

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar

Lurdes Cristina Rodrigues

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar*

Orientado por
Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

**Bragança
2011**

Dedicatória

**À minha filha Ana Margarida pelas horas
que não lhe dediquei...**

AGRADECIMENTOS

À Doutora Evangelina Bonifácio Silva minha orientadora neste trabalho o meu muito obrigado, pelo profissionalismo, empenho e disponibilidade com que me orientou. Tenho ainda que referir que sem ela nada teria sido possível.

Às crianças, educadora da sala e à coordenadora pedagógica da instituição o meu bem-haja.

À minha família pelo apoio incondicional que sempre me deram nos momentos menos bons, ao meu pai Manuel e à minha mãe Aldina que estiveram sempre muito preocupados comigo, às minhas irmãs Amparo e Carla que me ajudaram imenso e que tiveram sempre uma palavra de alento quando me assolavam momentos de dificuldades, à Dona Marinela e ao Sr. Escobar que me substituíam enquanto “mãe” para que tudo isto fosse possível.

Por último, à Ana Laura, Vera, Isabel e Fátima, amigas, que estiveram sempre presentes neste meu percurso.

RESUMO

O presente relatório corresponde à descrição de um trabalho, desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada, em contexto de jardim-de-infância, tendo por finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar. Este estudo emergiu da nossa prática pedagógica no âmbito da intervenção precoce na infância no contexto acima referido, uma vez que o contexto de abrangência da intervenção precoce é mais vasto, e pretendeu problematizar a importância das práticas de intervenção precoce para a emergência de novas competências nas crianças em situação de risco.

Desta forma, procurámos promover a realização de experiências de aprendizagem na área da expressão e comunicação colocando a ênfase no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo, evidenciadas nas «Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar». Neste sentido recorreremos à articulação das diferentes linguagens, tendo em conta a importância da sua transversalidade na construção das aprendizagens, utilizando estratégias de ensino diversificadas em que foram valorizados os processos de aquisição da linguagem, utilizando uma pedagogia diferenciada de forma a responder à individualidade de cada criança.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Intervenção Precoce; Áreas de Conteúdo.

ABSTRACT

This report goes with a work description, which has been developed in a supervised teaching practise in the nursery school context and its purpose is to obtain a master degree in pre-school education. This study appears from our pedagogical performance which ambit is to act early/prematurely in the above context as there is a lot to be done at this wide context/stage and it also intended to equate the prematurely intervention for the appearance of new skills of children in danger.

In this way we try to promote the learning experiences in the expression and communicative areas giving a great importance to the speaking skill and of course we can't forget the writing one taking in account the context included in the "Curricular Orientations to the Pre-school Education". In this way we try to take profit from different languages/speeches as we can't forget the importance of different links which stimulate children to learn. Of course we have to diversify the learning strategies where we gave a great value to the acquisition process of the language/speech and to attain this we have to use a differentiated pedagogy in order to reply to each child individualization.

Keywords: Pre-school Education; Premature Intervention/Interference; Content Areas.

SIGLAS

IP - Intervenção Precoce

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIAF - Plano Individual de Apoio à Família

EID - Equipa de Intervenção Directa

OMS - Organização Mundial de Saúde

SNIPI - Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PIIP - Projecto Integrado de Intervenção Precoce

OMS - Organização Mundial de Saúde

DSOIP - Direcção de Serviços de Orientação Psicológica

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	5
1.1. A educação pré-escolar	5
1.2. O desenvolvimento da linguagem e comunicação no jardim-de-infância	12
2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INTERVENÇÃO PRECOCE.....	15
2.1. Enquadramento da intervenção precoce em Portugal.....	17
2.2. Evolução do conceito de intervenção precoce.....	20
2.3. Modelos teóricos subjacentes às práticas de Intervenção Precoce.....	21
2.3.1. A perspectiva behaviorista.....	22
2.3.2. A perspectiva desenvolvimental.....	22
2.3.3. A perspectiva psicodinâmica	22
2.3.4. A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner	23
2.4. Modelo da abordagem sistémica.....	25
2.5. Intervenção precoce - um modelo centrado na família	27
2.6. Intervenção precoce versus elegibilidade	30
3. METODOLOGIA.....	33
3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação.....	33
3.1.1. Questão norteadora	34
3.2. A investigação-acção como opção	36
3.3. Trajectos da investigação	38
3.4. Instrumentos de recolha de dados	39
3.5. Processo de triangulação de dados.....	42
4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	44

4.1.	Caracterização sócio - económica.....	44
4.2.	Meio envolvente.....	44
4.3.	Caracterização da instituição.....	45
4.4.	Pessoal docente.....	47
4.5.	Pessoal auxiliar.....	47
5.	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	47
5.1.	Caracterização do grupo quanto ao género.....	47
6.	CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	52
6.1.	Caracterização do espaço/materiais.....	52
6.2.	Organização do tempo.....	55
6.3.	Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa.....	56
7.	DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA.....	61
7.1.	Apresentação de resultados.....	76
7.2.	Análise reflexiva dos resultados.....	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	Referências bibliográficas.....	86
	Legislação consultada.....	92
	ANEXOS.....	93

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do trajecto da investigação	39
Quadro 2 - Resumo dos recursos humanos e materiais.....	46
Quadro 3 - “Chuva” de ideias.....	62
Quadro 4 - Contagem de palavras	66
Quadro 5 - Número de letras.....	68
Quadro 6 - Bandeira escolhida pelas crianças.....	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Áreas de Conteúdo das OCEPE (Elaboração própria).....	8
Figura 2- Domínios de desenvolvimento (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) (Elaboração própria)	13
Figura 3 - Planta da sala.....	52
Figura 4 - Nome dos planetas	63
Figura 5 - Encontrar palavras.....	64
Figura 6 - Identificação de letras	65
Figura 7 - Graficos de barras	66
Figura 8 - Registo gráfico.....	67
Figura 9 - Divisão silábica.....	70
Figura 10 - Representação dos países no globo	71
Figura 11 - Confecção da pasta de papel.....	72
Figura 12- Preparação do papel crepe	72
Figura 13 - Fases de execução do globo	73
Figura 14 - Registo gráfico das bandeiras	74
Figura 15 - Dança alusiva ao europeu de futebol 2010	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por sexo	47
Gráfico 2 - Idades das crianças do grupo	48
Gráfico 3 - Modalidades de educação frequentadas anteriormente .	48
Gráfico 4 - Situações problema.....	49
Gráfico 5 - Número de irmãos	49
Gráfico 6 - Caracterização sociológica das famílias	50
Gráfico 7 - Habilitações literárias	50
Gráfico 8 - Profissões das mães.....	51
Gráfico 9 - Profissões dos pais.....	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A

Autorização

Anexo B

PIAF- Plano Individual de Apoio à Família

INTRODUÇÃO

O relatório que a seguir se apresenta enquadra-se no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada e tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar. Nesta perspectiva, o trabalho foi desenvolvido em contexto de jardim-de-infância e teve como objectivo uma reflexão sobre o contributo das práticas de intervenção precoce na infância, cuja finalidade é promover o “desenvolvimento equilibrado das crianças, muito particularmente daquelas que, por força das circunstâncias, se encontram em situações de vulnerabilidade ou em risco de exclusão” (Pimentel, Gronita, Matos, Bernardo & Marques, 2010, p. 1).

Reconhecendo, que é importante reflectir sobre o que fazemos, perspectivando sempre uma mudança no sentido de fazer mais e melhor, este trabalho surge especialmente por razões profissionais, uma vez que a intervenção precoce é a nossa área de intervenção, enquanto profissional da educação de infância.

Sabendo que a “educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” Silva (199, p. 18), surgem neste contexto crianças que por diversas razões apresentam *deficiências* ou atraso grave de desenvolvimento. Nesta linha de preocupação, cabe à sociedade em geral e a todos em particular o respeito pela diferença. Assim, e segundo as Silva, (1997) “o respeito pela diferença inclui crianças que se afastam dos padrões normais, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças” promovendo uma pedagogia diferenciada e colaborativa, “que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (p. 19). Neste sentido a autora apela a uma perspectiva inclusiva onde a planificação deve ser desenvolvida tendo em conta o grupo, ou seja, onde todas as crianças tenham as mesmas oportunidades educativas, quando são diferentes. Assim, Guralnik (2005 citado por Rodrigues e Magalhães, 2007) considera “a inclusão como um princípio de referência no âmbito do sistema de intervenção precoce, encorajando a plena participação das crianças com problemas de desenvolvimento, na vida comunitária” (p. 88).

A intervenção precoce é hoje uma realidade, como refere Almeida (2009):

é encarada como um conjunto de serviços e apoios que podem ser prestados em diferentes contextos, e que se desenvolvem com base numa relação de parceria com a família, com o objectivo de promover o desenvolvimento das crianças, em idades precoces, com deficiências ou incapacidades, atraso de desenvolvimento ou em risco grave de atraso de desenvolvimento, e de melhorar a sua qualidade de vida, assim como a das suas famílias (p. 74).

Reconhecemos a importância que a família tem no percurso educativo dos seus filhos bem como no desenvolvimento destes enquanto pessoa. Nesta linha de preocupação a intervenção precoce pretende promover o desenvolvimento das crianças, bem como capacitar, co-responsabilizar e dotar as famílias de competências para conseguirem lidar por si só com os seus problemas e com os das crianças.

Pretendemos com este trabalho reflectir sobre a nossa prática pedagógica no sentido de recolhermos algumas directrizes que nos permitam melhorá-la enquanto educadores, dando uma resposta mais rigorosa e eficaz aos desafios que se nos colocam diariamente, na educação pré-escolar e, neste caso, enquanto profissional da educação a exercer na intervenção precoce na infância.

Assim, optámos por uma investigação de natureza qualitativa utilizando a metodologia de investigação-acção para levar a cabo o nosso estudo pois, como sabemos, esta é “caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 116).

Nesta contextualização, este trabalho tem como objectivo principal abordar a seguinte questão norteadora: *qual o contributo facultado pelas práticas de intervenção precoce na infância, no desenvolvimento linguístico das crianças em situação de risco ou com atrasos graves no seu desenvolvimento?*

Nesta linha de pensamento, procurámos desenvolver várias actividades na área da expressão e comunicação com ênfase no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo, numa perspectiva integradora e globalizante. Para isso recorreremos à utilização de diversos materiais como estratégia para o desenvolvimento da consciência linguística e fonológica. Desta forma, e de acordo com Silva, (1997) “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (p. 68).

Resumidamente, o presente relatório (também designado por trabalho, estudo ou reflexão) encontra-se organizado e dividido em dois capítulos fundamentais; no primeiro procedemos à revisão da literatura com a finalidade de elaborar o enquadramento teórico, procurando reflectir sobre a educação pré-escolar, a intervenção precoce e o desenvolvimento da linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Explicitamos, ainda, as opções metodológicas e delineámos os objectivos que estão na base deste trabalho fundamentando a nossa questão norteadora. De seguida, descrevemos os diversos instrumentos e o processo de triangulação de dados.

No segundo capítulo efectuámos a caracterização do contexto, referenciando os vários intervenientes, o ambiente educativo e ainda os princípios sustentadores da acção educativa. Posteriormente, procedemos à descrição da acção educativa relatando e documentando algumas actividades. É importante salientar que na descrição das actividades surgem alguns nomes de crianças, embora estes sejam fictícios, não tendo o intuito de revelar qualquer identidade, mas porque entendemos importante humanizar estes relatos e o nome traduz o traço de uma identidade que “dá rosto ao futuro”(Baptista, 2005). De seguida, elaborámos uma síntese reflexiva dos resultados tendo por base os registos e as observações realizadas, a partir das quais surgiu uma leitura interpretativa, sobre os dados encontrados no decurso da nossa prática pedagógica.

Finalizámos este trabalho com as considerações finais, referindo as limitações, e as possibilidades de termos contribuído para a abertura de um caminho que no futuro permita a realização de outras investigações neste âmbito.

QUADRO TEÓRICO

1. PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1. A educação pré-escolar

Em 1834 surge em Portugal a primeira instituição especificamente para crianças, durante o período da Monarquia, criada pela iniciativa privada esta tinha, essencialmente, preocupações ao nível social (Mesquita-Pires, 2007).

Contudo, o início da educação de infância como sistema público de educação surge nas últimas décadas da monarquia. A primeira legislação sobre educação de infância, nomeadamente sobre os objectivos da educação pré-escolar e a formação dos educadores foi publicada no Diário do Governo, nº141 de 27 de Junho de 1886. Mais tarde em 1911, durante a I Republica é publicada nova legislação acerca do pré-escolar, à época (ensino infantil) que estabelece os fundamentos no que se refere aos objectivos, programa e qualificações dos professores. Porém, como é sabido muito pouco foi feito atendendo à situação económica difícil em que se encontrava o país.

Nas primeiras décadas do Estado Novo foram extintos os jardins-de-infância oficiais e as medidas políticas nortearam-se no sentido de estimular a educação no seio da família e no apoio a instituições particulares. O Ministério da Educação deixou de ser responsável pela educação pré-escolar, enquanto outros ministérios criavam serviços com respostas sociais para as crianças no tempo anterior à sua entrada no ensino primário sendo o seu objectivo principal a diminuição da mortalidade infantil (Mesquita-Pires, 2007).

Posteriormente, no ano de 1971, o ministro da educação Veiga Simão reintegra no sistema educativo a educação pré-escolar. Tratava-se de uma remodelação total do sistema educativo português, lei 5 /73 de 25 de Julho, que foi interrompida devido à Revolução 25 de Abril de 1974.

Entre Abril de 1974 e Dezembro de 1979 verifica-se um aumento significativo do número de jardins-de-infância e creches, do número de escolas de formação de educadores de infância e, ainda, do número de centros de educação especial. De acordo com a filosofia da política educativa do sistema pós-revolução a pré-escolaridade deveria ser alargada a todas as crianças. Tornou-se um objectivo nacional, entendido como a promoção do bem-estar social e o desenvolvimento das potencialidades das crianças consubstanciado através do decreto nº 542/79 de 31 de Dezembro.

No ano lectivo 1978/1979 são criados alguns jardins-de-infância pertencentes à rede oficial do Ministério da Educação, com prioridade em situar estes novos

equipamentos em áreas onde existiam poucos ou nenhuns estabelecimentos de ensino da rede privada e solidária.

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86) de 14 de Outubro, a educação pré-escolar ganha novo alento, e o jardim-de-infância passa a ser reconhecido como um contexto formativo para crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Apesar de alguns avanços e recuos a educação pré-escolar foi-se consolidando.

A partir de 1997, verifica-se uma nova evolução na educação pré-escolar, com a publicação da Lei-quadro da educação pré-escolar lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro que a consagra como

a primeira etapa da educação básica no processo da 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 (p. 670).

Com esta lei fica definido o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social. Nesse contexto, o Ministério da Educação passa a assumir a tutela pedagógica de todas as instituições, devendo este promover a expansão de jardins-de-infância da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuitidade da componente educativa da educação pré-escolar e apoiar a iniciativa particular, cooperativa e social. A par da valorização da componente educativa é implementada a componente de apoio à família em parceria com as autarquias.

Assim, nesta linha de valorização o artigo 10º da lei 5/97 de 10 de Fevereiro, explícita os seguintes objectivos da educação pré-escolar:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Procurando responder a estes reptos o Ministério da Educação considerou importante a construção de um documento orientador das práticas educativas para os educadores de infância. Nesse sentido, e como reflexo de vários contributos (educadores, investigadores, associações profissionais, entre outras), surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], definidas no despacho nº 5220/97 de 10 de Julho.

Como refere Silva (1997) as OCEPE têm como objectivo constituir-se como um “ponto de apoio para a educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (p. 7). As OCEPE organizam-se com base em quatro princípios fundamentais nos quais a educação pré-escolar se baseia e são:

- A aprendizagem e o desenvolvimento da criança como vertentes indissociáveis;
- O entendimento da criança como sujeito activo no processo pedagógico, o que implica partir do pressuposto de que a criança possui já um saber particular antes de ingressar no pré-escolar, o que torna necessário conhecer e valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens;
- A promoção de uma construção articulada do saber nos jardins-de-infância, nos quais o conhecimento deve ser abordado de forma globalizada e integrante;

- A exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Nesta linha de pensamento é importante referir que a exigência de resposta a todas as crianças implica “uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Silva, 1997, p. 19).

Preconiza-se, pois, que o desenvolvimento curricular deve ter em conta os objectivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativa, bem como as áreas de conteúdo

consideram-se “ áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer (Silva, 1997, p. 47).

Nesta medida, estas áreas são pontos de apoio na organização de contextos e oportunidades de aprendizagem e encontram-se estruturadas em três grandes blocos: «formação pessoal e social», «expressão, comunicação e representação» e «conhecimento do mundo» (Silva, 1997, p. 14).



Figura 1 – Áreas de Conteúdo das OCEPE (Elaboração própria)

É importante salientar que apesar das áreas de conteúdo se apresentarem separadas como podemos verificar na figura1, isso não significa compartimentação, pois estas devem ser trabalhadas numa perspectiva holística.

Nesta contextualização, a «área de formação pessoal e social» assume-se como a grande área integradora, já que consolida a afectividade da criança, desenvolvendo-lhe o seu sentido moral e de cidadania, inculcando hábitos de higiene, defesa e saúde.

