquer tipo de sinalização	9	11	20	66.7
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

\*dados fornecidos pela educadora, que constam dos dossiers individuais, na instituição.

#### 3.2. Instrumento

Para a concretização dos nossos objetivos foi utilizada a grelha de observação de comportamentos do *HiComp Preschool Curriculum*.

Como referido anteriormente, o *HiComp Preschool Curriculum* foi

---

criado por John T. Neisworth e Willoughby-Herb, em 1983, e consiste num programa de promoção de competências, composto por quatro grandes domínios desenvolvimentais: *Comunicação*, *Cuidados Pessoais*, *Motricidade* e *Resolução de Problemas*. É um programa vocacionado para crianças em idade pré-escolar (dos 1 aos 5 anos de idade), com ou sem dificuldades de aprendizagem ou atrasos de desenvolvimento, o que lhe confere um carácter flexível.

A grelha de observação de desenvolvimento do *HiComp Preschool Curriculum* apresenta várias sub-categorias, dentro das áreas gerais contempladas. Assim, na área da Comunicação temos “jogo”, “auto-expressão”, “respostas linguísticas”, “imitação da linguagem”, “atenção à linguagem”.

No domínio Cuidados Pessoais, temos as “convenções sociais”, “saúde, segurança e higiene pessoais”, “reações afectivas ao ambiente”, “comportamentos de comida/bebida” e “vestir/despir”.

Quanto à área Motricidade, ela contempla as sub-categorias “motricidade ampla”, “movimentos orais” e “motricidade fina”.

Por fim, na categoria Resolução de Problemas encontramos os tópicos “atenção”, “imitação”, “evocação/recuperação”, “formação de conceitos”, “agrupamentos”, “sequências”, “aplicação de princípios” e “criatividade” (cf. Anexo 1).

Ainda, podemos dizer que, a área Comunicação tem um total de 37 itens, sendo 12 da sub-categoria “jogo”, 6 da sub-categoria “auto-expressão”, 7 correspondentes a “respostas linguísticas”, 7 relativas a “imitação da linguagem” e 5 da sub-categoria “atenção à linguagem” (cf. Anexo 1, para apreciação do conteúdo dos itens).

Na área Cuidados Pessoais, temos um total de 41 itens, incluindo 5 para “convenções sociais”, 9 em “saúde, segurança e higiene pessoais”, 11 para “reações afectivas ao ambiente”, 6 em “comportamentos de comida/bebida” e 10 itens para “vestir/despir” (cf. Anexo 1, para apreciação do conteúdo dos itens).

A dimensão Motricidade, composta por 38 itens, distribui-se por 16 itens em “motricidade ampla”, 6 em “movimentos orais” e 16 em “motricidade fina” (cf. Anexo 1, para apreciação do conteúdo dos itens).

Por fim, a dimensão Resolução de Problemas, constituída por 34 itens,

contempla 7 em “atenção”, 2 em “imitação”, 3 em “evocação/recuperação”, 8 em “formação de conceitos”, 3 em “agrupamentos”, 1 em “sequências”, 3 em “aplicação de princípios” e 7 em “criatividade” (cf. Anexo 1, para apreciação do conteúdo dos itens).

Ainda, quanto ao instrumento, podemos dizer que, qualquer um dos itens contemplados nesta grelha é cotado numa escala de 0 a 3, correspondendo: 0-nunca; 1-casualmente; 2-frequentemente; 3-sempre (cf. Anexo 1).

Neste sentido, tratando-se de uma grelha multidimensional, os resultados obtidos deverão ser sempre apresentados e analisados em termos de totais parciais, por dimensão e sub-categorias (cf. Tabela 2).

**Tabela 2:** Descrição da Grelha de observação do *HiComp Preschool Curriculum* (adpt. de Neisworth & Willoughby-Herb, 1983)

Dimensão	Nº Itens	Mínimo	Máximo
<b>Comunicação</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>111</b>
Jogo	12	0	36
Auto-Expressão	6	0	18
Repostas Linguísticas	7	0	21
Imitação da Linguagem	7	0	21
Atenção à Linguagem	5	0	15
<b>Cuidados Pessoais</b>	<b>41</b>	<b>0</b>	<b>123</b>
Convenções Sociais	5	0	15
Saúde/Segurança/Higiene	9	0	27
Reações Afectivas ao Ambiente	11	0	33
Cº de comida/bebida	6	0	18
Vestir/Despir	10	0	30
<b>Motricidade</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>114</b>
Motricidade Ampla	16	0	48
Movimentos Oraís	6	0	18
Motricidade Fina	16	0	48
<b>Resolução de Problemas</b>	<b>34</b>	<b>0</b>	<b>102</b>
Atenção	7	0	21
Imitação	2	0	6
Evocação/Recuperação	3	0	9
Formação de conceitos	8	0	24
Agrupamentos	3	0	9
Sequências	1	0	3
Aplicações de princípios	3	0	9
Criatividade	7	0	21

### 3.3. Procedimentos

Relativamente às observações orientadas pela grelha de verificação de competências do currículo pré-escolar *HICOMP*, no contexto da presente investigação, tomámos em consideração as notas em torno da recolha de dados em contexto educativo apontadas por Seabra-Santos (2002). Assim,

---

antes de procedermos à recolha de dados, para além dos pedidos formais de autorização aos responsáveis máximos da instituição e aos educadores, e da concertação das nossas actividades com o projecto pedagógico em curso, efectuámos uma apresentação formal presencial aos pais das crianças pertencentes ao grupo seleccionado, tarefa facilitada pela nossa presença na instituição, para efeitos de estágio. Informámos, então, os pais e encarregados de educação da nossa intenção de utilizar aquele grupo de crianças na nossa investigação conducente ao grau de mestrado, salientando o seu carácter exploratório descritivo e confidencial, bem como dos nossos objectivos em termos de estudo. Foi entregue, igualmente, um pedido de autorização da participação dos seus educandos na nossa investigação, do qual também constava o nosso contacto, caso surgissem dúvidas adicionais, no decorrer das observações. Todos os pais acederam ao nosso pedido.

Com o consentimento informado dos pais (cf. Anexo 2), efectuámos as observações, em contexto de sala de aula, aquando das actividades do dia-a-dia das crianças, sendo, após os nossos registos, os comportamentos categorizados em função da grelha de registo de comportamentos (cf. Anexo 1), no período de tempo decorrido entre Janeiro e Abril de 2009.

Somos de referir, ainda, que, para cada uma das crianças observadas, de forma individualizada, foram ocupados dois dias de actividade do jardim-de-infância, quer actividades sugeridas e decorrentes do projecto da educadora da sala, quer actividades extra curriculares da área específica da motricidade.

#### **IV - Resultados**

Analisando os resultados obtidos, podemos, embora não tenhamos uma amostra equilibrada (nem em função do género, nem quanto ao número de crianças por tipo de caracterização), constatar, em termos gerais, na área Comunicação, que, apenas se verificam algumas diferenças médias na pontuação, entre os sexos, nas crianças com características de atraso geral de desenvolvimento e nas crianças sem qualquer tipo de sinalização. Assim, é a menina com atraso geral de desenvolvimento (total=27) que apresenta um valor total superior ao do menino (total=13) e são os meninos sem

sinalização (média=99) que obtêm valores mais elevados que as meninas (média=84) (cf. Tabela 3).

Ainda, quanto à dimensão Comunicação, e na generalidade, ou seja, não tendo em conta o género das crianças, e, em média, são as crianças sem sinalização que obtêm uma pontuação mais elevada (média=91), seguidas da criança com deficiência auditiva (total=31), as crianças com atraso geral de desenvolvimento (média=20), as crianças com autismo (média=19), e por último, as crianças com Síndrome de Down (média=9) (cf. Tabela 3).

De referir, ainda, que o intervalo obtido situa-se entre 9-108, sendo que o valor mínimo reflete valor obtido pelas crianças com Síndrome de Down e são as crianças sem sinalização que produzem o valor máximo (cf. Tabela 3).

**Tabela 3:** Resultados obtidos na dimensão Comunicação

Sexo	Masculino	Atraso geral desenvolvimento	Total_Comunicação		
			Total	N	1
				Máximo	13
				Mínimo	13
				Média	13,00
		Sem sinalização	Total	N	9
				Máximo	108
				Mínimo	76
				Média	98,56
		Autismo	Total	N	1
				Máximo	18
				Mínimo	18
				Média	18,00
		Síndrome Down	Total	N	1
				Máximo	9
				Mínimo	9
				Média	9,00
		Total Masculino		N	12
				Máximo	108
				Mínimo	9
				Média	77,25

**Tabela 3:** Resultados obtidos na dimensão Comunicação (cont.)

		Total_Comunicação			
Sexo Feminino	Autismo	Total	N	3	
			Máximo	24	
			Mínimo	15	
			Média	18,67	
		Síndrome Down	Total	N	2
			Máximo	9	
			Mínimo	9	
			Média	9,00	
		Deficiência Auditiva	Total	N	1
			Máximo	31	
			Mínimo	31	
			Média	31,00	
		Atraso Geral de desenvolvimento	Total	N	1
			Máximo	27	
			Mínimo	27	
			Média	27,00	
		Sem sinalização	Total	N	11
			Máximo	104	
	Mínimo		46		
	Média		84,27		
	Total Feminino		N	18	
		Máximo	104		
		Mínimo	9		
		Média	58,83		
Totais			N	30	
		Máximo	108		
		Mínimo	9		
		Média	66,20		

Quanto à dimensão Cuidados Pessoais, verificamos, em termos gerais, o mesmo padrão da dimensão anterior (Comunicação). Assim, também, nesta dimensão, apenas se verificam algumas diferenças médias na pontuação, entre os sexos, nas crianças com características de atraso geral de desenvolvimento e nas crianças sem qualquer tipo de sinalização. É a menina com atraso geral de desenvolvimento (total=34) que apresenta um valor total superior ao do menino (total=27) e são os meninos sem sinalização (média=97) que obtêm valores mais elevados que as meninas (média=90) (cf. Tabela 4).

Ainda, e, igualmente, na generalidade, ou seja, não tendo em conta o

género das crianças, e, em média, próximo do perfil da dimensão anterior (comunicação), são as crianças sem sinalização que obtêm uma pontuação mais elevada (média=93), seguidas da criança com deficiência auditiva (total=57), as crianças com autismo (média=39), as crianças com atraso geral de desenvolvimento (média=31), e, por último (como na dimensão Comunicação), as crianças com Síndrome de Down (média=29) (cf. Tabela 4).

Somos de referir, ainda, que o intervalo obtido situa-se entre 27-109, sendo que o valor mínimo reflete valor obtido pelas crianças com atraso geral de desenvolvimento, sendo as crianças sem sinalização que produzem o valor máximo (cf. Tabela 4).

**Tabela 4:** Resultados obtidos na dimensão Cuidados Pessoais

Sexo	Masculino	Atraso Geral de desenvolvimento	Total	N	Total_Cuidados Pessoais
					1
				Máximo	27
				Mínimo	27
				Média	27,00
		Sem sinalização	Total	N	9
				Máximo	103
				Mínimo	87
				Média	97,11
		Autismo	Total	N	1
				Máximo	38
				Mínimo	38
				Média	38,00
		Síndrome Down	Total	N	1
				Máximo	29
				Mínimo	29
				Média	29,00
		Total Masculino		N	12
				Máximo	103
				Mínimo	27
				Média	80,67

**Tabela 4:** Resultados obtidos na dimensão Cuidados Pessoais (cont.)

		Total	
		Cuidados Pessoais	
Sexo Feminino	Autismo	Total	N 3
			Máximo 40
			Mínimo 38
			Média 38,67
	Síndrome Down	Total	N 2
			Máximo 29
			Mínimo 29
			Média 29,00
	Deficiência Auditiva	Total	N 1
			Máximo 57
			Mínimo 57
			Média 57,00
	Atraso Geral de desenvolvimento	Total	N 1
			Máximo 34
			Mínimo 34
			Média 34,00
	Sem Sinalização	Total	N 11
			Máximo 109
		Mínimo 72	
		Média 90,18	
Total Feminino		N 18	
		Máximo 109	
		Mínimo 29	
		Média 69,83	
Totais		N 30	
		Máximo 109	
		Mínimo 27	
		Média 74,17	

Na dimensão Motricidade, verificamos, de novo, o mesmo perfil encontrado nas dimensões anteriores (Comunicação e Cuidados Pessoais), ou seja, apenas se verificam algumas diferenças médias na pontuação, entre os sexos, nas crianças com características de atraso geral de desenvolvimento e nas crianças sem qualquer tipo de sinalização. Mais uma vez, é a menina com atraso geral de desenvolvimento (total=36) que apresenta um valor total superior ao do menino (total=22) e são os meninos sem sinalização (média=103) que obtêm valores mais elevados que as meninas (média=98) (cf. Tabela 5).