A «área de expressão e comunicação», tal como o nome indica, incorpora as aprendizagens relacionadas com os diversos domínios da comunicação e expressão, com as distintas linguagens através das quais a criança se exprime, nomeadamente a expressão plástica, a expressão musical, o movimento e expressão dramática, o domínio da linguagem e literacia e o domínio do raciocínio matemático. Dada a extensão do seu domínio, encontra-se dividida em três vertentes fundamentais: «domínio das expressões», «domínio da linguagem oral e abordagem à escrita», «domínio da matemática». É nesta área que são contemplados o desenvolvimento da linguagem oral e a linguagem escrita.

Porém, no desenvolvimento deste currículo o educador é decisivo. Tal como refere Silva (1997), “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (p. 68).

A «área do conhecimento do mundo» de acordo com as OCEPE engloba o conhecimento do meio próximo à criança, a sensibilização para as ciências, a educação para a saúde e a educação ambiental.

Nesta linha de pensamento e, como já referimos anteriormente, as áreas de conteúdo são encaradas e abordadas de forma integradora e globalizante, nesta perspectiva o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita não surge isolada. Ainda, citando a mesma autora a criança

articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponde às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma entrada por uma área ou domínio para chegar a todos os outros (Silva, 1997, p. 50).

Neste contexto, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita aparece nas OCEPE integrado na área da expressão e comunicação, tal como o domínio da matemática, da expressão motora entre outros.

Desta forma, as orientações curriculares, enquanto linhas de acções curriculares globais, fundamentam do ponto de vista do conhecimento a acção do educador e facilitam a transmissão da função educativa do jardim-de-infância. Em vez de se impor um programa, encoraja-se a construção de um itinerário curricular específico, baseado numa

pedagogia diferenciada que tenha em conta as crianças do grupo e que de acordo com os seus saberes, desenvolva uma continuidade pedagógica, atendendo ao desenvolvimento da criança.

Como refere Bastos (2003), citando outros autores, o conceito de pedagogia diferenciada tem vindo a ser cada vez mais importante no campo da educação, na procura do sucesso educativo de cada um

considerando que cada criança é um indivíduo com as suas especificidades próprias, que requerem, por isso uma atenção particular e tanto quanto possível, de forma individualizada. Desta forma “diferenciar é organizar as interações e as actividades de modo a que cada aluno seja constantemente ou o mais frequentemente possível confrontado com situações didáticas que são fecundas para si, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais (p. 52).

Nesta continuidade, é de extrema importância que o educador esteja atento às diferenças dentro do grupo, que as saiba gerir e tenha ainda atenção às capacidades de cada criança, promovendo a igualdade de oportunidades e de sucesso de todas as crianças.

Estamos de acordo com o que refere Cadima (1997) citado por Bastos (2003) “numa educação diferenciada criam-se situações que permitem partilhar o que cada um tem, a partir do que cada criança sabe” (p. 14).

No entanto, não basta defender uma educação para todos, mas é igualmente importante que no jardim-de-infância se criem condições para que todas as crianças possam participar activamente na construção do saber.

Reflectindo, podemos dizer que as OCEPE perspectivam uma filosofia que sublinha a importância de uma aprendizagem activa, semelhantes às que propõe o Modelo Curricular High-Scope (quando considera que o desenvolvimento é a grande finalidade da educação e a criança é o centro do processo educativo, tendo em conta o estágio de desenvolvimento actual da criança e apoiando-a no seu percurso para o estágio seguinte.

Nesta linha de pensamento e de acordo com as teorias de Piaget (1977), refere que todo o ser humano começa o seu processo de aprendizagem cedo, isto é, desde o nascimento e este vai evoluindo de forma progressiva na relação que estabelece com o meio. O desenvolvimento cognitivo da criança e o pensamento vão-se construindo ao longo do tempo, por estádios ou etapas contínuas, ou seja, de ordem invariável, os quais ele designa por:

- Estádio sensório-motor (do nascimento aos dois anos);
- Estádio intuitivo ou pré-operatório (dos dois aos sete anos);
- Estádio das operações concretas (dos sete aos onze anos);
- Estádio das operações formais (dos onze aos dezasseis anos).

Assim, segundo Piaget (1977) a população-alvo deste trabalho situa-se no estágio denominado de «pensamento intuitivo ou pré-operatório» (dois aos sete anos). Para este investigador, o estágio de desenvolvimento pré-operatório, subdivide-se em dois “subestádios”: o pré-conceptual (dos 2 aos 4 anos) e o estado intuitivo (dos 4 aos 7 anos).

As características principais desta fase são: o egocentrismo da criança, que não se consegue colocar no lugar do outro, a incapacidade de entender as relações de causa e efeito, não associando transformações e, apenas, centrando-se em estados separados, o desequilíbrio emocional, conduzindo a crises de choro e o raciocínio transdutivo, partindo do particular para chegar ao particular. A criança exige uma explicação para as situações que lhe vão surgindo (fase dos porquês), age por simulação (faz de conta) e possui uma percepção global do mundo que a rodeia.

As crianças dos 3 aos 4 anos conseguem explicar-se e dar conta do que estão a fazer. O facto de chamarem a atenção do colega revela que este não lhes é indiferente e o interesse em conversar é característico da tomada de consciência do colega. É nesta fase que surge o espírito de competição (Smith, Cowie & Blades, 2001, pp. 383-393).

No estágio intuitivo, considerado um período de transição, a inteligência da criança começa a desenvolver-se, preparando a criança para um pensamento de tipo operatório. Segundo Piaget (1977) neste período a criança ainda sente algumas dificuldades a nível da coordenação motora e do equilíbrio, facto que será ultrapassado aquando do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Piaget, citado por Smith, Cowie & Blades (2001) defendia

que a essência do conhecimento é a actividade. (...) a criança aprende acerca das propriedades dos objectos enquanto os manipula directamente (...) a criança aprende através da acção, seja esta física ou mental. (...) Piaget afirmava que para a criança aprender, ela necessita não só de manipular objectos, mas também de manipular ideias (p. 386).

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento cognitivo faz-se através dos processos de assimilação e acomodação com vista ao equilíbrio cognitivo. De acordo com Kamii (s/d) Piaget definiu quatro factores para explicar o desenvolvimento da inteligência (p. 37):

- 1- Maturação;
- 2- As experiências com os objectos (de natureza física e lógico-matemática);
- 3- A transmissão social;
- 4- A equilibração.

Outro investigador que se preocupou com a competência cognitiva humana foi Howard Gardner (1994) que estuda a inteligência humana, subdividindo-a em múltiplas inteligências e conseqüentemente, diferentes estilos de aprendizagem. Para este autor existe “uma visão pluralista da mente, identificando muitas facetas diferentes e separadas da cognição, afirmando que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (citado por Smole, 2000, p. 13). Na mesma linha de pensamento, “uma inteligência implica na capacidade de criar, resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (Smole, 2000, p. 13). O mesmo autor considera a existência de sete inteligências que não operam separadamente no indivíduo havendo uma fusão entre elas e tendo todas a mesma importância. Estas inteligências são: inteligência musical, inteligência corporal-cinestésica, inteligência lógico-matemática, inteligência linguística, inteligência espacial, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal.

Consideram-se todas estas inteligências de grande importância no desenvolvimento da criança e obviamente pretende-se contribuir, ao longo deste estudo para que as crianças atinjam esse mesmo desenvolvimento. Contudo, realçamos a inteligência linguística devido à temática deste trabalho, lançando um olhar crítico sobre todas as outras.

A dimensão linguística da inteligência é, segundo Gardner, (citado por Smole, 2000)

a competência que parece mais ampla e democraticamente compartilhada na espécie humana (...) essa competência expressa-se de um modo característico em todos os que lidam de forma criativa com as palavras, com a língua corrente com a linguagem de uma forma geral (p. 27).

1.2. O desenvolvimento da linguagem e comunicação no jardim-de-infância

Quando falamos em desenvolvimento da linguagem concordamos com Sim-Sim, Silva, e Nunes (2008) que referem

adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo (p. 11).

Nesta perspectiva, comunicação, linguagem e conhecimento, desenvolvem-se simultaneamente com uma vertente social e interactiva. As crianças aprendem a sua língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem aptidões comunicativas através das conversas

com os outros. Ao dialogar com a criança, o adulto desempenha um papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções e alargando-as.

Ainda, e, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma “holística e articulada” durante a infância.

Neste sentido, o processo de aquisição de linguagem é bastante complexo e distinguem-se neste processo alguns domínios, entre os quais realçamos:

- O desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua;
- O desenvolvimento semântico que reúne o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos das palavras, frases e do discurso;
- O desenvolvimento sintáctico, pertencente ao domínio das regras de organização das palavras em frases;
- O desenvolvimento pragmático que versa sobre a aquisição das regras de uso da língua. Como podemos verificar na figura 2.

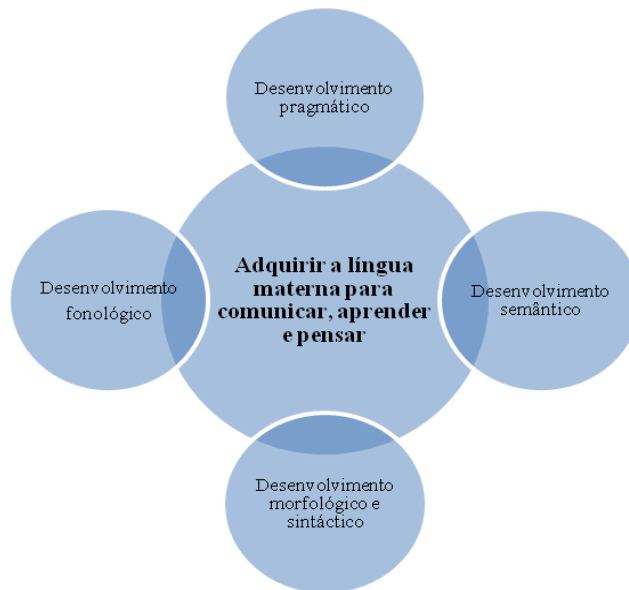


Figura 2- Domínios de desenvolvimento (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) (Elaboração própria)

Recapitulando, é através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade onde estão inseridos. As conversas que realizam são extremamente importantes no processo de desenvolvimento da linguagem. A criança conhece a língua e usa-a automaticamente para comunicar sem perceber as regras que está a aplicar. Parafraçando Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “as auto-correcções, o gosto pelas rimas, as

brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indica já alguma consciência linguística” (p. 34).

O educador de infância é neste contexto um actor indispensável, funcionando como um modelo, proporcionando à criança, um conjunto infindável de estímulos; como é sabido é no jardim-de-infância que muitas palavras ditas pelo educador são ouvidas pela primeira vez.

Assim, é em contextos verbalmente estimulantes, que lhes permitam conversar, discutir, descrever, experienciar, formular hipóteses e sínteses sobre o real, que as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, sintáctico, semântico e pragmático).

Como mencionam as OCEPE

é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitem formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativas, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar (p. 67).

Por outro lado, para aprender a comunicar é imprescindível o uso dos sentidos de distância (visão e a audição) e a existência de práticas sociais e cognitivas significativas, sendo de extrema importância a interacção constante com o ambiente social e com os objectos do meio físico. É, ainda, essencial a função dos adultos no processo de desenvolvimento da consciência da função simbólica da comunicação por parte da criança e no uso da comunicação verbal em vários contextos e para diversas funções, para falar sobre acontecimentos, cumprimentar, informar, reclamar, expressar sentimentos e opiniões, fazer escolhas, solicitar objectos ou acções, indicar pessoas e acontecimentos, etc. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Igualmente as OCEPE salientam que é um objectivo fundamental da educação pré-escolar trabalhar o domínio da linguagem oral. Nesta perspectiva, escutar as crianças conversar com elas, proporcionar espaços para dialogar, espicaçar a expressão oral e o desejo de comunicar beneficiam o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular. No entanto, não menos importante é a emergência da linguagem escrita e da leitura no jardim-de-infância. As crianças são confrontadas todos os dias com diversos suportes escritos, quer em contextos formais quer em contextos informais.

Nesta linha de pensamento, tal como referem as OCEPE, “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar” (p. 69).

As diferentes oportunidades criadas pelo educador que permitem às crianças o contacto com o texto manuscrito, o texto impresso nos seus diversos formatos, possibilitam também o reconhecimento das diferentes formas que cada letra tem, a identificação de algumas palavras ou pequenas frases e a consequente apropriação da especificidade do código escrito. Desta forma as crianças podem compreender que o que se diz se pode escrever.

A primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre a escrita e o desenho. As crianças vão diferenciando alguns caracteres nas suas escritas, produzindo formas que parecem letras e gradualmente vão produzindo e diferenciando as letras do nosso sistema de escrita. Outra particularidade que desde muito cedo se observa nas suas produções é a orientação da escrita. Apercebem-se da sua linearidade, organizando as suas produções não só da esquerda para a direita, como de cima para baixo (Mata, 2008).

Considerando que o estudo por nós desenvolvido se enquadra nas práticas da Intervenção Precoce na Infância, no contexto da educação pré-escolar, é importante prosseguir fazendo uma breve abordagem à sua perspectiva histórica, como veremos de seguida.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INTERVENÇÃO PRECOCE

O movimento de Intervenção Precoce, de ora em diante a (IP), surge por volta dos anos 50/60, desenvolvendo-se em vários países, com maior incidência nos E.U.A. país com larga tradição nesta área.

De acordo com alguns autores citados por Almeida (2009), em Portugal as primeiras experiências de atendimento precoce surgem na segunda década dos anos 60, com a criação pelo Instituto de Assistência a Menores, na dependência do Ministério da Saúde e Assistência. Inicia-se com o Serviço de Orientação Domiciliária tendo a finalidade de apoiar a nível nacional pais de crianças cegas entre os 0 e os 6 anos (p. 255).

Estes programas aparecem com um cariz compensatório, dirigidos a crianças com *handicaps* sócio-económicos no contexto do combate à pobreza (Almeida, 2009, p. 33).

Mais tarde, a IP é alargada às crianças com deficiência, e no fim da década de 70, a legislação Americana passa a considerá-la como um direito que assiste a todas as crianças com deficiência e às suas famílias. Como referem Costa e Rodrigues (1999) citados por Almeida (2009), “é necessário chegar a 1973 para que o Ministério da Educação responda de uma forma organizada às necessidades das crianças com deficiências” (p. 256), criando a divisão de Educação Especial estas equipas (itinerantes) vão dar apoio às crianças com necessidades educativas especiais nas escolas, iniciando-se assim o movimento com vista à inclusão.

Em 1986, é publicada em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86, de 14 de Outubro), que entre outros aspectos veio definir os objectivos e organização da educação especial. Em 1991 e inspirada na legislação americana (PL 94/142, de 1975 e PL 99/457, de 1986) e no *Warnock Report*, publicado em 1978 no Reino Unido, surgiu aquela que viria a ser considerada como a mais importante legislação no âmbito da educação especial. Falamos, concretamente, do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto (Costa e Rodrigues, 1999; Costa, 2003; Serrano, 2003, citados por Almeida, 2009). Este diploma baseava-se no conceito de “ensino integrado”, colocando as crianças em grupos de ensino regular. Contudo, não evidenciava a importância do contributo que esta mudança traria para concretizar o conceito de inclusão verificado mais tarde na escola portuguesa. Para a definição de educação inclusiva contribuiu a Conferência Mundial de Salamanca, realizada em 1994, e a consequente Declaração de Salamanca UNESCO (1994), de que Portugal foi um dos subscritores. Posteriormente, com a publicação do decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro, surge o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente/prolongado, considerando-o como referente

a alunos que apresentam incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagem, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou de comportamento ou graves problemas de saúde (p. 261) .

Toda esta discussão acerca da educação especial traz claramente repercussões ao nível da intervenção precoce.

Desta forma, surge um conjunto de serviços de IP diversificados e diferenciados, nomeadamente, Associação *Portage* e o Projecto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP) de Coimbra. Este último emerge da ideia de cooperação e parceria e

assenta num modelo coordenado, multidisciplinar e interserviços, envolvendo a saúde, a educação, a segurança social e utilizando os recursos da comunidade, com vista a proporcionar serviços de intervenção precoce às crianças, dos 0 aos 3 anos (excepcionalmente até aos 6

anos), com problemas de desenvolvimento ou em situação de risco e suas famílias, do distrito de Coimbra” (Boavida e Carvalho, 1993) citado por (Almeida, 2009, p. 264).

No decorrer da década de 90 assiste-se a uma importância crescente da IP um pouco por todo o país. Segundo Almeida (2002, 2009) muitos foram os factores que contribuíram para esta situação. A experiência pioneira nesta área surge através da Direcção de Serviços de Orientação Psicológica (DSOIP) dirigida por Joaquim Bairrão. Segundo Pimentel, citada por Portugal (2009) “não é possível falar de IP em Portugal sem mencionar o nome de Joaquim Bairrão (...) em 1984 a (DSOIP), assume competências no âmbito do apoio precoce especializado às crianças em situação de risco ou deficiência e suas famílias” (p. 19), surge posteriormente o modelo do PIIP de Coimbra. A crescente consciencialização dos técnicos da necessidade de uma abordagem sistémica no desenvolvimento da intervenção, bem como as mudanças significativas nas políticas educativas ao nível da educação pré-escolar e ainda a importância crescente que passa a ser atribuída à IP.

Esta ideia é materializada com a publicação do despacho conjunto nº 891/99 de 19 de Outubro que regulamentou as indicações para o processo “da intervenção precoce para crianças com deficiências ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias” (p. 15566), reconhecendo a necessidade de definir conceptualmente a natureza e os objectivos da intervenção precoce e delinear um modelo organizativo integrado e de partilha de responsabilidades intersectoriais. Este despacho foi recebido pelos profissionais de formas diferentes. Em alguns distritos veio dar ênfase às práticas já existentes, noutros onde a IP estava a iniciar, criou-se uma dinâmica diferente com objectivo de por em prática as orientações do referido despacho.

Mais, recentemente, surge o decreto-lei 281/09 de 6 de Outubro, que vem criar o Serviço Nacional de Intervenção Precoce, (vulgarmente conhecido como SNIPI) que propõe alterações ao trabalho desenvolvido nomeadamente ao nível da avaliação e elegibilidade das crianças abrangidas pela IP.

2.1. Enquadramento da intervenção precoce em Portugal

A primeira referência a IP surge com a publicação da Portaria nº 52/97 de 21 de Janeiro, consagrando-a explicitamente como um dos domínios a apoiar. Nesta perspectiva foi definida como

um conjunto de actividades desenvolvidas em articulação com as equipas de educação especial, dirigidas a famílias e a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com deficiência ou em situação de risco, em complemento da acção educativa desenvolvida no âmbito dos contextos educativos normais, formais ou informais, em que a criança se encontra inserida (Carvalho, 2007, p. 203).

Como já referimos com a publicação do Despacho Conjunto n.º 891/99, dos Ministérios da Saúde, Educação e do Trabalho e Solidariedade Social são emitidas as orientações base para a implementação dos serviços de IP em Portugal. Relembramos que os fundamentos filosóficos e teóricos deste documento são semelhantes aos descritos na *Public Law n.º 99-457 de 1986*. Saliente-se que o documento determina que as crianças dos 0 aos 6 anos, com NEE ou em risco de as desenvolver, têm direito a usufruir dos serviços de IP.

De acordo com esta lei, os serviços de IP não prescindem de três aspectos básicos: envolvimento familiar, equipa de trabalho multidisciplinar, incluindo profissionais de diferentes serviços comunitários, de acordo com as necessidades identificadas pela família, e o desenvolvimento de um Plano Individual de Intervenção (PII).

As directrizes compreendidas no Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro são adequadas aos princípios e práticas recomendadas por organizações internacionais, de investigadores e profissionais da área da IP, nomeadamente a *Division for Early Childhood to Council for Exceptional Children*. Os seus princípios colocam em primeiro lugar a elaboração do plano individual de apoio à família (PIAF¹) cujo fim pretende ser um documento de relacionamento entre profissionais e famílias e um compromisso do trabalho a ser desenvolvido centrado nas crianças e suas famílias.

Quando confrontamos o Despacho Conjunto n.º 891/99 com a legislação existente noutros países europeus, podemos dizer que estamos perante uma peça legislativa única, porque agrupa e responsabiliza três ministérios, o da Saúde, da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social, na prestação de serviços e apoios de IP, o que reflecte, desde a sua concepção, um modelo de cooperação e articulação entre os diversos serviços.

Na maioria dos outros países isso não acontece e as responsabilidades da IP dilui-se por diferentes ministérios não havendo, por conseguinte, a articulação desejável. Tal como refere Almeida (2009) e de acordo com uma publicação da Agência Europeia para o Desenvolvimento (2003) salientavam-se três formas de organização das equipas de IP nos países europeus: “o modelo europeu, local e descentralizado característico dos países nórdicos, coordenado pelas autoridades locais”, o “modelo especialista”, característico da

¹ Plano Individual de Apoio à Família (ver anexo C)

França e da Alemanha em que principalmente os serviços sociais e da saúde proporcionavam serviços altamente especializados e o modelo “inter-serviços” característico de Portugal, que assenta na cooperação dos serviços locais, regionais e nacionais e onde a educação está totalmente envolvida” (p. 287).

Ao longo do tempo a implementação do Despacho Conjunto n.º 891/99 permitiu, nas Regiões Centro e Alentejo, o alargamento e funcionamento de uma rede articulada de serviços de IP nestes contextos geográficos. Na região de Lisboa e Vale do Tejo existe também um conjunto de projectos de IP que tentam igualmente funcionar na lógica de articulação de serviços. Na zona Norte foi mais tardia a sua implementação. Apesar de tudo, actualmente, existem projectos de IP que funcionam numa lógica de articulação dos vários parceiros e que são o testemunho das boas práticas (Pinto et al, 2009; Pinto et al, 2010).

Mais recentemente, em 6 de Outubro de 2009 é publicado o decreto-lei n.º 281 que tem por objecto a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

De acordo com este documento, a IP

consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (p. 7298).

Este documento traz uma alteração no que se refere à avaliação das crianças/famílias a integrarem o programa de IP. As equipas devem elaborar o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), tendo em conta não apenas os problemas, mas também o potencial desenvolvimento da criança. Considera, de igual modo, as possíveis alterações a introduzir no meio ambiente, recorrendo à utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens, da Organização Mundial de Saúde (ICF-CY, 2007), versão derivada da Classificação Internacional de Funcionalidade de Incapacidade e Saúde (ICF-2001).

Nesta lógica, e de acordo com o artigo n.º 3 do decreto-lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro considera-se a «Intervenção Precoce na Infância» (IPI) como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social”. Assim, são condições de elegibilidade para a IP as crianças que apresentem:

- «Risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo»
qualquer risco de alteração, ou alteração que limite o normal

desenvolvimento da criança e sua participação, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, consoante a idade e o contexto social;

- «Risco grave de atraso de desenvolvimento» a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança (cf. decreto-lei nº 281/2009).

Da mesma forma que evoluiu a legislação publicada acerca da IP, o conceito também se desenvolveu e foi ganhando novas leituras.

2.2. Evolução do conceito de intervenção precoce

O conceito de IP evoluiu, ao longo dos tempos, quer ao nível da sua própria sustentação teórica, quer ao nível das práticas, fruto da investigação científica levada a cabo nesta área e ainda de acordo como o seu foco de intervenção (a criança, a família e o seu contexto).

Actualmente, podemos dizer que a intervenção precoce é encarada como um conjunto de serviços e apoios, que podem ser prestados em diferentes contextos (jardim-de-infância, creche, ama, domicílio) e que se desenvolvem com base numa relação de parceria com a família, no seu contexto com o objectivo de promover o desenvolvimento das crianças em idades precoces, com deficiências ou incapacidade, atraso de desenvolvimento ou risco grave de atraso de desenvolvimento. De referir que este programa tem subjacente a qualidade de vida das crianças e respectivas famílias. Nas definições mais recentes de intervenção precoce, há uma clara inspiração sistémica e ecológicas, que explicitaremos no ponto seguinte.

Segundo Guralnik (2001), e a *International Association for Early Intervention*, citados por Almeida (2009) consideram a IP como

um sistema organizado para apoiar os padrões de interacção da família que melhor promovem o desenvolvimento da criança e que optimizam o seu acesso e utilização dos serviços educativos, e outros, normalmente proporcionados às crianças da comunidade (p. 74).

Ainda a propósito do conceito de intervenção precoce, Bairrão (2006) citado por Portugal (2009) refere no seu artigo “Mayday Mayday” que

a Intervenção Precoce é uma abordagem multidisciplinar em educação especial...Tal modalidade preventiva em educação especial, pode revestir várias formas de intervenção nomeadamente, nos contextos familiares, pré-escolares (creche e jardim de infância) ou noutros locais de guarda...É uma definição que implica três conceitos fundamentais de

prevenção primária (evitar que as dificuldades ocorram), a secundária (melhorar as dificuldades das crianças com vista à sua eliminação) e a terciária (melhorar as dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais já adquiridas ou não permitir o seu agravamento) levando a que melhorias na pessoa e no meio ambiente proporcionem uma melhoria concomitante da qualidade de vida (p. 33).

Igualmente Bairrão e Almeida, (2003), Dunst e Bruder (2002 citados por Almeida, 2009) consideraram a IP como um conjunto

de serviços, apoios e recursos necessários para responder às necessidades das crianças, incluindo actividades e oportunidades que visam incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; e ainda aos serviços, apoios e recursos necessários para que as famílias possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, criando oportunidades para que tenham um papel activo neste processo (p. 75).

Este conceito de IP, como um conjunto de serviços cujo objectivo é promover o desenvolvimento e o bem-estar das crianças como elementos de uma família, em que também ela participa, conjuntamente como agente e alvo deste sistema, aparece também na definição de Meisels e Shonkoff (2000 citados por Almeida 2009) que definem

a intervenção precoce como um conjunto de serviços multidisciplinares proporcionados às crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 5 anos com o objectivo de :

- Promover a sua saúde e bem-estar;
- Promover competências emergentes;
- Minimizar atrasos de desenvolvimento;
- Remediar incapacidades existentes ou emergentes;
- Prevenir a sua deterioração funcional;
- Promover a função parental adaptativa e o funcionamento do conjunto da família (p. 75).

Nesta linha de pensamento parafraseando Meisels e Shonkoff (2000) citados pelo autor atrás referido e de acordo com este conceito de IP “são proporcionados serviços individualizados de âmbito desenvolvimental, educacional e terapêutico às crianças, a par de um apoio às suas famílias planeado em conjunto” (p. 75).

Estamos, desta forma na presença de um conceito de IP abrangente e contextualizado, que vai muito além da preocupação com o progresso do desenvolvimento cognitivo das crianças, características dos programas iniciais. Actualmente, a prática de IP inclui uma grande diversidade de programas, abrangendo diferentes populações alvo e com características diversas. Procurando explicitar o que acabamos de referir fazemos, seguidamente, uma breve abordagem a alguns modelos que sustentam estas práticas.

2.3. Modelos teóricos subjacentes às práticas de Intervenção Precoce

Os programas de intervenção precoce, estão cada vez mais patentes nos planos das entidades ligadas a esta problemática, com o fim de prevenir, minimizar ou resolver os

diferentes problemas de desenvolvimento das crianças em risco ou com NEE e, por outro lado, apoiar as suas famílias. De acordo com a literatura existente, podemos enunciar quatro modelos teóricos que tiveram grande influência nas práticas de educação parental e intervenção ao longo destas últimas décadas.

2.3.1. A perspectiva behaviorista

A perspectiva behaviorista situa-se nas perspectivas de Watson e Skinner do condicionamento operante. Assumindo a ideia de Locke que a criança é uma *tábua rasa* esta linha reforça o papel do meio na aprendizagem. Nesta perspectiva a criança assume um papel passivo na sua aprendizagem, em contraposição do papel activo do meio ambiente, enfatizando os comportamentos da criança que vão sendo apreendidos na sua relação com o meio envolvente. O desenvolvimento seria, assim, resultante de um acumular de aprendizagem, seguindo um modelo linear, estímulo-resposta. Almeida, 2009).

Nesta perspectiva, o sucesso do desenvolvimento da criança está dependente da interacção que esta estabelece com o meio familiar ou social onde se inclui o programa *Head-Start* como refere Pimentel (1997) foi o precursor de uma intervenção que teria efeitos quer a «nível preventivo», quer a «nível remediativo», daí que foi designado por programa compensatório. Os seus resultados foram intensivamente avaliados nos E.U.A., durante toda a década de setenta (pp. 145-146).

2.3.2. A perspectiva desenvolvimental

Segundo Pimentel (1997) esta perspectiva dá relativa importância aos “factores maturativos de ordem genética” passando para segundo plano os “factores ambientais”, sabendo-se no entanto, que são estes últimos, os grandes responsáveis por determinadas aquisições que só se realizam se a criança tiver a possibilidade de experimentar e explorar por si só (p. 146).

2.3.3. A perspectiva psicodinâmica

De acordo com Pimentel (1997) esta perspectiva dá prioridade aos factores emocional e social “decorrente do progressivo domínio de impulsos inatos, cabendo aos adultos e ambiente envolvente proporcionar as condições necessárias para que a criança

atravesse, sem grandes crises, os vários estádios, até à aquisição completa da maturidade” (p. 146).

Na perspectiva de Kadlec e Glat (1989) “e segundo os seguidores deste modelo, (existe) um bloqueio no processo de desenvolvimento da criança por causa do problema emocional do qual é portadora, e que só se dará a continuidade do processo, uma vez que esse problema seja removido” (p. 40). Ou seja, o estado emocional da criança e a forma como ela interage com o meio em que vive vai influenciar a sua maneira de encarar a vida, de ultrapassar dificuldades e de se considerar capaz de viver em sociedade apesar de reconhecer as suas limitações. De realçar, pois, o importante papel desempenhado pelos adultos que a rodeiam, no sentido de a ajudarem a desenvolver-se de modo tão saudável quanto possível.

2.3.4. A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner

De acordo com Correia e Serrano (1998, pp. 17-18) dentro da perspectiva ecológica do desenvolvimento, podemos distinguir duas abordagens relacionadas e complementares entre si. Estamos a referir-nos ao modelo transaccional Sameroff e Chandler (1975) e ao modelo ecológico do desenvolvimento humano Bronfenbrenner (1979).

Nesta linha de pensamento, Almeida (2009) recorrendo a vários autores, refere que estes vêm propor um modelo inovador, pelo realce que colocam nos efeitos da criança e do meio, o modelo transaccional, “em que o desenvolvimento é considerado como um processo que se vai construindo através das interações contínuas, dinâmicas e bidireccionais entre a criança e as experiências que lhe são proporcionadas pela família e pelo seu contexto social” (p. 49).

De acordo com o modelo transaccional, o desenvolvimento processa-se através das interações da criança com o meio. Os efeitos dessa interação são bidireccionais, ou seja, há uma acção que implica uma transformação recíproca a nível da criança e do meio físico, familiar e social. Dentro desta perspectiva, os programas deverão ter em conta a natureza recíproca e contínua das relações que se estabelecem entre a criança e o educador não incidindo apenas num dos componentes do sistema.

Nesta linha de pensamento, a teoria dos sistemas, veio conceptualizar a família como um sistema, no qual a criança está inserida. Na família, como em qualquer outro sistema, as acções que afectam um dos membros vão ter efeitos nos restantes indivíduos que pertencem a este contexto.

Posteriormente, Bronfenbrenner (1979) vai alargar esta perspectiva, inserindo a família no contexto alargado da vizinhança, da comunidade e do sistema institucional e privilegiando as multi-relações que se estabelecem entre estes diferentes níveis relativamente ao processo de desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento não pode ser considerado como um factor isolado, mas analisado em diferentes momentos ao longo do tempo e dentro dos diferentes contextos de vida da criança e da família. Numa perspectiva ecológica, a avaliação não deverá incidir apenas no levantamento das capacidades das crianças mas também, deve ter em conta a análise das características do contexto e das necessidades, recursos e expectativas da família. A avaliação aparece directamente ligada à intervenção, ambas serão obrigatoriamente individualizadas e só terão sentido desde que exista congruência entre os serviços de apoio prestados à criança e à família, bem como os objectivos expressos pela mesma.

Para Kadlec e Glat (1989) este modelo ecológico “analisa as dimensões nas quais a criança se situa, e que poderão estar a afectar o seu desempenho. São os componentes que circundam a criança, que a poderão estar a prejudicar” (p. 42).

Também Correia e Serrano (1998) referem que “todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem” (p. 21).

Os mesmos autores, citando Bronfenbrenner (1979) referem que “os diversos contextos ou sistemas ecológicos onde o indivíduo se desenvolve estão encaixados uns nos outros, como um conjunto das bonecas russas” (p. 21).

Isto significa que, como cada sistema tem a sua função, eles dependem uns dos outros e tal como refere Sameroff e Chandler (1975) citados por Correia e Serrano (1998) “uma simples acção num sistema repercute-se noutros níveis, produzindo assim mudanças inesperadas” (p. 21).

Isto quer dizer que há um conjunto de “níveis ou sistemas ecológicos” que irão contribuir para o mesmo fim e como são todos importantes, uma acção num desses sistemas vai provocar mudanças na vida do indivíduo, neste caso, da criança e/ou família.

Especificando estes níveis ou sistemas, podemos referir os sociais, os apoios médicos e educativos, as instituições, os amigos, os vizinhos, o meio social em que a criança vive e a própria cultura envolvente do meio familiar e comunitário, que vão representar um todo essencial na vida do ser humano.

São estes vários sistemas que mantêm uma interdependência, pelo que a falta de um deles implicará mudanças ou dificuldades na concretização de determinados objectivos dentro destes mesmos sistemas.

Assim, na teoria de Bronfenbrenner (1979) e na leitura de Correia e Serrano (1998, pp. 21-23) considerou “no seu modelo um conjunto de níveis ou sistemas ecológicos”. São eles, o «Microsistema» que corresponde ao conjunto de experiências que a criança vivencia com aqueles que a rodeiam. Temos por um lado as relações com a família (pais, irmãos e restantes membros) e por outro lado temos o «contexto educacional formal» que são os professores, os colegas, e os adultos que trabalham na instituição.

O «Mesossistema» que representa as interacções entre dois ou mais sistemas, ou seja, a interacção entre vários recursos que poderão ser formais ou informais. É a interacção entre a família e a escola ou entre a escola e os serviços comunitários, etc. A interacção entre dois ou mais contextos, são essenciais para a família e para a criança.

O «Exossistema», que engloba os contextos em que a criança não se envolve directamente mas que sofrendo a influência ou até afectando outros sistemas vai também «influenciar ou serem influenciados» pela criança.

Por fim, descreve o «Macrossistema» como o “sistema de valores e crenças culturais da sociedade” que envolvem a criança e sua família. Sabemos que também a cultura, os valores e crenças da criança vão influenciar de algum modo todos os sistemas que actuam em função do mesmo objectivo, neste caso em função da criança e da sua família.