Nesta dimensão, e na generalidade (não tendo em conta o género das

crianças, e, em média), exatamente como na dimensão Cuidados Pessoais, são as crianças sem sinalização que obtêm uma pontuação mais elevada (média=100), seguidas da criança com deficiência auditiva (total=66), as crianças com autismo (média=55), as crianças com atraso geral de desenvolvimento (média=29), e por último, as crianças com Síndrome de Down (média=24) (cf. Tabela 5).

O intervalo obtido situa-se entre 22-114, sendo o valor mínimo refletido pelas crianças com atraso geral de desenvolvimento e o valor máximo produzido pelas crianças sem sinalização (cf. Tabela 5).

**Tabela 5:** Resultados obtidos na dimensão Motricidade

Sexo	Masculino	Atraso Geral de desenvolvimento	Total	N	Total_Motricidade
			Total	N	1
				Máximo	22
				Mínimo	22
				Média	22,00
		Sem Sinalização	Total	N	9
				Máximo	114
				Mínimo	93
				Média	102,78
		Autismo	Total	N	1
				Máximo	55
				Mínimo	55
				Média	55,00
		Síndrome Down	Total	N	1
				Máximo	24
				Mínimo	24
				Média	24,00
		Total Masculino		N	12
				Máximo	114
				Mínimo	22
				Média	85,50

**Tabela 5:** Resultados obtidos na dimensão Motricidade (cont.)

				Total_Motricidade	
Sexo Feminino	Autismo	Total	N	3	
			Máximo	55	
			Mínimo	53	
			Média	54,33	
		Síndrome Down	Total	N	2
			Máximo	24	
			Mínimo	24	
			Média	24,00	
		Deficiência Auditiva	Total	N	1
			Máximo	66	
			Mínimo	66	
			Média	66,00	
		Atraso Geral de desenvolvimento	Total	N	1
			Máximo	36	
			Mínimo	36	
			Média	36,00	
		Sem Sinalização	Total	N	11
			Máximo	114	
	Mínimo		79		
	Média		97,91		
	Total Feminino		N	18	
		Máximo	114		
		Mínimo	24		
		Média	77,22		
Totais			N	30	
		Máximo	114		
		Mínimo	22		
		Média	80,53		

Por último, na dimensão Resolução de Problemas, denunciamos um padrão quase idêntico ao padrão das dimensões anteriores (Comunicação, Cuidados Pessoais e Motricidade), verificando-se, também, diferenças médias na pontuação, entre os sexos, nas crianças com características de atraso geral de desenvolvimento e nas crianças sem qualquer tipo de sinalização, com uma ligeira diferença, mais favorável às meninas (média=21), que ao menino (total=20), na situação do autismo, sendo esta a dissonância em relação às dimensões anteriores. No mesmo sentido das outras dimensões, na Resolução de Problemas, é a menina com atraso geral de desenvolvimento (total=27) que apresenta um valor total superior ao do menino (total=13) e são os meninos sem sinalização (média=77) que obtêm

valores mais elevados que as meninas (média=70) (cf. Tabela 6).

Também, nesta dimensão, e na generalidade (não tendo em conta o género das crianças, e, em média), vemos, como nas dimensões anteriores, que são as crianças sem sinalização que obtêm uma pontuação mais elevada (média=74), seguidas da criança com deficiência auditiva (total=24), as crianças com autismo (média=21), as crianças com atraso geral de desenvolvimento (média=20), e por último, as crianças com Síndrome de Down (média=12) (cf. Tabela 6).

O intervalo obtido situa-se entre 12-89, sendo o valor mínimo obtido pelas crianças com atraso geral de desenvolvimento e o valor máximo produzido pelas crianças sem sinalização (cf. Tabela 6).

**Tabela 6:** Resultados obtidos na dimensão Resolução de Problemas

Sexo	Masculino	Atraso Geral de desenvolvimento	Total_Resolução-Problemas
			Total N
			Máximo
			Mínimo
			Média
		Sem Sinalização	Total N
			Máximo
			Mínimo
			Média
		Autismo	Total N
			Máximo
			Mínimo
			Média
		Síndrome Down	Total N
			Máximo
			Mínimo
			Média
		Total Masculino	N
			Máximo
			Mínimo
			Média

**Tabela 6:** Resultados obtidos na dimensão Resolução de Problemas (cont.)

		Total_Resolução-Problemas	
Sexo Feminino	Autismo	Total N	3
		Máximo	24
		Mínimo	20
		Média	21,33
	Síndrome Down	Total N	2
		Máximo	12
		Mínimo	12
		Média	12,00
	Deficiência Auditiva	Total N	1
		Máximo	24
		Mínimo	24
		Média	24,00
	Atraso Geral de desenvolvimento	Total N	1
		Máximo	27
		Mínimo	27
		Média	27,00
Sem Sinalização	Total N	11	
	Máximo	88	
	Mínimo	50	
	Média	70,73	
Total Feminino	N	18	
	Máximo	88	
	Mínimo	12	
	Média	50,94	
Totais	N	30	
	Máximo	89	
	Mínimo	12	
	Média	55,23	

## V - Discussão

Tentando sintetizar os resultados obtidos, podemos dizer que, genericamente, independentemente da tipologia das crianças, os resultados registados são sempre mais elevados na dimensão Motricidade e mais baixos na dimensão Resolução de Problemas. Assim, o perfil geral, invariante, será, do mais elevado para o mais baixo: Motricidade, Cuidados Pessoais, Comunicação e Resolução de Problemas (cf. Tabela 7).

Se tivermos em consideração a tipologia de caracterização, vemos que

são as crianças sem sinalização as que obtêm, sempre, valores mais elevados e as crianças com Síndrome de Down as que obtêm, sempre, os valores inferiores. Assim, e de forma, basicamente invariante, e de forma decrescente, temos, independentemente do padrão dimensional referido no parágrafo anterior (Motricidade-Cuidados Pessoais-Comunicação-Resolução de Problemas), um contínuo passível de ser traduzido em crianças sem sinalização-criança deficiente auditivo-crianças autistas-crianças com atraso geral de desenvolvimento-crianças com Síndrome de Down (cf. Tabela 7).