Ainda para Pimentel (1997, citando agora Beckwith (1990)

não menosprezando as áreas mais tradicionais de intervenção - o desenvolvimento da criança, a atenção dos pais às suas necessidades cognitivas, a sensibilidade destas em relação às necessidades emocionais do bebé, a relação conjugal, etc. Considera que o enfoque de qualquer programa de intervenção deve ser posto na mudança da família e não exclusivamente no desenvolvimento da criança (p. 158).

Deve-se, então, apostar numa melhoria do funcionamento da família, isto é, no desempenho das suas funções e na relação intra-familiar e não apenas no desenvolvimento da criança.

2.4. Modelo da abordagem sistémica

Segundo Correia e Serrano (1998, p. 19) este modelo baseia-se na teoria geral de sistemas, expresso por Von Bertalanffy (1968) que refere que “todos os sistemas vivos são

compostos por um conjunto de elementos que são interdependentes, ou seja, mudanças num dos elementos pode afectar os outros elementos”.

Recorrendo a Tunrball e Colab (1986) citados por Correia e Serrano (1998) para estes autores os profissionais que trabalham com as famílias devem ter em conta alguns aspectos considerados de extrema importância, entre os quais salientamos:

- “os «recursos familiares», isto é, conhecer como é composta a família, quais as suas necessidades, características das crianças com NEE, qual o seu estatuto socioeconómico, etc.
- a «interacção familiar» ou seja, saber como é que os vários elementos da família se relacionam e se esta interacção é satisfatória para a própria família;
- «as funções da família», ou a categorização das necessidades da família e quais as medidas utilizadas por esta para lhes dar resposta satisfatória;
- o «ciclo de vida da família», ou seja, são as alterações que se dão no seio das famílias que influenciam directamente a interacção dentro da própria família” (p. 19).

Contudo, ainda se pode considerar a família inserida num contexto e sistema mais vasto, daí as interacções que esta mantém com o meio envolvente.

Estas interacções farão com que a família funcione muitas vezes em função do que a rodeia, pelo que “a perspectiva sistémica social vê a família como um “todo” social, com características e necessidades únicas que por sua vez se insere num conjunto mais vasto de influências e redes sociais formais e informais. Todos estes elementos são interdependentes e influenciam-se mutuamente”, de acordo com os autores que acabamos de evidenciar (p. 20).

Estamos também de acordo com a UNESCO (1976) quando afirma que “cada sistema é, pois, uma totalidade, isto é, um conjunto coerente e indivisível, susceptível de individualização no seu ambiente. Esta totalidade é uma totalidade organizada, cuja organização resulta da interacção dinâmica e recíproca dos seus diversos elementos constitutivos” (p. 12).

O objectivo principal de todos os modelos subjacentes às práticas de intervenção precoce é sem dúvida uma intervenção eficaz e promissora de novos desafios.

Para isso, é necessário salvaguardar alguns princípios para o sucesso destes programas. Segundo Zervigon-Hakes (1995) citado por Correia e Serrano (1998) devem ser os seguintes:

1. “Ir ao encontro às necessidades que cada criança e família têm em termos de independência, estabilidade e cuidados;
2. Responder às necessidades específicas de serviços que cada família e criança apresentam;
3. Facilitar a administração, por parte dos serviços locais e estatais, bem como o seu acesso às famílias;
4. Envolver as comunidades na planificação dos trabalhos entre agências quando estes são destinados a crianças vulneráveis e respectivas famílias;
5. Maximizar recursos humanos e financeiros a nível estatal e local” (p. 51).

São estes os princípios pelos quais se orientam os sujeitos envolvidos na intervenção precoce. Centram-se na criança e na família, com a imperiosa colaboração e o auxílio dos outros serviços e instituições interessadas nos resultados positivos dessa mesma intervenção.

2.5. Intervenção precoce - um modelo centrado na família

O Despacho conjunto nº 891/99, de 19 de Outubro, apresentava em anexo, no seu ponto 2, as orientações reguladoras da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e as suas famílias. Afirma que a intervenção precoce

é uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social, com vista a

- a) Assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento;
- b) Potenciar a melhoria das interacções familiares;
- c) Reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação à autonomia face à problemática da deficiência.

Face ao exposto anteriormente, e segundo Darling e Baxter (1996, citados por Cruz, Fontes & Carvalho, 2003) “a Intervenção Precoce assistiu claramente à mudança de uma perspectiva clínica, centrada na criança, para uma perspectiva dos sistemas sociais,

centrada na família onde esta, como contexto imediato da criança, assume um carácter preponderante na forma de atendimento à criança com necessidades especiais” (p. 22).

Também Simeonsson e Bailey (1990) citados por Cruz, Fontes e Carvalho, (2003) referem que “a importância do envolvimento dos pais (ou outros prestadores de cuidados) no processo de intervenção com a criança tem sido amplamente defendida nos últimos anos, no campo da Intervenção Precoce” (p. 23).

O Modelo Transaccional fornece as bases teóricas para modelos de intervenção onde o profissional deverá estar atento, não só ao desenvolvimento real da criança, mas também a todos os factores que para ele contribuem dando assim relevo à importância da família ao longo de toda a intervenção.

Todavia, “a implantação de um modelo centrado na família é orientada por um conjunto de pressupostos que enfatizam uma abordagem proactiva no trabalho com as famílias, cujos principais objectivos são a capacitação, a corresponsabilização e fortalecimento das famílias” conforme relembram alguns investigadores, (Cruz, Fontes & Carvalho, 2003, pp. 23-24).

Tendo como suporte este modelo conceptual, bem como os resultados de várias investigações e a prática dos próprios profissionais no terreno, não só as famílias foram assumindo um papel principal na IP, como também foi dado um realce crescente às relações pais-profissionais. Assim, estamos de acordo com os autores anteriormente referidos, quando defendem que

ao falarmos de Intervenção Precoce, onde o principal alvo é a criança com problemas de desenvolvimento ou em risco, não poderemos conceber a intervenção com a criança isolada do sistema familiar a que pertence ou seja, retirar a criança do contexto familiar e intervir directamente nela, sem considerarmos as influências recíprocas que a criança e a família exercem mutuamente (p. 23).

A experiência sugere que uma relação de colaboração entre pais e técnicos é um elemento essencial para as práticas verdadeiramente centradas na família respeitando-a e reconhecendo-a como tal. No entanto, o processo de conduzir esse tipo de relação não é uma tarefa fácil. Segundo Raver e Kilgo, (1991, citados por Cruz, Fontes & Carvalho, 2003) “num modelo centrado na família, os profissionais têm de assumir papéis e responsabilidades que tradicionalmente não faziam parte da sua profissão e de adquirir novas capacidades que lhes permitam fazer tal empreendimento” (p. 25).

É pois importante o papel que os técnicos desempenham na criação e manutenção das mudanças operadas na família, assumindo uma responsabilidade pessoal e uma oportunidade única para fazer a diferença em cada família com quem trabalham.

Na verdade, estes intervenientes têm contributos únicos para trazer para a verdadeira colaboração, o que pode ser benéfico não só para a criança em IP, como também para as próprias famílias e profissionais, pois defendem que “os serviços de Intervenção Precoce devem ser providenciados no contexto de relações suportivas entre o profissional e a família” (Trout e Foley, 1989, citados por Cruz, Fontes & Carvalho, 2003, p. 26).

Actualmente, reconhece-se que o sucesso de intervenção está intimamente relacionado com a qualidade da relação família-técnico e que uma relação de colaboração pode melhorar o sentimento da família e ao sentir-se compreendida e apoiada, pode promover mudanças nas interações pais-criança. Escutar com atenção os pais, observar a forma como comunicam, irá facilitar a sua responsividade com os seus filhos.

Convém, ainda apoiar as interações entre os prestadores de cuidados e as crianças, bem como as interações entre a criança e os seus contextos, de forma a promover da melhor forma possível o desenvolvimento da criança com deficiência, ou cujo desenvolvimento se encontra em risco.

Mais recentemente Dunst, (2006) citado por Almeida (2009), defende a utilização de um modelo de práticas contextualmente mediadas, definindo-as como sendo

práticas desenvolvidas pelos pais (e outros prestadores de cuidados primários), que, no decorrer das actividades diárias da família e da comunidade, proporcionam oportunidades de aprendizagem baseada nos interesses da criança e em que a responsividade e o encorajamento dos pais promovem a aprendizagem da criança e o desenvolvimento de competências funcionais e socialmente adaptadas (p. 105).

Este modelo tem quatro componentes práticas, (cenários da vida diária, interesses e aptidões da criança, incremento das oportunidades de aprendizagem da criança mediada pelos pais) e perspectiva dois tipos de resultados (participação da criança nos cenários de actividades e aumento das competências).

De acordo com este modelo, e recorrendo a Almeida (2009) “os interesses desencadeiam o envolvimento nas actividades, criando oportunidades para a aquisição de novas competências, praticar as já existentes e para explorar o meio envolvente, levando a criança a sentir que domina as suas próprias capacidades, acções e respostas aos indivíduos e objectos” (p. 108).

O papel dos profissionais é, não o de intervir directamente com a criança, mas o de apoiar e fortalecer as capacidades das famílias para compreender, reconhecer e utilizar essas oportunidades de aprendizagem.

2.6. Intervenção precoce versus elegibilidade

Como já foi referido “as práticas de IP têm subjacente a ideia de que as experiências precoces são cruciais em termos de desenvolvimento e que problemas de origem genética e ambiental podem ser ultrapassados ou atenuados através de uma intervenção atempada e de qualidade” (...) “várias investigações nesta área tem vindo a apontar para a existência de uma relação estreita entre as experiências de aprendizagem precoce e os resultados escolares futuros” (Samdall e Smith, 2000, citados por Almeida, 2009, p. 19).

Existe concordância relativamente aos princípios abrangentes que servem de orientação aos programas de IP. Assim, e de acordo com Guralnik (1997) citado por Almeida (2009)

estes para terem sucesso devem centrar-se nas necessidades das famílias passando-lhes a tomada de decisão, envolvendo activamente a comunidade num trabalho em equipa transdisciplinar e coordenando uma diversidade de apoios e serviços numa perspectiva sistémica” (...) “a criança deverá ser compreendida enquanto inserida na família, e esta enquanto parte da sua comunidade e do seu contexto cultural e político devendo o todo ser considerado como uma rede de componentes inter-relacionadas e interdependentes. Torna-se assim indispensável intervir dentro dos vários contextos de vida da criança, avaliar esses contextos, bem como, as influências que nele têm os contextos mais distais e definir as estratégias de intervenção que melhor respondam às necessidades da criança e da família (pp. 19-20).

Segundo Breia, Almeida, e Colôa, (2004) a selecção dos casos a apoiar pelos serviços de IP deverá ser feita tendo em conta critérios bem definidos, de acordo com Tjossem (1976) citado por Almeida (2009) propõe três categorias de elegibilidade: o atraso de desenvolvimento, a condição estabelecida e o risco social e/ou ambiental.

o «atraso de desenvolvimento», abrange crianças em que se verifica uma diferença expressiva entre o nível de desenvolvimento esperado para a sua idade e o seu nível de funcionamento actual numa ou em várias áreas, tais como; desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento da comunicação, desenvolvimento social e emocional e desenvolvimento adaptativo.

Relativamente à «condição estabelecida», abrange crianças diagnosticadas com uma alteração física ou mental, associada a uma alta probabilidade de se vir a verificar um atraso de desenvolvimento (ex: trissomia XXI, paralisia cerebral).

No que se refere ao «risco biológico e/ou ambiental», abrange crianças que estão em risco, (ex: condições biológicas e/ ou ambientais), podendo vir a originar um atraso grave de desenvolvimento, caso não beneficiem de um programa de IP (ex: prematuridade, baixo peso ao nascer, atraso mental dos pais, pobreza, baixo nível educacional dos pais). Explicitando estes conceitos, salienta-se que o risco biológico diz respeito a crianças com uma história de complicações pré, peri ou pós-natais que possam conduzir a sequelas em termos de desenvolvimento (ex: nascimento de pré-termo). O risco ambiental diz respeito a crianças com uma história de cuidados e experiências de vida substancialmente limitadas nos primeiros anos de vida que vão implicar uma maior probabilidade de atraso (pp. 80-81).

Resultante de várias abordagens teóricas, a IP defende a criança e a família como focos de intervenção. Desta forma, Portugal (2009) diz que “para a criança o enfoque será

na promoção da integração social e na participação social com os pares, enquanto na família o foco estará no reforçar do sistema social de apoio alargado com o apoio dos prestadores de serviços” (p. 49).

A Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde [CIF], (OMS 2003) emerge como a materialização do modelo biopsicossocial.

Citando Portugal (2009)

a classificação constitui-se como a operacionalização de um modelo teórico unificador e abrangente que pretende ultrapassar as limitações das abordagens diagnósticas ao descrever as características da funcionalidade individual, considerando a pessoa com base em processos interactivos pessoa-ambiente, que reflectem os diferentes níveis de análise, do nível individual, microssistémico, ao cultural, macrossistémico. A utilização de uma linguagem universal promove e facilita a cooperação interdisciplinar, indispensável nesta área de intervenção (p. 50).

Desta forma a CIF, propõe um quadro baseado nas interacções entre a pessoa e o seu meio envolvente, ou seja, entre as condições de saúde e os factores ambientais ou pessoais. O objectivo da CIF é criar um quadro de referência e uma linguagem comuns para a descrição da saúde e das condições relacionadas com a saúde, evidenciando a saúde e a funcionalidade e não a incapacidade. Assim, descreve as funções e estruturas do corpo, as actividades e a participação, bem como os factores ambientais.

Neste quadro, foram criados qualificadores ambientais, que permitem identificar factores que são facilitadores ou barreiras ao funcionamento e à participação. Estes qualificadores possibilitam registar a presença e o grau de gravidade de um problema da funcionalidade aos níveis do corpo, da pessoa e da sociedade.

No que diz respeito à actividade e participação, existem ainda dois classificadores importantes que são o desempenho (este compreende o que o indivíduo ou a criança faz presentemente no seu meio envolvente) e a capacidade (descreve a competência que o indivíduo ou a criança tem na execução de uma acção ou uma tarefa). “O hiato entre a capacidade e o desempenho reflecte o impacto do meio envolvente, podendo servir de suporte à introdução de modificações no meio envolvente para melhorar o desempenho do indivíduo ou da criança” (OSEP, 2006, citado por Almeida, 2009, p. 83).

Em síntese, a CIF possibilita uma visão interactiva entre os componentes ao nível das funções e estruturas do corpo, da actividade e participação da criança e os factores ambientais, que podem funcionar como facilitadores ou barreiras ao desenvolvimento da criança. Permite também a utilização de uma linguagem uniforme ao nível dos conceitos e nomenclatura quando se pretende descrever a incapacidade, trazendo vantagens

nomeadamente, na definição das crianças a beneficiarem de serviços de intervenção precoce e ainda na determinação de critérios de elegibilidade Almeida (2009).

3. METODOLOGIA

Este capítulo versa, sobre as opções metodológicas que sustentam este estudo, segue-se, a fundamentação do referido projecto os seus objectivos e a questão de investigação. Procede-se à descrição da metodologia aplicada a investigação-acção, uma vez que se considera a mais adequada ao estudo que se desenvolveu. Descreve-se o trajecto da investigação e os vários instrumentos de recolha de dados utilizados. Por último, explicita-se o que se entende por triangulação dos dados, sustentada na opinião de alguns autores, a partir da qual posteriormente faremos uma análise reflexiva da informação recolhida.

3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação

A partir do ano lectivo 2006/2007 o Ministério da Educação, com o objectivo de alargar o apoio a crianças com diferentes problemáticas integradas em distintos contextos nomeadamente em IPSS, amas e domicílios, proporcionou destacamentos para exercer funções pedagógicas ao nível da IP.

Este trabalho de investigação-acção enquadra-se nesta temática, referindo os contextos da sua abrangência. Contudo, colocamos a ênfase no contexto de jardim-de-infância por se tratar de um relatório da «prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar».

Desta forma, este estudo realizou-se com um grupo heterogéneo, onde estão inseridas duas crianças com problemáticas diferenciadas, uma delas tem diagnosticado síndrome alcoólico fetal, designação sob a qual, que segundo “estão compreendidas deficiências de desenvolvimento fetal resultantes do consumo de álcool durante a gravidez” Nielsen (1999, p. 108). Este autor, recorrendo a estudos anteriores, refere que as crianças para serem classificadas com síndrome alcoólica fetal têm que apresentar

atraso no desenvolvimento pré e pós-natal, com peso, comprimento e /ou perímetro da cabeça anormalmente baixos para a idade; desordem do sistema nervoso central com sinais de funcionamento anómalo do cérebro e atrasos no desenvolvimento comportamental ou no desenvolvimento intelectual ou em ambos; traços craniofaciais anómalos, dos quais a criança deve apresentar pelo menos dois: cabeça pequena, olhos pequenos, ou abertura reduzida das pálpebras, ou, então, subdesenvolvimento da zona que marca a divisão entre as duas secções do lábio superior, lábio superior fino ou área medial da face plana (1999, p. 108).

A outra criança apresenta um atraso grave de desenvolvimento associado a um nascimento prematuro com várias problemáticas de saúde. Tal como referem Bloch, Lequien, & Provasi (2006), “o nascimento prematuro é um risco inerente à vida” (p. 7). Neste sentido, os autores utilizando a designação da OMS (1972), referem que prematura é “toda a criança nascida no termo de uma gravidez, inferior ou igual a 37 semanas” (Bloch, Lequien, & Provasi 2006, p. 12). Sustentam os autores que aliado a um nascimento prematuro está associado o «risco» que definem como

o risco, no prematuro, é antes de mais o risco de morte, ele assinala uma fragilidade particular que exige uma vigilância contínua e o emprego de técnicas adequadas a manter e regular as funções de base, ou mesmo tratamentos médicos específicos baseados na caracterização do risco e na sua avaliação (p. 14).

O risco é definido a partir de um diagnóstico que reúne a história pré-natal, do parto e dos exames feitos imediatamente após o nascimento. Citando os mesmos autores “quanto maior for o grau de prematuridade, maior é a probabilidade de risco e de um risco mais grave”. A idade e o peso à nascença também incluem as categorias de risco. Os prematuros de risco são distribuídos por três categorias. Os bebés nascidos antes das 26 semanas «risco muito elevado», os nascidos entre as 28 e as 32 semanas «risco elevado», os nascidos entre as 32 e as 35 semanas «baixo risco»” (Bloch, Lequien, & Provasi 2006, p. 14).

3.1.1. Questão norteadora

O estudo por nós realizado emergiu da nossa prática pedagógica no âmbito da IP em contexto de jardim-de-infância sendo a questão norteadora a seguinte:

Qual o contributo facultado pelas práticas de intervenção precoce na infância no desenvolvimento linguístico das crianças em situação de risco ou com atrasos graves no seu desenvolvimento?

É indiscutível que a educação pré-escolar se reveste de uma importância primordial no desenvolvimento da criança em todos os seus domínios. Por isso, especialistas nesta área assumem que a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental como, forma de potenciar, estimular e enriquecer o desenvolvimento global da criança pequena (Zabalza, 1998).

Por outro lado, sabemos que os primeiros anos de vida da criança são uma fase importante no desenvolvimento das suas aptidões e capacidades dado que as aquisições

intelectuais e interacções sociais precoces exercem, um efeito decisivo sobre a sua capacidade de acção e aprendizagem ao longo do seu percurso de vida. Como refere Bairrão (2005)

existem provas crescentes de que a participação em programas pré-escolares de qualidade produz efeitos positivos a curto e longo prazo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todas as crianças e influencia positivamente a sua posterior adaptação à escola, promovendo o sucesso escolar (p. 56).

Pelo que foi dito, concordamos que uma intervenção precoce na infância se reveste de grande importância e, especialmente, nas crianças elegíveis para a IP este atendimento justifica-se, ainda, de um modo mais evidente. Recentemente, Dunst (2006) citado por Almeida (2009) defende a utilização de um modelo de práticas de IP contextualmente mediadas, ou seja

desenvolvidas pelos pais (e outros prestadores de cuidados primários), que, no decorrer das actividades diárias da família e da comunidade, proporcionam oportunidades de aprendizagem baseada nos interesses da criança e em que a responsividade e o encorajamento dos pais promovem a aprendizagem da criança e o desenvolvimento de competências funcionais e socialmente adaptadas (p. 2).

Assim, partindo da questão central deste trabalho pretendemos aferir em que medida as experiências de aprendizagem, em contexto pedagógico de jardim-de-infância contribuem para:

- Promover experiências de aprendizagem, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que favoreçam a consciência linguística, de todas as crianças, e das que revelam mais dificuldades;
- Favorecer a transversalidade da construção dos saberes a partir da área da expressão e comunicação;
- Desenvolver Planos individuais no sentido de minimizar ou eliminar as dificuldades das crianças/famílias, sinalizadas;
- Promover um clima de segurança afectiva e de integração.

Neste sentido, foram realizadas várias experiências de aprendizagem na área da expressão e comunicação com ênfase no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo, numa perspectiva integradora e globalizante. Para isso recorreremos à utilização de diversos materiais como estratégia do desenvolvimento da consciência linguística, fonológica, da palavra e sintáctica. A este propósito refere Silva (1997) nas OCEPE

o quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativas, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar (p. 67).

Nesta perspectiva, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “o desenvolvimento da criança processa-se de uma forma holística e integrada (...) os educadores devem desenvolver um conjunto de tarefas e experiências variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diversificadas” (p. 69).

Convém acrescentar que as actividades realizadas foram planificadas pelo educador, e pelas crianças, sendo que outras foram emergindo no decorrer do projecto, tendo presente os interesses, gostos, motivações e necessidades quer das crianças da IP quer do grupo, trabalhando numa perspectiva de articulação e inclusão pedagógicas.

3.2. A investigação-acção como opção

Como já foi dito, para a realização deste trabalho elegemos a investigação-acção como a metodologia a seguir, por considerarmos que esta pode contribuir para uma melhoria das práticas educativas, fomentando uma análise e reflexão, sobre as mesmas, o que consequentemente pode produzir mudança e conhecimento.

Nesta perspectiva, como refere Máximo-Esteves (2008) a investigação-acção “é uma tarefa particularmente complexa, por várias razões”, a recentidade do tema, a vastidão das suas tarefas e aplicação (...). Uma das definições mais referidas segundo a mesma autora é a de John Elliot, que diz “podemos definir investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de acção que nela decorre” (1991, p. 69). Para James McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008) esta metodologia é definida do seguinte modo

investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p. 20).

Outros autores como Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) referem que a investigação-acção assume um papel importante na formação de professores dado que os professores que recorrem a esta metodologia fazem mais perguntas acerca do ensino e do modo

como poderiam fazer diferentemente e pedem ajuda para compreender os resultados das suas aulas e informação acerca de como tomar decisões sobre o ensino (pp. 117- 118).

Consideramos que esta metodologia é vantajosa pelo facto de nos permitir uma maior interacção e envolvimento na pesquisa e resolução da situação em causa, pois tal como afirmam os autores anteriormente mencionados “a investigação-acção é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 116).

Como já dissemos, esta metodologia poderá contribuir para auxiliar os professores na resolução de eventuais problemas que possam surgir ao longo da sua prática pedagógica.

Neste sentido, Sanches (2005, citando Dewey (1933) refere que

a investigação-acção, como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o professor produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria (p. 130).

De igual modo, Bogdan e Bicklen (1994) salientam que “a investigação-acção consiste na recolha de informações com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Neste sentido, para Fischer, (2001 citado por Maximo-Esteves 2008, “a investigação-acção é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo. Este processo de investigação-acção desenrola-se ao longo de todo o projecto”(p. 82) e inclui as seguintes fases:

- a) *Planear com flexibilidade* – Esta fase implica a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência de outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve manter ou alterar. Inicia-se com a formulação das primeiras questões.
- b) *Agir* – Esta operação reúne todas as pesquisas efectuadas no terreno que emergem das práticas do professor mediante a observação e o registo do modo como os alunos aprendem, do tipo de conteúdos de aprendizagem seleccionados e das estratégias utilizadas. Depois da pesquisa as questões vão-se clarificando.

- c) *Reflectir* – Nesta operação realiza-se uma análise crítica das observações, com o objectivo de descobrir as crenças e os esquemas de referência subsumidos nas práticas do investigador. Utilizam-se vários instrumentos para registar e analisar os dados em observação. Os diálogos com os vários elementos (colegas, supervisores) e com outros significantes ajudam a encontrar o caminho para a análise.
- d) *Avaliar/validar* – A descrição e a análise dos dados vão aperfeiçoando à medida que se avaliam as decisões tomadas e se observam os efeitos por elas produzidos.
- e) *Dialogar* – Estratégia de partilha de pontos de vista e de interpretações até se chegar à versão final de um relatório escrito (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Desta forma, e concordando com os autores atrás referidos, pretendeu-se, com este trabalho, responder à questão formulada no sentido de melhorar a nossa prática pedagógica, sempre numa perspectiva crítica, participativa e reflexiva, pensando na melhor forma de promover a construção das aprendizagens das crianças que são o foco central de todas as nossas preocupações.

3.3. Trajectos da investigação

Depois de elaborarmos a questão norteadora apoiada em algumas leituras e referências teóricas, delineámos um plano de acção, ou seja um caminho a percorrer como referem Bogdan e Biklen (1994) “em investigação, o termo “plano” é utilizado como o guia do investigador em relação aos passos a seguir” (p. 83).

Posteriormente, procedemos à pesquisa e revisão bibliográfica mais abrangente, sobre a temática em questão consultando vários autores que são referência para a Educação Pré-escolar e para a Intervenção Precoce na Infância como: Formosinho, Lino, & Niza, (2007), Oliveira-Formosinho (1998), Rigolet (2006), Hohmann e Weikart (1997), Correia e Serrano (1998), Bairrão (2005), Almeida (2009), Portugal (2009) e Silva (1997).

Efectuada a pesquisa, desenvolvemos um quadro teórico no qual procurámos fundamentar a questão inicialmente formulada e os objectivos propostos. De seguida, procedemos à realização de várias experiências de aprendizagem em contexto de jardim-de-infância. Em simultâneo, utilizaram-se vários instrumentos de recolha de informação como: registos (gráficos, fotográficos, PIAF), notas de campo, observação directa e participativa e registo de ocorrências significativas.

Seguimos a proposta de Fisher (2001, citado por Maximo-Esteves, 2008) para elaborar o trajecto da nossa investigação e que apresentamos no quadro que se segue.

Quadro 1 – Fases do trajecto da investigação

Fases	Descrição da Acção
1ª Fase Diagnóstico/ Planeamento	Foram analisados o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Sala. Elaboraram-se, a partir do diagnóstico anteriormente realizado, em equipa Multidisciplinar ² o PIAF de cada criança apoiada no âmbito da intervenção precoce.
2ª Fase Intervenção	A intervenção realizou-se durante dois dias, por semana. Semanalmente estabelecia-se com a educadora titular o plano de acção. Para a recolha de alguns dados, realizaram-se actividades mais prolongadas no tempo. A acção assumiu sempre um carácter global, em que o foco era o grupo de crianças, por se considerar que a integração das crianças sinalizadas beneficia desta interacção.
3ª Fase Reflexão	Semanalmente realizavam-se reflexões com a educadora, onde se redefiniam os planos de acção. Além disso, mensalmente reunia a equipa multidisciplinar para analisar a intervenção (a todos os níveis) e ajustava-se o Plano de Intervenção.
4ª fase Avaliação/ Validação	A avaliação era um processo contínuo e portanto dinâmico. Avaliava-se os sucessos bem como as fragilidades observadas e redireccionava-se a intervenção no sentido de as ultrapassar. Com a orientadora do estudo, verificávamos os dados recolhidos para o relatório e a análise de conteúdo que emergiram das <i>ocorrências significativas</i> .

3.4. Instrumentos de recolha de dados

A principal fonte de recolha de dados, ao longo deste trabalho, foi realizada pelo investigador. Como refere Bogdan e Bicklen (1994), “é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p. 293).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados na realização deste trabalho foram os seguintes:

- Observação participante, recorrendo a:
 - Notas de campo;
 - Documentos/ trabalhos das crianças;
 - Registos fotográficos;

² A equipa era constituída pelos seguintes técnicos: terapeuta da fala, psicóloga, educadora de infância, assistente social do Centro de Saúde, assistente social da Segurança Social, Enfermeira e a assistente social da Autarquia.

- Análise documental (PIAF)
- Registo de ocorrências significativas

Observação participante

Considerando a temática, reconheceu-se que a observação participante permitiria o conhecimento directo dos acontecimentos.

Assim, e como refere Sousa (2005) “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113).

Nesta perspectiva, os instrumentos utilizados para registar os dados da observação foram:

Notas de campo

As notas de campo foram fundamentais para a observação participante. Este instrumento foi para o investigador um recurso importante na recolha de dados.

Segundo Máximo-Esteves (2008) “o objectivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p. 88).

Citando, Bogdan e Bicklen (1994) este instrumento permite fazer a descrição “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas e a consideração pessoal, contendo especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões e preconceitos, ou seja, a parte que apreende mais do ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152). Estas permitiram fazer registos e descrições acerca dos intervenientes e de todo o processo da prática pedagógica.

Fotografias

A fotografia pode ser usada de várias formas e está profundamente ligada à investigação qualitativa. Como refere Máximo-Esteves (2008) a máquina é usada pelo investigador, ela não se move sozinha.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141). Constituiu um precioso instrumento na investigação-acção, na medida em que se converteu em testemunhos de prova do comportamento humano com características retrospectivas e muito credíveis.

Registos/ trabalhos das crianças

Relativamente aos registos das crianças, durante as actividades propostas, foram extremamente importantes para o desenvolvimento e análise do trabalho, uma vez que foram depoimentos que reflectem as aprendizagens.

Análise documental

No que concerne à análise documental, utilizámos vários documentos orientadores do jardim-de-infância tais como: o Projecto Educativo da Instituição e o Projecto Curricular de Grupo. Na verdade, nestes documentos tal como referem Bogdan e Biklen, (1994) “os investigadores podem ter acesso à perspectiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (p. 180).

Tal como já foi dito, no desenvolvimento deste projecto de trabalho considerou-se importante efectuar uma análise às informações constantes do Plano Individual de Apoio à Família (PIAF), o que nos permitiu a recolha de informações sobre as crianças e as famílias, compreendendo as aprendizagens adquiridas, o contexto de envolvência, familiar, escolar e, ainda, a comunidade em geral.

Registo de ocorrências significativas

O registo de ocorrências significativas é “uma narrativa de parágrafos descritivos registada depois de o comportamento ocorrer cuja finalidade é pormenorizar comportamentos específicos para documentação do dossier da criança; para reuniões individuais sobre a criança; para planificação individual” (Cardoso, 2006). O registo das ocorrências era realizado, em todos os dias que estávamos em contacto com as crianças, procurando fazer a descrição do que se observava.

Para a análise que emergiu dos dados, e tomando como referência as áreas de conteúdo das OCEPE, utilizámos as seguintes categorias de análise:

- Formação pessoal e social / Conhecimento do mundo;

- Expressões;
- Linguagem oral e abordagem à escrita;
- Matemática.

3.5. Processo de triangulação de dados

Depois de recolhidos os dados, foi necessário analisá-los por forma à obtenção de resposta à nossa questão norteadora e tendo em conta os objectivos do trabalho. Nesse sentido, procedemos à análise do registo das ocorrências significativas, nos diferentes momentos de trabalho na sala de jardim-de-infância.

Importa salientar que a análise reflexiva será produzida a partir das categorias utilizando as áreas de conteúdo das OCEPE, de referir que estas foram sustentadas no nosso quadro teórico, em que privilegiamos as brochuras de operacionalização das OCEPE, «Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância» (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) «A descoberta da Escrita» (Mata, 2008) e as OCEPE (Silva, 1997).

Porém, podemos referir que as das áreas de conteúdos devem ser desenvolvidas pelos educadores de forma transversal e globalizante, articulando conteúdos e promovendo uma construção do “saber” de forma integrada e adaptada às diferentes idades e aos diferentes níveis de desenvolvimento. Desta forma, ao observar, o educador conhece melhor a criança podendo tomar as decisões mais adequadas permitindo-lhe reflectir sobre a sua prática, alterá-la se necessário, modificar o currículo permitindo ainda dar consistência e intencionalidade à sua acção.

Neste sentido, procurámos fazer a triangulação de dados, porque entendemos que diminui eventuais alterações da informação, revelando que “uma multiplicidade de fontes que confirmam o processo de verificação, será largamente integrado no processo de recolha de dados, e não restará ao investigador praticamente mais nada do que dar-se conta dos seus procedimentos” (Pires, 2005, p. 121).

4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Vila de Trás-os-Montes, sede de concelho. Uma vila do interior, com clima temperado continental. Esta vila está repleta de locais de interesse paisagístico, cultural e histórico.

4.1. Caracterização sócio – económica

Vila tipicamente do interior, onde as principais actividades se relacionam com a agricultura e os serviços. É, de facto, ao sector primário que se dedica a maioria da população aqui residente. Os serviços de natureza social, e o sector comercial também ocupam um papel importante. A indústria é baseada no sector vinícola e frutícola. Predomina a exploração agrícola de subsistência, isolada dos mercados consumidores urbanos. Em termos de emprego, o seu crescimento foi impulsionado maioritariamente pelo sector secundário e terciário, principalmente pelo comércio, restauração, seguido da construção civil que é uma das relevantes actividades em termos empregadores, sendo o comércio que em termos absolutos, gerou um maior número de postos de trabalho. A autarquia local e os organismos públicos, são também, importantes entidades empregadoras (Cabral e Roberto, 2006).

4.2. Meio envolvente

O meio envolvente de uma instituição é o contexto em que ela existe e realiza a sua actividade, e que de algum modo, influencia a forma como a criança se comporta e desenvolve. Existe uma forte ligação entre o meio envolvente, o ambiente em que a criança cresce, e a formação e o desenvolvimento da sua personalidade. O jardim-de-infância em análise, localizado nesta vila transmontana, integra-se numa zona habitacional urbanizada e com população de estrato social médio e médio baixo. Defendemos a ideia de que o meio social envolvente de uma instituição influencia, directa ou indirectamente, o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social da criança.

o aluno da escola infantil é um sujeito não sectorizável. É toda a criança que vai desenvolvendo, o afectivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma dinâmica intensa, em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências, é o EU e as

relações que numa relação bipolar de ida e de volta, de influenciar e ser influenciado, a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental (Zabalza, citado por Oliveira-Formosinho, 2000, p. 155).

Neste caso em concreto, a instituição está situada num local relativamente calmo e de fácil e rápido acesso. As condições de vida da comunidade destes bairros são médias, havendo um contraste entre, algumas famílias que apresentam condições de vida bastante altas e, outras, cujo rendimento é relativamente baixo.