**Tabela 7:** Resultados gerais de todas as dimensões, por caracterização

		Total Comunicação	Total Cuidados Pessoais	Total Motricidade	Total R. Problemas
Autismo	N	4	4	4	4
	Máx.	24	40	55	24
	Mín.	15	38	53	20
	Méd.	18,50	38,50	54,50	21,00
Síndrome Down	N	3	3	3	3
	Máx.	9	29	24	12
	Mín.	9	29	24	12
	Méd.	9,00	29,00	24,00	12,00
Deficiência Auditiva	N	1	1	1	1
	Máx.	31	57	66	24
	Mín.	31	57	66	24
	Méd.	31,00	57,00	66,00	24,00
Atraso Geral Desenvolv.	N	2	2	2	2
	Máx.	27	34	36	27
	Mín.	13	27	22	13
	Méd.	20,00	30,50	29,00	20,00
Sem sinalização	N	20	20	20	20
	Máx.	108	109	114	89
	Mín.	46	72	79	50
	Méd.	90,70	93,30	100,10	73,65
T.	N	30	30	30	30
	Máx.	108	109	114	89
	Mín.	9	27	22	12
	Méd.	66,20	74,17	80,53	55,23

Em função dos resultados obtidos, oferece-nos dizer ou, é-nos permitido dizer ou aventar, pese embora a existência de uma amostra acessível, não de conveniência, pouco representativa, equitativa e/ou

numerosa, que este instrumento, com garantia de construto e de construção, *a priori*, garantidas, tem potencialidades discriminativas, diferenciais, divergentes, pois, como já demos conta, os elementos da amostra pontuam de forma visivelmente diferente, por grupo de caracterização, em todas as dimensões sob análise.

Embora não existam dados, a partir da observação com esta grelha, em Portugal, visto ter sido por nós utilizada pela primeira vez, de uma forma geral, os resultados decorrentes da aplicação da mesma parecem favorecer a utilização deste tipo de instrumentos (de avaliação alternativa, com base no currículo), para registar e classificar os desempenhos das crianças em contexto pré-escolar, bem como para auxiliar os educadores no planeamento e orientação de actividades.

**Tabela 8:** Resultados gerais de todas as dimensões, em função da caracterização e sexo

		Total Comunicação	Total Cuidados Pessoais	Total Motricidade	Total R. Problemas	
<b>M. Atraso geral</b>	desenvolv.	T. N	1	1	1	1
		Máx.	13	27	22	13
		Min.	13	27	22	13
		Méd.	13,00	27,00	22,00	13,00
	Sem sinalizaç.	T. N	9	9	9	9
		Máx.	108	103	114	89
		Min.	76	87	93	64
		Méd.	98,56	97,11	102,78	77,22
	Autismo	T. N	1	1	1	1
		Máx.	18	38	55	20
		Min.	18	38	55	20
		Méd.	18,00	38,00	55,00	20,00
Síndrome Down	T. N	1	1	1	1	
	Máx.	9	29	24	12	
	Min.	9	29	24	12	
	Méd.	9,00	29,00	24,00	12,00	
T	N	12	12	12	12	
	Máx.	108	103	114	89	
	Min.	9	27	22	12	
	Méd.	77,25	80,67	85,50	61,67	

**Tabela 8:** Resultados gerais de todas as dimensões, em função da caracterização e sexo (cont.)

		Total Comunicação	Total Cuidados Pessoais	Total Motricidade	Total R. Problemas	
<b>F.</b>	Autismo	T N	3	3	3	3
		Máx.	24	40	55	24
		Min.	15	38	53	20
		Méd.	18,67	38,67	54,33	21,33
	Síndrome Down	T N	2	2	2	2
		Máx.	9	29	24	12
		Min.	9	29	24	12
		Méd.	9,00	29,00	24,00	12,00
	Deficiência Auditiva	T N	1	1	1	1
		Máx.	31	57	66	24
		Min.	31	57	66	24
		Méd.	31,00	57,00	66,00	24,00
	Atraso geral desenvolv.	T N	1	1	1	1
		Máx.	27	34	36	27
		Min.	27	34	36	27
		Méd.	27,00	34,00	36,00	27,00
Sem sinalização	T N	11	11	11	11	
	Máx.	104	109	114	88	
	Min.	46	72	79	50	
	Méd.	84,27	90,18	97,91	70,73	
T	N	18	18	18	18	
	Máx.	104	109	114	88	
	Min.	9	29	24	12	
	Méd.	58,83	69,83	77,22	50,94	
T.	N	30	30	30	30	
	Máx.	108	109	114	89	
	Min.	9	27	22	12	
	Méd.	66,20	74,17	80,53	55,23	

## VI - Conclusões

Reconhecendo as limitações do estudo, fundamentalmente, decorrentes da amostra, consideramos que os resultados obtidos são bastante promissores, incentivando a sua continuação.

De facto, sendo uma grelha com uma fundamentação teórica bastante consubstanciada, baseada numa perspectiva desenvolvimentista piagetiana,

garantia de validade de construto e de construção (Nunnally, 1976), perspectiva-se com fidelidade diferencial, multidimensional, passível de orientar e fundamentar uma observação total e holística dos sujeitos. Ainda, consideramos ser um instrumento de fácil utilização, enquanto guião de observação, quer por especialistas de psicologia da educação, quer mesmo por educadores de infância, quer numa perspectiva de observação/avaliação, mais ortodoxa, quer enquanto orientador da intervenção/planificação e estabelecimento de objectivos diferenciais de desenvolvimento.

Somos de considerar, ainda, a possibilidade de, partindo de resultados obtidos com a presente grelha, múltiplas investigações e estudos, cruzando-os com outros construtos, observados, até com outras tipologias de avaliação.

---

**Bibliografia**

- Alfonso, V. C., & Flanagan, D. P. (1999). Assessment of cognitive functioning in preschoolers. In E. V. Nuttal, I. Romero, & J. Kalesnik (Eds.), *Assessing and Screening Preschoolers Psychological and Educational Dimensions*. (2.<sup>a</sup> Ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios
- Almy, M. (1975). *The early childhood educator at work*. NY: McGraw-Hill Co.
- Bagnato S. J., & Neisworth J. T. (1995). A national study of the social and treatment "invalidity" of intelligence testing for early intervention. *School Psych Quarterly*, 9(2), 81-102.
- Bagnato S.J, & Neisworth J.T. (1999). Collaboration and teamwork in assessment for early intervention. *Child Adol Psych Cl North Am* 8(2), 1-17.
- Bagnato S.J, Neisworth J.T. (2000). Normative detection of early regulatory disorders and Autism: Empirical confirmation of DC:0-3. *Inf Young Children*, 12(2):98-109.
- Bagnato S.J., Neisworth J.T., Salvia J, & Hunt F. (1999). *Temperament and Atypical Behavior Scale: Early Childhood Indicators of Developmental Dysfunction*. Baltimore, MD, Paul Brookes Publishing Co.
- Bagnato, S. J, Neisworth, J. T. (1991). *Assessment for early intervention: Best practices for professionals*. NY: Guilford.
- Bagnato, S., Neisworth, S., & Eaves, R. (1978). A profile of perceived capabilities for the preschool child. *Child Care Quarterly*, 3(2), 327-325.
- Bagnato, S.J, Blair, K, Slater, J, McNally, R, Mathew, J, & Minzenberg, B (2004). Developmental healthcare partnerships in inclusive early childhood intervention settings: The HealthyCHILD model, *Infants and Young Children*, 17(4), 301-317.
- Bagnato, S.J, McKeating, E, Fevola, A, & Bartolomasi, A. (2008). Valid use of clinical judgment (informed opinion) for early intervention eligibility. *Infants & Young Children*, 20(1), 35-48.
- Bagnato, S.J, Neisworth, J.T, & Pretti-Frontczak, K. (2010). *LINKing authentic assessment and early childhood intervention: Best measures for best practices*. (4th Edition). Baltimore, MD, Paul Brookes.

- 
- Bagnato, S.J, Suen, H.K, Brickley, D, Smith-Jones, J, & Dettore, E. (2002). Child developmental impact of Pittsburgh's Early Childhood Initiative (ECI) in high-risk communities: First phase authentic evaluation research. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(4), 559-580.
- Bagnato, S.J, Suen, H.K, Fevola, A. (2011). Dosage effects on developmental progress during early childhood intervention (ECI): Accessible metrics for real-life research and advocacy. *Infants & Young Children*, 24(2), 32-47.
- Bagnato, S.J, Yeh-Ho, H. (2005). High-stakes testing with preschool children: Violation of professional standards for evidence-based practice in early childhood intervention. *KEDI International Journal of Educational Policy*, 3(1), 7-15.
- Bagnato, S.J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 25-34.
- Bagnato, S.J. (2006). Of helping and measuring for early childhood intervention: Reflections on issues and school psychology's role. *School Psych Rev.*, 35(4), 615-620.
- Bagnato, S.J. (2007). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention: Best Practices*. New York, NY: Guilford Press, Inc.
- Barnett, W. S. (1996). *Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the HighScope Perry Preschool Program* (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 11). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Bricker, D., Clifford, J., Yovanoff, P., Pretti-Frontczak, K., Waddell, M., Allen, D., & Hoselton, R. (2008). Eligibility determination using a curriculum-based assessment: A further examination. *Journal of Early Intervention*, 31(1), 3-21.
- Bruckner, C.B., McLean, M., Snyder, P., Clifford, J., Pretti-Frontczak, K., & Winchell, B. (October 2008). *Revisiting early childhood assessment in an era of accountability: Response to intervention and diversity*. Pre-conference workshop presented at International Division for Early Childhood Annual Conference, Minneapolis, Minnesota.
- Bruckner, C.B., McLean, M., Snyder, P., Clifford, J., Pretti-Frontczak, K., & Winchell, B. (October 2008). *Revisiting early childhood assessment in an era of accountability: Response to intervention and diversity*. Pre-conference workshop presented at International Division for Early Childhood Annual Conference, Minneapolis, Minnesota.
- Cartwright, A. & Cartwright, G. P. (1997). *Developing observation skills*. NY: McGraw-Hill Co.
- Damas, M. J. & De Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra:
-

---

Livraria Almedina.

- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Fialho, L. (1989, out.). Observação e registo de comportamentos no jardim de infância. *Seminário para educadores de infância*. Coimbra: ENEIC.
- Figueira, A. P. C. (1993). Observação e registo de expressões de crianças ao nível do jardim-de-infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(2), 275-290.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Goodwn, W. L., & Dricoll, L. (1980). *Handbook for measurement and evaluation in early education*. NY: Jossey-Bass.
- Grisham-Brown, J. L., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress towards early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 47-53.
- Grisham-Brown, J., Hallam, R., & Pretti-Frontczak, K. (2008). Preparing Head Start personnel to use a curriculum based assessment: A model for implementation in the age of accountability. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 271-281.
- Hallam, R., Grisham-Brown, J., Gao, X., & Brookshire, R. (2007). The effects of outcomes-driven authentic assessment on classroom quality. *Early Childhood Research and Practice*, 9(2), 1-9.
- Hohmann, M, et al. (1979). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamphaus, R. W. (1993). *Clinical Assessment of Children's Intelligence: Handbook for Professional Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kelly, M., & Surbeck, E. (2004). History of Preschool Assessment. In B. A. Bracken (Ed), *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children* (pp. 1-18). Mahwah, New-Jersey: Lawrence Associates, Inc.
- Korkus-Ruiz, S, Dettore, E, Bagnato, SJ, & Yeh-Ho, H, I(2007). Improving the quality of early childhood education programs: Evaluation of a mentoring process for staff and administrators. *Early Child Serv.*, 1(1), 33-48.
- Lefèvre, L. (1978). *O professor observador e actor. Condução da classe e orientação escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- 
- Neisworth J.T, & Bagnato S.J. (1995). Neurobehavioral markers for early regulatory disorders. *Inf Young Children*, 8(1), 8-17.
- Neisworth J.T, & Bagnato S.J. (2005). Recommended practices in assessment (17-28). In Sandall S, McLean ME, Smith BJ (eds): *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education*. Longmont, CO: Sopris West.
- Neisworth, J T., & Bagnato, S. J. (2000). Recommended practices in assessment. In S. Sandall, M. E. McLean, & B. J. Smith (Eds.), *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (pp. 17-27). Longmont, CO: Sopris West.
- Neisworth, J.T. & Bagnato, S.J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative, *Infants and Young Children*, 17(3), 198-212.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed). NY; McGraw-Hill CO.
- Nuttall, E. V., Nuttall-Vasquez, K., & Hampel, A. (1999). Introduction. In E. V. Nuttall, I. Romero, & J. Kalesnik (Eds.), *Assessing and screening preschoolers: Psychological and educational dimensions* (pp. 1-8). Boston: Allyn & Bacon.
- Peters, D., Neisworth, J., & Yawkey, T. (1985). *Early Childhood Education: From Theory to Practice*. Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., Weikart, D. P., Barnett, W. S., & Epstein, A. S. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Seabra-Santos, M. J. (1999). A avaliação da inteligência em idade pré-escolar e escolar: Relação com as apreciações dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 5-22.
- Seabra-Santos, M. J. (2000). Avaliação psicológica em idade pré-escolar: O caso da avaliação da inteligência. *Psychologica*, 25, 143-162.
- Seabra-Santos, M. J. (2002). O investigador vai à escola: Recolha de dados em contextos educativos. *Psychologica*, 30, 365-372.
- Simões, M. (1986). *Métodos de avaliação comportamental em crianças*. Coimbra: FPCE (texto policopiado, de circulação interna).
-