4.3. Caracterização da instituição

O jardim-de-infância encontra-se em funcionamento desde 1986, como uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), estando a sua gestão a cargo da Directora Pedagógica, a qual desempenha também funções de Educadora. A instituição funciona num edifício rés-do-chão sem escadas, possui uma grande área exterior, toda ela vedada com grades. O espaço exterior onde as crianças brincam é descoberto, revestido com areia, relva e piso sintético. O parque infantil existente está equipado com diferentes materiais, nomeadamente: ferro, madeira e plástico. De salientar que as dimensões são adequadas às diferentes faixas etárias. O acesso ao recreio é facilitado, pois todas as salas têm portas directas para o exterior. O jardim-de-infância tem bons acessos e rampa para deficientes.

Relativamente à creche é constituída por 4 salas de actividades: duas de dois anos, uma de um ano e pelo berçário e acolhe, diariamente, 45 crianças que são acompanhadas por 2 educadoras e 6 auxiliares. Dispõe, ainda, de sanitários e de uma copa de apoio ao berçário.

O jardim-de-infância é constituído por duas salas, frequentadas por crianças de 3,4 e 5 anos de idade. Uma sala tem 22 crianças das quais duas usufruem de apoio individualizado de uma educadora do Ministério da Educação destacada no âmbito da intervenção precoce na infância³ a outra tem 25 crianças. Cada sala tem uma educadora e uma auxiliar de acção educativa, conforme se apresenta no quadro síntese que se segue (Quadro 2).

³ - Os nomes das crianças e os lugares que eventualmente surgirem neste trabalho são fictícios. Atribuímos um nome porque valorizámos o rosto da pessoa. Estes nomes são fictícios mas pretendeu-se humanizar os relatos das crianças. O nome traduz o traço de uma identidade que dá “rosto ao futuro” (Baptista, 2005).

Quadro 2 - Resumo dos recursos humanos e materiais

	Salas	Pessoal	Frequência
Creche	Berçário	1 Educadora +2 Ajudantes	10
		2 Ajudantes	10
	2 anos	1 Educadora + 1 Auxiliar	10
	2 anos	1 Educadora + 1 Auxiliar	15
Jardim-de-infância	3,4 anos	1 Educadora +1 Auxiliar	25
	3,4,5 anos	1 Educadora +1 Auxiliar	22
Total			91

O jardim-de-infância dispõe de sanitários, uma ludoteca, um refeitório com uma cozinha de apoio (as refeições são confeccionadas na instituição), um polivalente e sala da televisão (estes últimos comuns às duas valências). Dispõe ainda de uma sala de atendimento aos pais e de uma sala de reuniões.

Para além dos recursos humanos já mencionados, contamos ainda com uma animadora sociocultural (Pré-escolar), um professor de Educação Física, um porteiro e três trabalhadores de serviços gerais comuns às duas valências. Toda a instituição tem um aspecto cuidado e de asseio, estando em bom estado de conservação. As instalações têm iluminação natural e janelas grandes e numerosas, que permitem também um bom arejamento das salas. As salas são espaçosas e têm o conforto do aquecimento central no Inverno. O mobiliário exposto julgo ser o mais adequado possível às crianças.

A instituição, para além da componente lectiva, presta serviços de prolongamento de horário (componente não lectiva), englobando actividades extra curriculares, como o inglês e a educação física.

A componente lectiva tem o seguinte horário: Manhã: 9:30h às 12:30h / Tarde: 14:00h às 17:00h.

A componente não lectiva: Manhã: 07:45h às 9:30h / Tarde: 12:30h às 14:00h / 17:00h às 19:00h.

O horário de atendimento aos pais encontra-se afixado na porta de entrada da instituição, funcionando todas as quintas feiras, a partir das 17 horas. Para além deste horário, os pais podem, sempre que acharem pertinente, contactar as educadoras.

4.4. Pessoal docente

O corpo docente da instituição é constituído por quatro Educadoras, um professor de Educação Física, um professor de Inglês (estes dois últimos exercem na componente extra curricular) e uma educadora de apoio educativo. As educadoras, tem como formação académica o grau de licenciado e duas têm uma, Pós – Graduação em Educação Especial e a outra em Administração Educacional.

4.5. Pessoal auxiliar

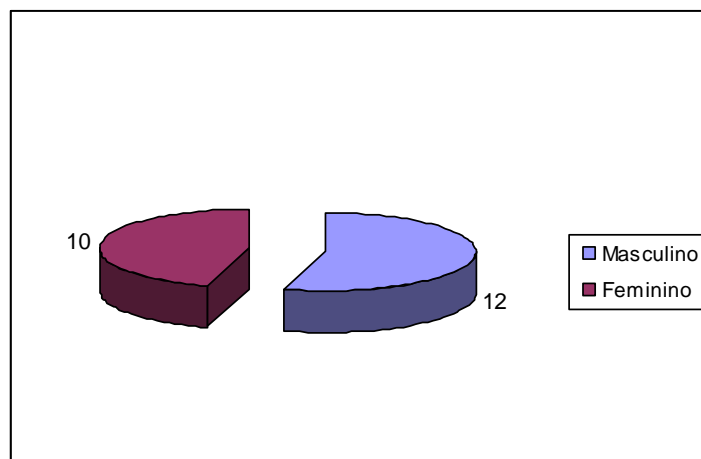
No Jardim-de-infância existem seis ajudantes de creche, oriundas da comunidade local. Existe ainda uma encarregada da cozinha e duas auxiliares de serviços gerais. A relação existente entre o pessoal auxiliar é pautada por regras deontológicas, mantendo-se assim um equilíbrio imprescindível com um bom relacionamento profissional com o corpo docente e com as crianças.

5. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

5.1. Caracterização do grupo quanto ao género

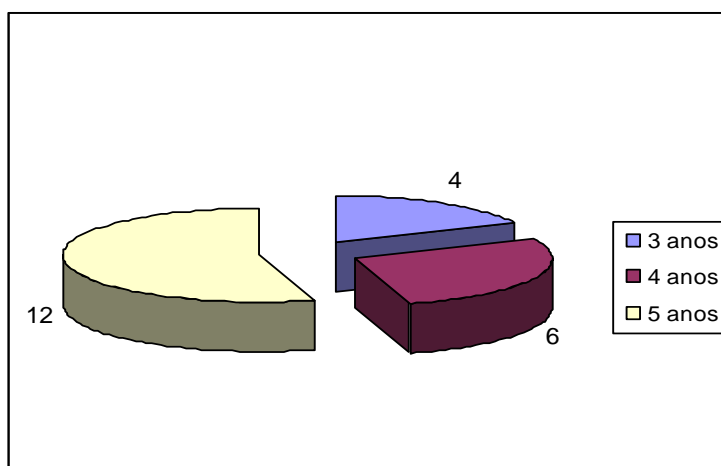
O grupo da sala nº 1 é constituído por 22 crianças. Trata-se de um grupo heterogéneo como se constata de seguida:

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por sexo



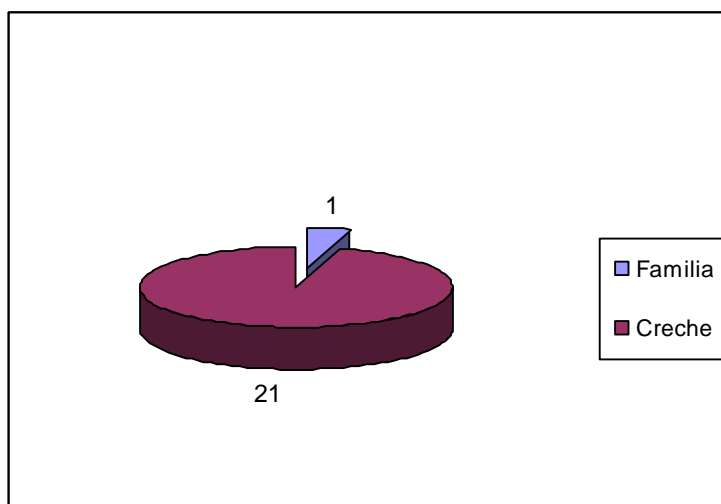
Da análise do gráfico 1, podemos concluir que o grupo é constituído por 22 crianças sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, conferindo que estamos na presença de um grupo equilibrado quanto à representação do género.

Gráfico 2 - Idades das crianças do grupo



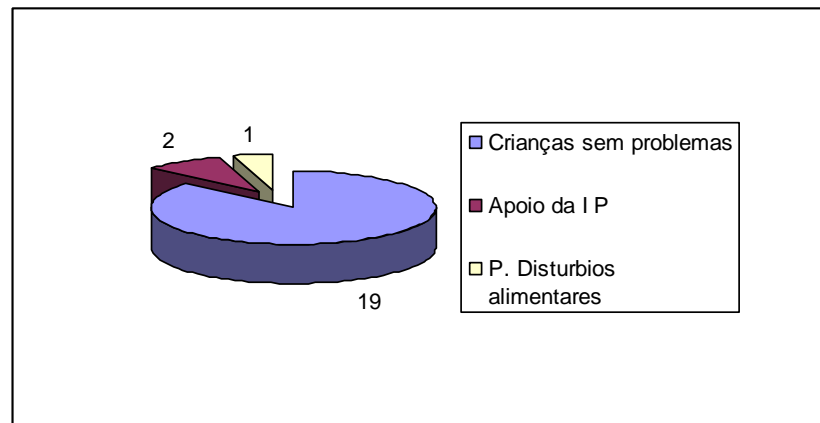
Tal como já foi referido, verifica-se através do gráfico 2 que é um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Gráfico 3 - Modalidades de educação frequentadas anteriormente



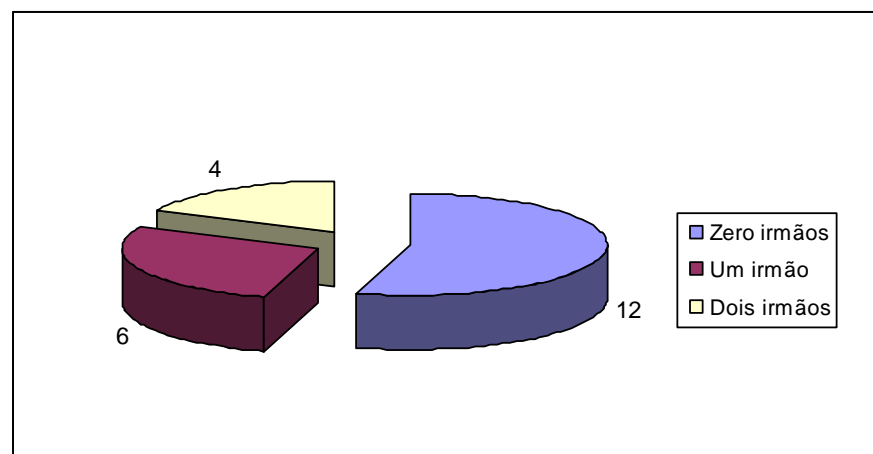
Pela análise do gráfico 3, podemos constatar que a maioria das crianças frequentou, anteriormente, a valência creche desta instituição. Apenas uma criança vem do contexto familiar.

Gráfico 4 – Situações problema



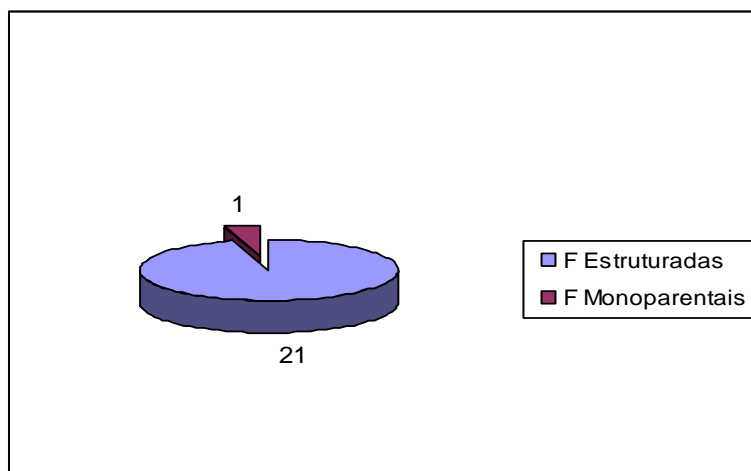
Pela leitura do gráfico 4, verificámos que existem 2 crianças com apoio da Intervenção Precoce (IP) e uma criança que apresenta perturbações alimentares.

Gráfico 5 - Número de irmãos



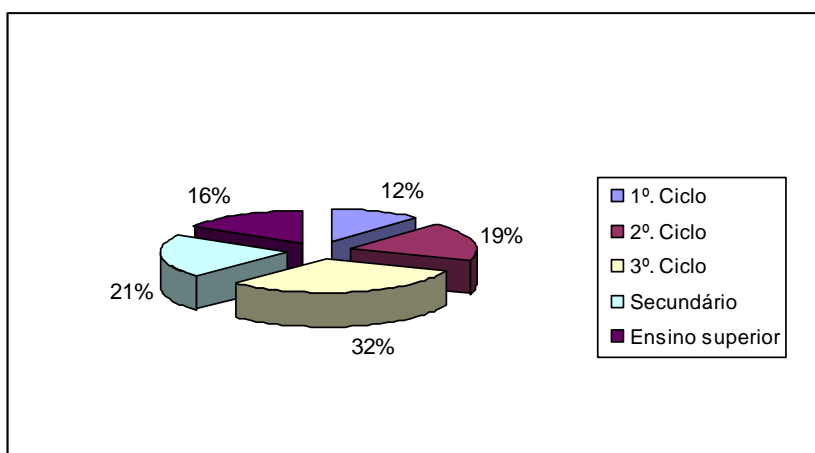
Analisando o gráfico 5, constatamos que a maioria das crianças, apenas, tem um irmão e 12 crianças são filhos únicos. Em nosso entender, é um elemento significativo que nos alerta para a realidade do contexto familiar.

Gráfico 6 - Caracterização sociológica das famílias



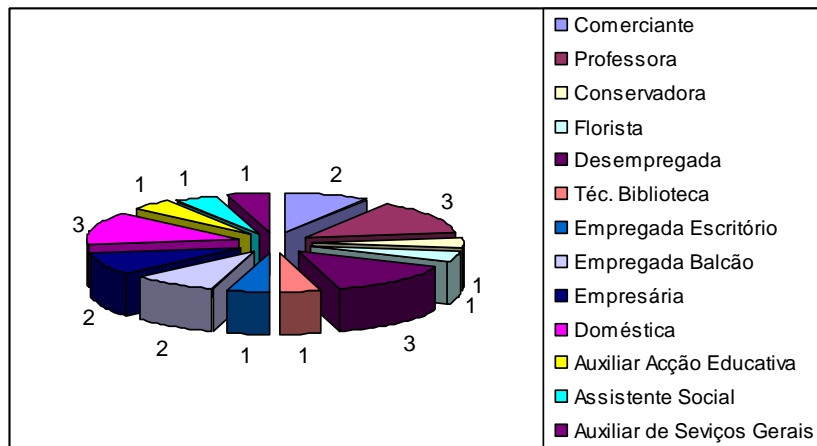
Verifica-se, no gráfico 6, que a maior parte dos agregados são nucleares, ou seja, a criança vive com os pais e irmãos. De referir que apenas uma criança vive com a mãe, num agregado familiar monoparental.

Gráfico 7 - Habilitações literárias



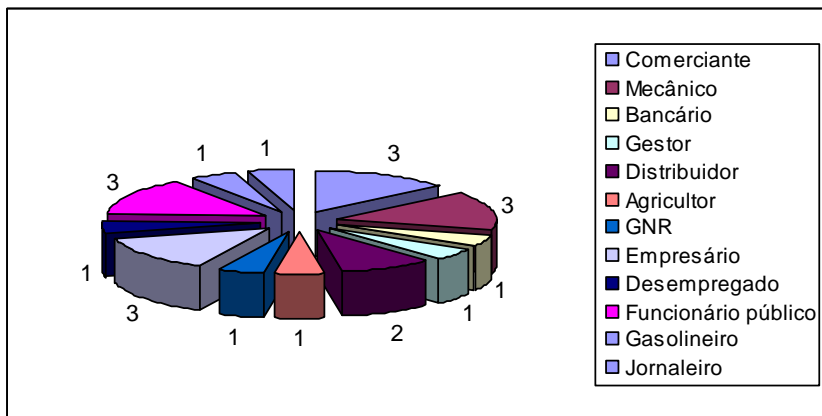
Através da análise do gráfico 7, pode constatar-se que relativamente às habilitações literárias, os pais das crianças estão distribuídos por cinco níveis de ensino diferentes. Nesta distribuição destaca-se o 3º ciclo apresentando uma percentagem superior, (32%) e o 1º. Ciclo com uma percentagem mínima (12%).

Gráfico 8 - Profissões das mães



Na leitura do gráfico 8, observamos que, apenas, uma mãe se encontra desempregada e as restantes trabalham, na sua maioria, no sector terciário.

Gráfico 9 - Profissões dos pais



Da análise efectuada através do gráfico 9, constata-se que existe um pai desempregado e os restantes trabalham no sector terciário, tal como acontecia na situação anterior.

6. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

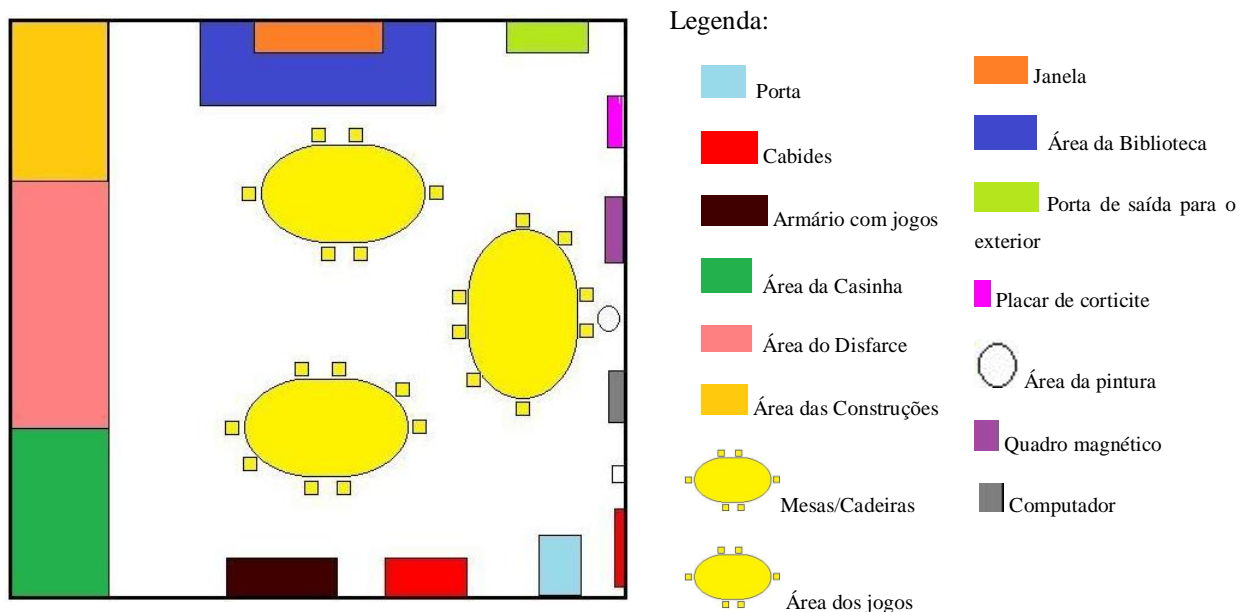
6.1. Caracterização do espaço/materiais

A sala designada pela instituição por «sala nº1» apresenta um espaço relativamente amplo e com bastante luz natural. A disposição dos móveis e materiais da sala sofreram algumas alterações, ao longo do ano escolar, procurando responder às necessidades e interesses do grupo de crianças. Tal como refere Malaguzzi, (1984, citado por Edwards, Gandini, & Forman, 1999)

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e actividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afectiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (p. 157).

Partilhando a reflexão do autor anteriormente citado a organização do espaço é crucial para promover aprendizagens significativas. Assim, o desenho da sala acabou por adquirir a forma que a seguir se apresenta:

Figura 3 - Planta da sala



No seguimento das ideias de Hohmann e Weikart (1997), é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem activa das crianças que os adultos criem e mantenham ambientes em que

a interacção com as crianças seja positiva e (...) que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência”. Por isso, salientam que é importante que se criem ambientes de aprendizagem em que “as crianças têm possibilidade de manipular objectos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos, bem como de falar e reflectir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio de colegas e de adultos, conforme necessário (p. 63).

Desta forma, o espaço foi organizado de acordo com as necessidades do grupo e tentando proporcionar às crianças um ambiente que lhes permita experienciar uma vasta gama de situações e por sua vez diversificar e enriquecer as suas aprendizagens. Como se pode observar na planta, a sala está organizada por áreas facilmente identificáveis e com três mesas que servem de apoio às actividades.

Cada uma das áreas está equipada com os respectivos materiais didácticos e alguns objectos muito próximo do real do quotidiano das crianças, estes estão devidamente identificados, visíveis e acessíveis às crianças promovendo assim a sua autonomia na hora da procura e da arrumação dos mesmos.

As áreas encontram-se ecologicamente delimitadas em cada uma existe um painel com a identificação da mesma e o número de crianças que a podem frequentar. Possui também três mesas, duas das quais de oito lugares e uma de seis. De referir que no primeiro caso, uma serve de apoio aos jogos e a outra à área de trabalho e, ainda, ao computador, ao quadro magnético e ainda ao cavalete de pintura.

Na segunda situação é o espaço utilizado para apoio à biblioteca.

Na sala encontram-se as seguintes áreas: área da casinha, do disfarce, dos jogos, da biblioteca, das construções, da garagem e da pintura. Estas permitem à criança a experimentação de múltiplos papéis sociais e atitudes, num jogo de “faz de conta” a criança contacta com uma variedade de vivências, adquirindo progressivamente um maior conhecimento do seu meio envolvente. Segundo Figueiredo (2002), as áreas de trabalho numa sala de jardim-de-infância devem permitir às crianças “poder escolher de entre uma variedade de actividades, e deslocarem-se de uma para a outra como desejarem. Elas precisam de aprender por meio de experiências directas e de forma natural” (p. 101).

A área da casinha divide-se em, cozinha e quarto. Neste último existe uma cama, um armário e vários materiais característicos deste espaço. A cozinha tem uma mesa,

bancos, um fogão, um lava loiça e vários outros utensílios. Consideramos que esta é uma das áreas suficientemente equipada sendo uma das mais frequentadas pelas crianças.

Na continuidade da área da casinha existe a área do disfarce com um armário, espelho, várias roupas e outros acessórios “que permitem à criança a dramatização e a experimentação de vários papéis sociais, facultando a exploração de “materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente atribuindo-lhes significados múltiplos” (Silva, 1997, p. 60).

A mesma autora defende, ainda, que a expressão dramática poderá estar patente nesta área, facilitando “a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos” (p. 60). Ainda neste seguimento e de acordo com Rigolet (1998) as brincadeiras do seu “faz-de-conta” têm muitos objectivos. Qualquer actividade do jardim-de-infância não pode perder de vista a “forma lúdica de qualquer aprendizagem no que se quer motivadora e eficaz” (p. 138).

A área dos jogos possui uma grande variedade de materiais nomeadamente: dominós, jogos de encaixe, puzzles. “Quebra-cabeças e jogos devem ser oferecidos a diferentes níveis de dificuldade, para que as crianças sejam direccionadas a uma opção que possam completar com êxito” (Figueiredo, 2002, p. 98).

Estes permitem às crianças explorar, construir, seleccionar, comparar, agrupar, ordenar e encaixar. Os jogos estão adaptados à idade e nível de desenvolvimento das crianças e encontram-se devidamente etiquetados.

A área da biblioteca tem uma estante com diferentes suportes escritos. Trata-se de um espaço acolhedor e com muita luminosidade natural, possuindo uma mesa com cadeiras, onde as crianças podem “ler os livros”, contar histórias, contactar com as diferentes códigos de escrita levando as crianças a fomentar o gosto pela conquista da língua materna. “A literacia de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável e próxima do ambiente familiar. Os materiais de escrever devem também estar disponíveis.” (Hohmann, e Weikart, 1997, p. 204).

De sublinhar que outra das áreas de eleição das crianças é o espaço identificado como a área da garagem. Encontra-se equipado, com uma caixa de *legos* e vários carrinhos de diferentes características, cores e tamanhos. Apesar da quantidade de materiais existentes serem num número considerado razoável são motivo para alguns desentendimentos entre as crianças.

A área da pintura possui um cavalete, pincéis de vários tamanhos e boiões de tintas. O espaço está organizado de forma que, de qualquer ponto da sala seja possível o seu visionamento global, o que permite que a educadora consiga ver tudo o que se passa na sala, as crianças, para além de poderem observar os colegas em actividade, têm também a sua escolha mais facilitada. A sala possui aquecimento central, essencial para o bem-estar das crianças, dadas as características climatéricas da vila. Existem também na sala um placar onde se expõem regularmente as criações das crianças e que permitem, a quem entra na sala, perceber um pouco do trabalho que as crianças têm vindo a desenvolver.

6.2. Organização do tempo

Na sala nº1 existe uma rotina diária flexível, considerada estruturada e coerente, organizada de acordo com os interesses do grupo. Esta organização de tempo oferece segurança e confiança à criança, uma vez que lhe permite anteceder os acontecimentos, ajuda ainda, a criança a consolidar e entender acontecimentos sequenciais. As crianças iniciam a manhã com um momento de grande grupo, em que partilham novidades e podem trocar experiências. Nesta perspectiva, este momento

é uma oportunidade de todas as crianças participarem num grande grupo, partilhando e demonstrando as suas ideias (...) Para os adultos é uma oportunidade de proporcionarem às crianças “experiências-chave” numa estrutura social e de observarem as crianças como participantes dessa estrutura (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 131).

Após uma pequena conversa e a canção dos “bons dias”, dá-se início às actividades da manhã. Por volta das 11:45h, as crianças terminam as actividades e dirigem-se para o refeitório. Após o almoço, vão para a ludoteca onde permanecem até às 14horas. O período da tarde inicia-se com um pequeno diálogo e uma motivação para o desenvolver das actividades, e prolonga-se até por volta das 16:00h. Sempre que as condições climatéricas assim o permitem, o recreio realiza-se no exterior, das 16:00h às 16:20h, caso contrário este tempo é passado no salão ou na respectiva sala. Às 16:30h, as crianças voltam novamente ao refeitório para lanchar. Por volta das 17:00h, vão para a ludoteca até às 19 horas.

6.3. Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança surgem associados a vários modelos curriculares, e a diferentes conceptualizações em torno dos modelos curriculares em educação de infância. As diversas abordagens têm diferentes objectivos e raízes teóricas distintas que as sustentam, conforme salienta Oliveira-Formosinho (1998, 2002) citado por Mesquita-Pires (2007).

Nesse sentido, recorreu-se a um conjunto de autores nomeadamente: Piaget, (1977) Hohmann e Weikart, (1997), Silva (1997), Vasconcelos (1991), Oliveira-Formosinho (2002), Formosinho, Lino, & Niza, (2007), Almeida (2009), Portugal, (2009).

Tal como refere Formosinho (1996, citado por Mesquita-Pires, 2007)

os modelos curriculares concebem uma visão integradora dos fins da educação e das causas do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar pois consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruente com esses princípios. Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática (p. 73).

Nesta linha de pensamento, e concordando com Formosinho (1996, citada por Mesquita-Pires, 2007) ao referir que, “a adopção de um modelo curricular pelos educadores de infância “é um factor de qualidade da sua prática” (p. 71).

Assim como referência, não tivemos um único modelo, como preconiza a autora acima referida, mas alguns princípios dos vários modelos. Em primeiro lugar e, porque compete ao educador de infância, como construtor e gestor do currículo, e de acordo com o projecto educativo, articular o definido nas “Orientações Curriculares” com as necessidades do seu grupo e de cada uma das suas crianças, em colaboração alargada com os diversos parceiros educativos (pais, famílias, comunidade e outros níveis de ensino), num processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, foi desde logo a nossa primeira referência. Serviu também de suporte para nós, o modelo de orientação cognitivista, High Scope, que assenta nas teorias psicológicas do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente as de Piaget. Este preocupa-se em compreender a criança, tomando como referência o seu estágio de desenvolvimento, bem como em criar ambientes de aprendizagem. Incentiva a experimentação, “criando oportunidades que permitam fazer experiências de acção e representação da realidade estimulantes para o seu progresso” (Silva e Miranda, 1990, p. 58). Aborda a organização do espaço e do tempo, dos materiais,

do desenvolvimento lógico-matemático, do desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento da representação. Neste modelo existem diferentes áreas de actividades para assim possibilitar diferentes aprendizagens educativas, nomeadamente a área da “casa”, da expressão plástica, das construções, da biblioteca, área do disfarce e a área da escrita. A organização da sala por áreas permite a vida em grupo e proporciona às crianças acções pedagógicas. As crianças ao brincarem nas diferentes áreas vão envolver-se na vivência da realidade e sozinhas vão construindo diferentes experiências desta mesma realidade. Desta forma, a criança que brinca na área da casa está imersa na vida familiar através da percepção que faz da mãe, da irmã, desempenhado assim vários papéis sociais através da sua percepção da realidade. O mesmo acontece nas restantes áreas (Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Para haver um amplo espaço educacional é necessário que a aprendizagem activa surja também como suporte central das aprendizagens curriculares. No modelo High-Scope há sempre uma necessidade de reorganizar o espaço, surgindo ao longo do ano novas áreas de interesse para as crianças. Neste modelo a criança explora o mundo de diferentes modos, pois através dessa exploração faz com que surja uma aprendizagem activa em que a criança manipula, usa e escolhe para trabalhar/explorar.

Sustentamos ainda a nossa prática pedagógica no modelo de Reggio Emilia, porque inclui o trabalho de Projecto, incentiva o desenvolvimento intelectual da criança, encorajando-a a explorar o seu ambiente, que é rico em possibilidades e a partilhar as suas interpretações. A Pedagogia de Projecto, como metodologia, aparece ligada ao pensamento de Jonh Dewey e assenta no seu movimento de educação progressista. Este movimento sustenta o experimentalismo, o apelo aos interesses das crianças, a preocupação de ligar a educação a objectivos práticos e o reconhecimento de diferentes ritmos de aprendizagem (Castro e Ricardo, 1994). O trabalho de projecto como abordagem à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com as pessoas, objectos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos.

O trabalho de equipa é o eixo central que guia todos os parceiros envolvidos no processo educativo, pois em *Reggio Emilia*, considera-se que o saber que um grupo

constrói em conjunto é superior ao individual. De facto, é uma pedagogia repleta de princípios e estratégias de acção, uma vez que tornam a criança mais autónoma, crítica, criativa e competente.

Segundo Lino (2007) este modelo caracteriza-se pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica “as cem linguagens” e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino aprendizagem.

A educação neste modelo pedagógico baseia-se nos princípios das relações, interacções, na cooperação e colaboração. Todos os intervenientes, pais, cidadãos e professores, envolvem-se no processo educativo, partilham e complementam tarefas e esforços. Ao desenvolver este trabalho no jardim de Infância, mas tendo em conta as crianças que estão em apoio no âmbito da IP, faz todo o sentido recorrer a este modelo, pois o trabalho a realizar na IP tal como é referido por vários autores é um trabalho de colaboração de parceria com todos os intervenientes do processo educativo, crianças, pais, técnicos e comunidade em geral. Segundo a teoria de Bronfenbrenner (1979) citado por Correia e Serrano (1998) este “considerou no seu modelo um conjunto de níveis ou sistemas ecológicos, são eles: o Microssistema, Mesossistema, Exossistema e o Macrossistema” (p. 21).

O microssistema corresponde, ao conjunto de experiências que a criança vivência com aqueles que a rodeiam, família (pais, irmãos e restantes membros) e ainda as interacções que a criança estabelece na escola com professores, com os colegas etc.

O mesossistema compreende as interacções estabelecidas entre os elementos do microssistema (ex: relações famílias e técnicos).

O exossistema representa os componentes das estruturas sociais que, apesar de não estarem directamente ligados à criança, tem impacto no mesossistema e microssistema (ex: serviços de saúde, serviços locais entre outros). Por último o macrossistema que engloba todos os outros sistemas e diz ainda, respeito ao conjunto de crenças, atitudes, valores, ideologias de uma determinada cultura (Correia e Serrano, 1998, pp. 22-23).

Nesta linha de pensamento encontram-se outros investigadores como: Dunst (1985), Bronfenbrenner (1975, 1979) citados por Correia e Serrano (1998) que dizem “para que uma intervenção seja eficaz e se obtenham modificações mais abrangentes nos

diversos sistemas sociais, torna-se indispensável a adopção de uma perspectiva ecológica de IP que tenha em conta a complexidade destas interacções” (p. 23).

Pretende-se com este trabalho promover múltiplas formas de aprendizagens, usufruindo das “*cem linguagens*” da criança tal como se preconiza no modelo de Reggio Emilia. Assim, deve haver sempre uma intencionalidade

essa intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior á acção, ou seja supõe planeamento: acompanha a acção no sentido de a adequar as propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e seus efeitos (Silva, 1997, p. 93).

Nesta perspectiva ambiciona-se proporcionar à criança, através de práticas significativas, a oportunidade de “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Silva, 1997, p. 21).

A construção da autonomia pressupõe a capacidade individual e colectiva de progressivamente assumir as suas responsabilidades. O desenvolvimento pessoal e social resulta das interacções entre criança, educador e grupo e também da partilha do poder entre eles. A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, impulsionam o desenvolvimento a auto estima da criança e constituem um exemplo para as relações que a criança estabelece com os outros. Num sistema onde se promove as relações, a comunicação surge como elemento fundamental quer para a autonomia individual, quer para a autonomia do grupo de pares (Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 112).

Com o decurso deste trabalho pretendeu-se que a criança e o grupo se fossem tornando progressivamente mais independentes e autónomos e ainda, que a criança adquira a capacidade de apresentar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa diversidade de formas que vão desde o jogo ao desenho.

Os diferentes tipos de jogos podem ser uma mais-valia no desenvolvimento de múltiplas linguagens e estes são fundamentais no período pré-escolar. Os jogos de movimento, por exemplo, para além de proporcionarem ocasiões de controlo motor, estimulam a socialização e favorecem o alargamento da linguagem. No jogo simbólico a criança toma consciência das suas reacções e do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.

No processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem um papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, sendo assim, a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é uma meta a atingir no jardim-de-infância. A linguagem desenvolve-se em ambientes onde a criança vivencia experiências que quer partilhar e onde tem alguém atento e que se envolve em diálogo com ela. Com a vontade de comunicar a linguagem da criança torna-se progressivamente mais complexa. As interações com o adulto e os materiais preparam o palco onde a criança progressivamente vai construir a sua compreensão da linguagem, este processo tem início no nascimento e continua e emergir ao longo da sua vida (Silva, 1997).