Spodek, B. (1982). *Handbook of research in early childhood education*. NY: The Free Press.

Willoughby-Herb, S. J., & Neisworth, J. T. (1983). *HiComp Preschool Curriculum*. Columbus: Charles Merrill Publishing Co.

## Anexos

## Anexo 1

### Grelha de Observação *HICOMP*

## COMUNICAÇÃO

Idade_ref.	N.Id.Item	N. Item/outra escala	Item_descrição	nunca	casualmente	frequentem.	sempre
3 a n o s	<b>Jogo relacionado com a linguagem</b>						
	2C		Pronuncia / reproduz pequenas frases de uma rima ou canção (ex. "O bala do João") Executa alguns movimentos (coreografias) de uma canção, rima ou jogo que implique tocar / dedilhar / simular (ex. "fui à loja do Mestre André e comprei ...") Recita diversas frases e executa movimentos associados de canções simples ou rimas Vocaliza ("cantando") canções ou sons independentemente Participa em canções de grupo				
	3C		Fala para uma boneca ou fantoche				
	4C		Combina grosseiramente tons falados e vocalização de sons (alto / baixo) Combina grosseiramente o volume de palavras e de sons (ruidosamente, em voz alta / silenciosamente)				
	5C		Responde / reage diferenciadamente à audição de música (ex., dança, canta, bate palmas)				
	6C		Participa em jogos musicais simples de grupo (ex., Loja do Mestre André)				
	7C		Inverte papéis em jogos simples que envolvam linguagem (ex. faz cócegas a alguém, enquanto diz: "bicho, bicho, bicho")				
	8C		Em jogos de "faz-de-conta" imita pessoas familiares, utilizando linguagem apropriada à personagem simulada, durante o jogo de dramatização (ex. pega numa boneca, enquanto faz de mãe e diz "come a tua sopa")				
	<b>Auto-Expressão</b>						
	9C		Combina diversas partes de um discurso (nomes, objectos, verbos e/ou adjectivos) para elaborar uma afirmação de 3-4 palavras ("come mais bolo", "a Maria come bolo", o "o leite acabou")				
	0C		Fala com clareza o suficiente para que a maioria das pessoas a/o entenda				
	1C		Utiliza frases compostas				
	2C		Utiliza o discurso para identificar objectos concretos e acontecimentos no ambiente imediato				
	3C		Verbaliza apropriadamente expressões comuns de convenção social, sem a ajuda de um adulto (ex. "olá"; "obrigado")				
	4C		Elabora questões de 3-4- palavras				
	3 a n o s	<b>Respostas Linguísticas</b>					
5C			Responde com uma palavra de acção (verbo) quando questionada/o: "O que é que ____ está a fazer?" Responde com adjectivos, quando solicitada/o a descrever pessoas, objectos ou acontecimentos (ex. "como está o fogão?" R: "quente!") Responde com um verbo quando questionado/a (ex. "o que estás a fazer? R: "Estou a lavar")				
6C			Responde com o primeiro e o último nome (ajuste cultural) quando questionado/a "como te chamas" ou "qual é o teu nome?" Responde a questões específicas acerca de si próprio/a Recita rimas ou canta canções, quando lhe é solicitado				
8C			Segue com segurança pedidos de um adulto, que envolvam dois passos consecutivos (ex. "pega naquilo e dá ao pai")				

<b>Imitação de Linguagem</b>					
9C		Imita palavras complexas pronunciadas isoladamente (ex. palavras compostas, palavras di ou trissilábicas) Imita um comportamento complexo novo.			
0C		Imita combinações de duas palavras (substantivos, verbos ou adjectivos) (ex. “bola vai”; “fiar grande”; “bebé doente”)			
1C		Imita combinações de três palavras (substantivos/nomes, verbos, adjectivos e objectos (ex. “a mamã joga à bola”)			
2C		Imita frases até seis palavras de extensão			
3C		Articula correctamente os seguintes sons (vogais e consoantes):			
4C		Imita frases de 3-4 palavras com expressão adequada para formular uma questão			
<b>Atenção à Linguagem</b>					
5C		Acompanha / presta atenção a afirmações concretas simples ou afirmações que envolvam o próprio Acompanha por breves momentos conversas de adultos relacionadas com crianças ou eventos ou acontecimentos específicos (ex. ouve a descrição de uma ida às compras)			
6C		Olha para figuras de objectos ou eventos, à medida que a educadora lê ou fala deles			
8C		Acompanha um filme ou espectáculo colorido, de curta duração			
9C		Ouve gravações familiares de curta duração			

## CUIDADOS PESSOAIS

Idade_ref.	N.Id.Item	N. Item/outra escala	Item_descrição	nunca	casualmente	frequentem.	sempre
3 a n o s	<b>Cumprimento de convenções sociais e desenvolvimento de valores</b>						
	30CP		Enuncia regras simples quando questionado/a (ex. «O que fazemos antes da refeição? R: Arrumamos os brinquedos.»				
	31CP		Aprecia executar, completar e praticar tarefas simples, e forma independente.				
	32CP		Identifica artigos no meio próximo como pertencentes a alguém ou como requerendo cuidados especiais.				
	33CP		Tenta parar um comportamento inapropriado e substituí-lo por outro mais apropriado (ex. pára de chorar e vai deitar-se ou ver um livro).				
	34CP		Partilha actividades e materiais em situações estruturadas.				
	<b>Saúde, segurança e higiene pessoal</b>						
	35CP		Pede para usar a casa de banho, quando tem vontade de urinar ou de obrar.				
	36CP		Utiliza a casa de banho, de forma independente, para urinar e obrar.				
	38CP		Lava e seca as mãos e a cara.				
	39CP		Tenta tomar banho / lavar-se.				
	40CP		Tenta lavar os dentes.				
	41CP		Escova e penteia o cabelo.				
	42CP		Tenta utilizar um lenço quando tosse e espirra.				
	43CP		Identifica artigos de casa comuns ou áreas que requerem precauções de segurança.				
	44CP		Identifica, com precisão, alimentos bons para a saúde (vegetais, leite, etc.) e escolhe diariamente alimentos que compõem uma dieta equilibrada (proteínas, hidratos de carbono, gorduras/lípidos, vitaminas e minerais variados).				

## CUIDADOS PESSOAIS (cont.)

3 a n o s	<b>Reacções afectivas ao ambiente</b>				
	45CP	Junta-se e envolve-se, contida e espontaneamente, em brincadeiras em pequenos grupos de crianças ou com adultos.			
	46CP	Empenha-se, contidamente, em brincadeiras solitárias (joga só).			
	47CP	Expressa preferências dentro do currículo (ex. escolhe uma bola – área motora; pede canções – área de comunicação).			
	48CP	Ri de comportamentos <i>tontos</i> propositados, seus ou não, e tenta fazer rir produzindo sons engraçados ou travessuras.			
	49CP	Presta atenção a quem está magoado ou necessita de ajuda (ex. interrompe a sua actividade ou foca o seu olhar).			
	50CP	Expressa afecto por determinadas pessoas ao chamar a sua atenção.			
	51CP	Expressa felicidade quando presenteado/a com uma surpresa agradável.			
	52CP	Aceita mostras de afecto e de atenção, por parte de pessoas que não da sua família, sem protestar.			
	53CP	Coopera, prestando atenção, aquando lhe são ensinadas novas habilidades.			
	54CP	Coopera, aceitando ser ajudado/a (ex., dá a mão para saltar sobre de uma altura).			
	55CP	Interage positivamente com animais de estimação (ex., acaricia-os, trata-os gentilmente).			
	<b>Comportamentos relacionados com comida e bebida</b>				
	56CP	Põe a língua fora da boca; move a língua de um lado para o outro da boca.			
	57CP	Lambe o lábio superior e inferior espontaneamente.			
	58CP	Junta os dentes, na posição de morder, por imitação ou seguindo a sugestão.			
	59CP	Sopra correntes controladas de ar (ex., faz bolas de sabão, soprando numa palhinha ou argola)			
	60CP	Remove comida da colher com o lábio superior.			
	61CP	Mastiga, usando movimentos rotativos.			
	<b>Vestir e despir</b>				
	62CP	Tenta desabotoar um botão, desapertar uma fivela e abrir um fecho.			
63CP	Desaperta sapato.				
64CP	Desata um laço.				
65CP	Tenta abotoar um botão.				
66CP	Veste e despe calças com elástico, com ajuda.				
67CP	Veste e despe peças de vestuário com abertura à frente, com ajuda.				
68CP	Tenta despir e vestir uma camisola.				
69CP	Abre e fecha molas na roupa, com ajuda.				
70CP	Tenta vestir e despir roupas combinadas (jardineiras, fatos-de-macaco, etc.).				
71CP	Abotoa e desabotoa botões com ajuda.				

## MOTRICIDADE

Idade_ref.	N.Id.Item	N. Item/outra escala	Item_descrição	nunca	casualmente	frequentem.	sempre
3 a n o s	<b>Motricidade ampla</b>						
	0M		Anda em “picos dos pés”, após esta acção lhe ser demonstrada.				
	1M		Inicia uma cambalhota simples.				
	2M		Mantém-se em equilíbrio numa barra com os dois pés.				
	3M		Salta de um último degrau para o chão.				
	4M		Sobe as escadas alternando os pés; desce as escadas.				
	5M		Anda sobre uma linha no chão.				
	6M		Anda num triciclo utilizando os pedais.				
	7M		Mantém-se sobre um só pé momentaneamente.				
	8M		Apanha uma bola grande, segurando-a contra o corpo.				
	9M		Salta com os dois pés sobre objectos baixos (1” ou 2” de altura).				
	0M		Trepa, por iniciativa própria, uma escada de mão ou aparelho de ginásio (escada de corda).				
	1M		Desliza entre dois objectos colocados lado-a-lado.				
	2M		“Mergulha” ou aninha-se por baixo de objectos (ex. cadeiras, mesas).				
	3M		Mantém o equilíbrio sobre uma variedade de superfícies.				
	4M		Sobe e desce uma superfície inclinada.				
	5M		Corre suavemente em superfícies planas / lisas.				

		<b>Movimentos orais</b>			
6M	56CP	Coloca a língua fora da boca e move-a de um lado para o outro.			
7M	56CP	Lambe, espontaneamente, os lábios superior e inferior.			
8M	56CP	Junta os dentes, na posição de “morder”, por imitação ou seguindo instrução dada.			
9M		Sopra uma quantidade controlada de ar (ex. faz bolhas através do sopro).			
0M		Remove a comida da colher com o lábio superior.			
1M	61CP	Mastiga utilizando movimentos rotativos.			
		<b>Motricidade fina</b>			
2M		Desenha um círculo imitando um adulto.			
3M		Desenha uma linha vertical a partir de um modelo; desenha uma linha horizontal a partir de um modelo.			
4M		Desenha uma face reconhecível.			
5M		Constrói uma ponte com 3 cubos, imitando um adulto.			
6M		Constrói uma torre com 9-10 cubos.			
7M		Desenha uma cruz, imitando um adulto.			
8M		Pinta com um pincel grande.			
9M		Coloca um objecto redondo numa cavidade redonda.			
00M		Corta papel com tesoura.			
01M		Faz correspondências entre as três cores primárias.			
02M		Enfia contas grandes num cordel (Ex. faz um colar).			
03M		Constrói uma ponte com 5 blocos.			
04M		Roda / faz girar uma tampa ou a maçaneta de uma porta.			
05M		Dobra um quadrado de papel ao meio, fazendo um vinco.			
06M		Vira uma-a-ma (folhei) as páginas de um livro.			

3 a n o s

## RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Idade_ref.	N.Id.Item	N. Item/outra escala	Item_descrição	nunca	casualmente	frequentem.	sempre
3 a n o s	<b>Atenção</b>						
	5RP		Presta atenção à educadora durante as actividades. Olha para objectos durante períodos de tempo cada vez maiores. Olha para objectos em movimento durante períodos de tempo cada vez maiores. Presta atenção ao som, olhando na direcção da sua emissão, por períodos de tempo cada vez maiores.				
	6RP		Envolve-se me brincadeiras ou jogos durante períodos de tempo cada vez maiores; Mantém-se ocupado/a a desenvolver tarefas, mesmo sem reforço concomitante (ex. em jogos de construção de blocos)				
	7RP		Presta atenção a “lições” de grupo ou a actividades durante 5-10 minutos, com o incentivo por parte de um adulto.				
	<b>Imitação</b>						
	8RP		Imita uma sequência de dois comportamentos motores simples.				
	9RP		Imita uma sequência de 2 comportamentos - um verbal e um motor (ex. diz “olá” e senta-te).				
	<b>Evocação / Recuperação</b>						
	0RP		Indica, nomeia ou aponta um objecto que foi retirado de um conjunto de outros objectos.				
	1RP		Indica, nomeia ou aponta um objecto, depois de decorrido um período de tempo entre a sua apresentação e recordação.				
2RP		Recorda títulos, movimentos, localizações específicos de actividades prévias, quando questionado/a: “lembras-te ...?”					
3 a n o s	<b>Formação de conceitos</b>						
	3RP		Aponta correctamente para cores primárias, quando nomeadas. Aponta para as cores secundárias, quando são nomeadas. Nomeia objectos coloridos e cores primárias quando questionado/a: “De que cor é?”				
	4RP		Resolve problemas de correspondência (ex. quando lhe são mostradas diferentes formas, a criança escolhe aquelas idênticas em forma à amostra)				
	5RP		Repete nomes das formas, depois do modelo.				
	6RP		Reconhece tamanhos (grande, pequeno; largo, estreito; curto, comprido; grosso, fino; maior, mais pequeno)				
7RP		Reconhece e designa os objectos pela sua posição [ex. em cima – em baixo; dentro – fora; por cima – por baixo – no meio; à frente – atrás – ao lado; sobre – em (dentro de) – sob (por baixo de); perto – longe; direita – esquerda] Resolve problemas de correspondência de posições, repetindo os nomes numa amostra apresentada por um modelo.					

<b>Agrupamentos</b>					
8RP		Agrupa objectos que variam apenas na cor; Agrupa objectos que variam apenas na forma; Agrupa objectos que variam noutras dimensões simples (tamanho, sexo, etc.).			
<b>Sequências</b>					
9RP		Seguindo um modelo, reproduz uma sequência de três ou mais objectos.			
<b>Aplicação de princípios</b>					
0RP		Resolve problemas que envolvem; Designa um objecto baseando-se em informação verbal que lhe é dada (ex., ir dizendo progressivamente à criança partes de um animal, até que adivinhe de que animal se trata); Designa um objecto baseando-se em informação visual que lhe é dada (ex. mostrar progressivamente partes de uma figura, até que ela consiga adivinhar do que se trata).			
<b>Criatividade</b>					
1RP		Nomeia objectos e eventos, mesmo em situações em que a nomeação não lhe é pedida.			
2RP		Tem preferência por objectos novos.			
3RP		Imita comportamentos variados de outras pessoas, mesmo quando a imitação não é um objectivo planeado.			
4RP		Actualiza comportamentos aprendidos em contextos variados (ex. canta em casa canções que aprendeu na escola).			
5RP		Utiliza objectos variados com diversos propósitos (ex. os mesmos blocos de construção para fazer edifícios, estradas, carros, mesas, etc.).			
6RP		Usa o próprio corpo, em modo representativo e abstracto (p. ex., para desenhar uma letra ou representar sentimentos como a raiva)			
7RP		Atribui uma representação / coreografa músicas.			

**Anexo 2**

**Carta de autorização**

---

PSICOLOGIA da EDUCAÇÃO, ACONSELHAMENTO E PROMOÇÃO do DESENVOLVIMENTO  
Estágio Curricular / Mestrado Integrado de Psicologia – Fac. de Psic. e de Ciênc.Educ./ UC  
Centro de Bem-Estar Infantil do Movimento dos Casais de Santa Maria

- Pedido de Autorização -

Eu, Paula Inês Alves Mendes Sérvolo, estagiária de Psicologia a desenvolver actividades neste Centro, venho por este meio pedir a v/ autorização para a realização de observações de comportamento, com a participação do seu **educando**, \_\_\_\_\_ (nome), com vista a desenvolver o meu trabalho de investigação conducente à tese de mestrado, que consiste na adequação e aferição de um instrumento de apoio à educação pré-escolar, passível de ser utilizado por Educadoras de Infância, que consta de uma lista de verificação de comportamentos esperados em cada etapa etária do desenvolvimento infantil. Caso se revele pertinente e adequado, este instrumento auxiliará uma melhor sistematização e comunicação objectiva acerca de aspectos particulares do desenvolvimento das crianças de cada sala.

As observações incidirão sobre desempenhos nas áreas de:

- Linguagem e comunicação (articulação, auto-expressão, atenção para a linguagem, etc.);
- Resolução de Problemas (atenção, imitação, formação de conceitos, aplicação de princípios, criatividade, etc.);
- Cuidados Pessoais (segurança e higiene pessoal);
- Motricidade.

As informações recolhidas são de carácter confidencial, e o estudo reporta-se à validade do instrumento de observação e não a qualquer juízo acerca dos comportamentos observados; apenas importa analisar o resultado de grupo, neste caso, das crianças de 3/4 anos de idade.

As observações terão a duração de aproximadamente 20 minutos por cada criança, e decorrerão a partir do dia 25 de Maio, durante os períodos não lectivos.

Autorizo / Não Autorizo (Risque o que não importa)

Coimbra, \_\_\_\_\_ (data)

O Encarregado de Educação, \_\_\_\_\_

A Estagiária, \_\_\_\_\_

---

NOTA 1: Está interessado/a em conhecer o produto destas observações relativamente ao seu educando?  
Sim Não

NOTA 2: Se considerar necessário algum esclarecimento, por favor, contacte: 916011359 ou email:  
[nocas\\_ams@hotmail.com](mailto:nocas_ams@hotmail.com)