Num ambiente rico em conversas e leitura, a complexidade da linguagem da criança evolui naturalmente e a um ritmo próprio de cada criança. Segundo as OCEPE a aprendizagem da linguagem baseia-se na exploração do seu carácter lúdico, no prazer em lidar com as palavras, descobrir as suas relações e inventar sons.

As lenga-lengas, trava-línguas, rimas, adivinhas e poesias fazem parte da cultura portuguesa e podem ser uma mais-valia na descoberta da língua e da sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pela sua musicalidade, facilitam a clareza de articulação e podem ainda, ser meios de compreensão do funcionamento da língua (Silva, 1997).

O desenvolvimento progressivo da linguagem facilita, à criança, uma inclusão na sociedade, como um ser autónomo, livre e solidário, proporcionando-lhe uma maior aptidão para comunicar com os outros.

Nesta perspectiva foram realizadas algumas experiências de aprendizagem que foram pensadas, tendo em conta o desenvolvimento integral da criança, procurando sempre ir de encontro aos interesses e necessidades do grupo e ao projecto curricular de Instituição.

7. DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

O livro “O Planeta Azul” foi o nosso ponto de partida para trabalhar as várias áreas de conteúdo, uma vez que estas são indissociáveis. Procurámos promover a realização de experiências de desenvolvimento curricular, na linha de orientação das OCEPE, nomeadamente na área da linguagem oral e abordagem à escrita, não esquecendo obviamente todas as outras.

Ao longo deste trabalho foram proporcionadas diversas actividades onde as crianças tiveram um papel activo e participativo. Acreditamos que o livro proporciona um contexto que promove o desenvolvimento da linguagem, o gosto pela leitura e o conhecimento da língua materna. Tal como refere Mata (2008)

a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interacção da criança com a leitura (...) a leitura de histórias pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (p. 80).

Tendo em conta que o ser humano é por natureza um comunicador e, comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança a educadora da sala tem por hábito partilhar experiências que permitam à criança aprendizagens a partir de acções sobre os objectos, interacção com pessoas, ideias e acontecimentos para construir novos conhecimentos. Neste contexto, a educadora da sala onde se realizou esta intervenção, procurava com regularidade, fazer a leitura de diversas histórias da autora Luísa Ducla Soares. Nesta linha de preocupação e depois da reflexão conjunta, em grande grupo, as crianças seleccionaram o livro que gostariam de explorar de entre muitos outros que existiam na biblioteca da sala. O escolhido para trabalhar foi o «Planeta Azul» (2009), este é constituído por vários poemas e o seleccionado pelas crianças para trabalhar foi o poema com o mesmo título do livro “O Planeta Azul”.

Refira-se que este nome já lhes era familiar, uma vez que haviam sido trabalhados outros livros indo de encontro ao projecto curricular da instituição que se intitulava “A nossa casa no mundo”.

A partir da experiência de aprendizagem a história “O Planeta Azul” serão apresentadas neste relatório um conjunto de actividades e algumas situações emergentes decorrentes das mesmas.

Actividade 1- Exploração do poema

Após a leitura do poema, a primeira actividade realizada pelo grupo foi a “chuva” de ideias procurando elencar o que as crianças haviam registado. Tendo em conta que a participação activa das crianças e o envolvimento destas nas actividades “é a chave para o sucesso das aprendizagens” foi solicitado que cada criança dissesse uma palavra acerca do poema. Seguidamente, foram registadas as palavras que foram surgindo:

Quadro 3 - “Chuva” de ideias

Nave (Nando)	“É uma coisa de metal que voa”
Astronauta (João)	“É uma pessoa que tem um fato branco e anda dentro de uma nave espacial”
Deserto (Pedro)	“É um sítio com muita areia, cactos e camelos”
Floresta a arder (Jorge)	“Incêndio, os animais e as pessoas morrem queimados, perdemos ar puro”
Planeta azul (Sónia)	“É a teia (terra) ”
A Lua (Rita)	“Também é um planeta”
Outros planetas (Carolina)	“Júpiter, Mercúrio, Plutão”
Mar doente (Maria)	“Água poluída, os animais e as plantas morrem”

Da actividade anterior surgiram várias palavras e temáticas ou questões que poderiam ser explorados.

Assim de entre as palavras que surgiram na actividade anterior, uma delas foi “outros planetas” imediatamente emergiram diálogos acerca dos planetas, que a educadora procurou explorar tentando perceber as ideias prévias sobre a questão.

Registo do diálogo do grupo de (crianças)

João – Eu sei o nome de um planeta.

João - Chama-se Terra é o nosso, é redonda.

Pedro - Esse é fácil, é o planeta azul, que fala o livro, aquele que parece uma bola.

Maria - Sim que é verde, azul e também tem castanho e amarelo

João - Júpiter também é um planeta o meu pai já me disse.

Jorge - Eu sei outro nome é Mercúrio, na televisão também fala nos planetas.

João - Eu vou perguntar ao meu pai, ele sabe e amanhã digo-vos.

Sónia -Eu também posso “perguntaie” à minha mãe?

A educadora respondeu sim, acrescentando, podem perguntar o nome de todos os planetas em casa, e amanhã trazem escrito numa folha e falamos novamente sobre os planetas.

No dia seguinte algumas crianças trouxeram numa folha o nome dos planetas e foram lidas pela educadora. Muitas mães referiram que os filhos estavam ansiosos para vir para a escola. Partilhámos da ideia que Hohmann e Weikart (1997) mencionam de que “quando há continuidade entre as experiências pré-escolares e familiares, as crianças estão desejosas para que comece o dia de escola”.

Ao reflectirmos acerca das actividades, emergem imediatamente algumas considerações, apesar de ainda não terem sido trabalhados estes temas, as crianças tinham já um conhecimento bastante significativo do nosso planeta e dos restantes. Apresentam também definições muito correctas de muitas palavras que foram surgindo como podemos verificar no quadro 3 e nos diálogos que surgiram ao longo das actividades, o que nos levou a constatar como referem alguns autores “que na partilha e na interacção com os outros se aprende muito acerca do mundo” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11).

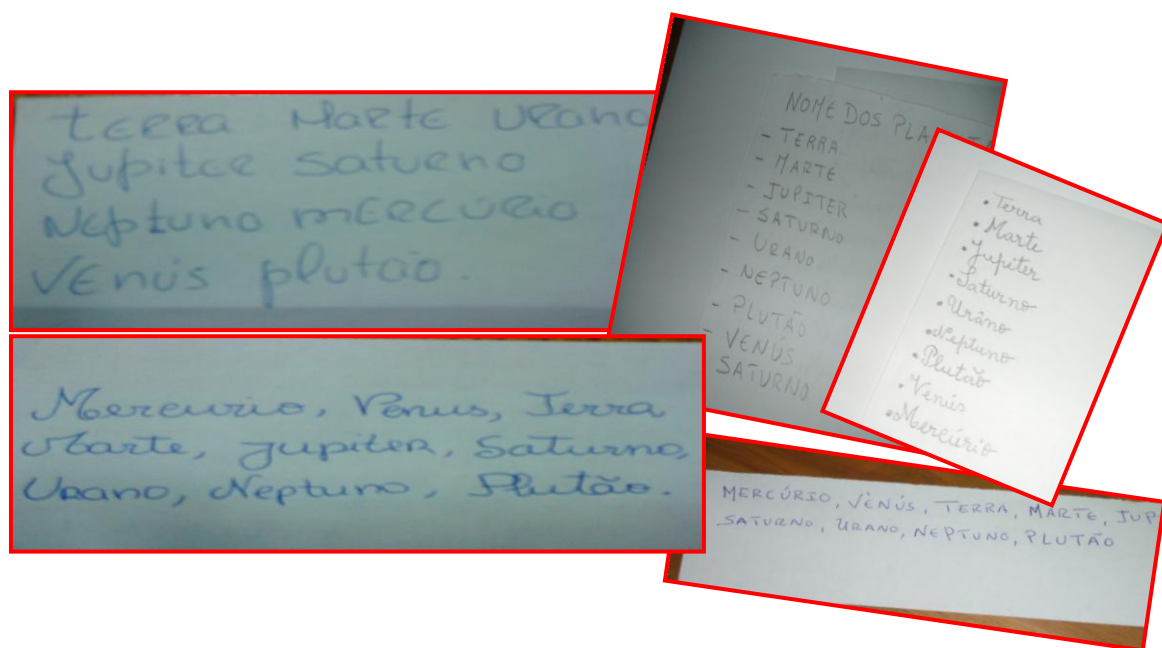


Figura 4 – Nome dos planetas

Nesta continuidade surgiu a ideia no grupo de encontrar palavras iniciadas pelas letras dos diferentes nomes dos planetas.

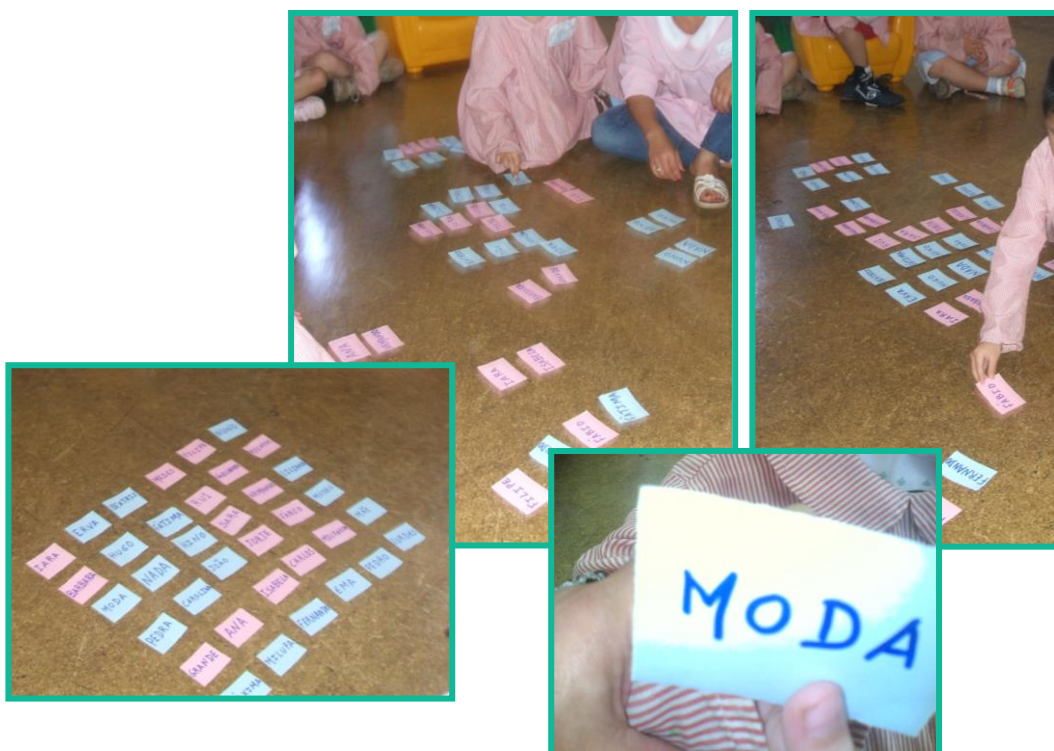


Figura 6 – Identificação de letras

Cada criança tirava um cartão e ao mesmo tempo dizia a letra inicial da palavra e agrupava as restantes com a mesma letra inicial. Posteriormente as crianças contaram o número de palavras iniciadas pelas diferentes letras conforme podemos ver no quadro 3.

Quadro 4 - Contagem de palavras

Palavras começadas por:	Número de palavras descobertas
“M”	Sete
“C”	Duas
“J”	Quatro
“F”	Quatro
“G”	Duas
“R”	Duas
“S”	Uma
“N”	Duas
“I”	Duas
“H”	Duas
“L”	Duas
“E”	Duas
“P”	Duas
“A”	Duas

A representação da contagem das palavras iniciadas pelas diferentes letras (conforme quadro 3) que obtiveram maior número foi registada com recurso a legos.

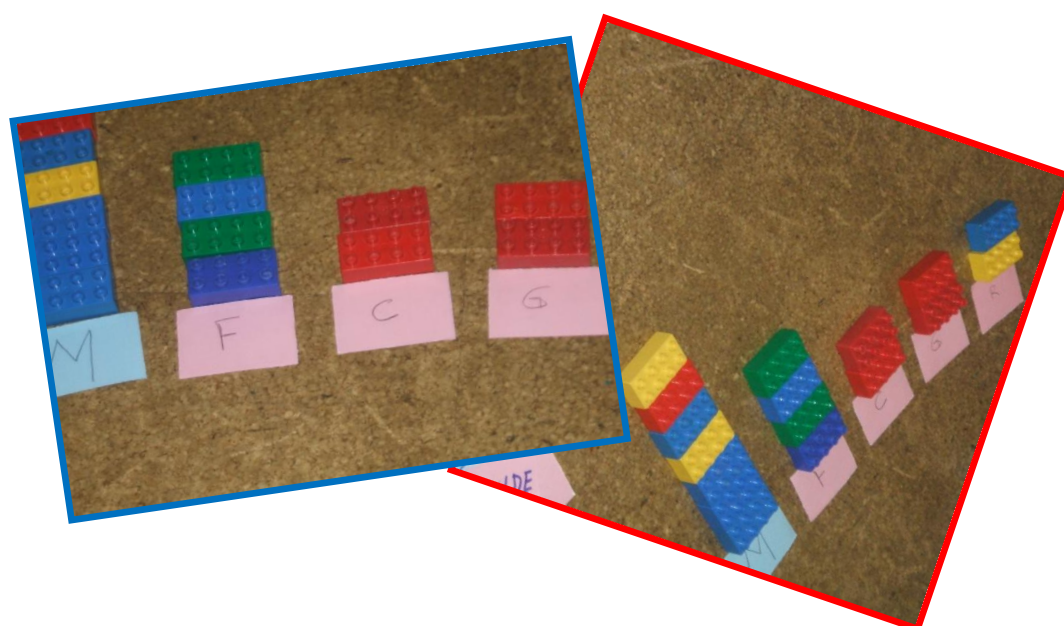


Figura 7 - Graficos de barras

As crianças colocaram em cima de cada uma das palavras o número de legos correspondente, dando origem a um gráfico de barras. Exemplificando: as palavras iniciadas pela letra “M” eram sete, colocaram sete legos e, assim, sucessivamente.

No decorrer da actividade as crianças proferiram os seguintes comentários:

João - As palavras começadas por “M” são as que tem mais.

Pedro - Olha, de “I” só há duas.

João – Eu sei muitas palavras por “R”, Rui, Ricardo, rato...

Maria -Eu também sei muitas começadas por “F”, de Fernando, Francisco, Fábio, Flor, Fato ...

Joana - Só há uma palavra começada por “S” e sei como se lê “Sa-ra” soletrando disse “Sara”.

Sónia - Por “A” não há muitas, só duas, azul e António.

João - Esqueci-me de dizer que Marte começa por “M” e Marta, também, são quase iguais, tem o mesmo número de letras.

De seguida cada criança fez o registo gráfico da actividade, o que nos permitiu perceber que a abordagem por áreas não significa compartimentação, indica antes que estas são desenvolvidas de forma transversal e globalizante, articulando conteúdos e promovendo a construção do “saber” ou seja, embora inicialmente estivéssemos a trabalhar o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita trabalhamos também o domínio da matemática e o domínio das expressões nomeadamente a expressão plástica. Tal como refere Silva (1997) a criança

articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma entrada por uma área ou domínio para chegar a todos os outros (p. 50).



Figura 8 – Registo gráfico

Actividade 3 – Contagem do número de letras de cada palavra

Na sequência da actividade anterior foi sugerido a contagem do número de letras, uma vez que, uma criança referiu numa das suas intervenções que Marta e Marte tinham o mesmo número de letras.

Quadro 5 - Número de letras

Palavras	Número de letras
Marte	4
Planeta	7
Terra	5
Mãe	3
Ricardo	7
Filipe	6
Azul	4
Astronauta	10
Sol	3
Rio	3
Nave	4
Marta	5
Continente	10
Portugal	8

Dos cartões de palavras elaborados conforme quadro 4, de forma aleatória cada criança retirou uma palavra e procedeu à contagem do número de letras que a constitui.

Actividade 4 – Divisão silábica

Na sequência da actividade a educadora sugeriu a descoberta de palavras que comecem pelo mesmo “bocadinho”. A educadora disse – vou-te dizer três palavras: Marte,

Terra, Marta. Duas destas palavras começam pelo mesmo “bocadinho”, tenta dizer quais são. O João respondeu imediatamente Marta e Marte.

Na continuidade da actividade procedeu-se a divisão silábica de algumas palavras sugeridas pelas crianças com recurso a batimentos rítmicos, com recurso a palmas, transformando a actividade num jogo onde todas as crianças participaram. Foram utilizadas estratégias diversificadas e diferenciadas para motivar e incentivar a participação de todas as crianças. Prova disso, foram os comentários tecidos no decorrer da actividade, “assim é fácil dividir as palavras”; “gosto muito de jogar este jogo”. As crianças colaboraram intensamente na tarefa mostrando-se muito empenhadas e motivadas. Aquando da divisão silábica surgiram algumas frases, tais como:

Jorge: Esta palavra é fácil, só batemos palmas duas vezes, (mar-te; mar-ta).

Pedro: Oh, estas são muito fáceis, vamos fazer uma mais difícil.

João: Pode ser “astronauta”. (as-tro-nau-ta) esta tem quatro bocadinhos, temos que bater quatro palmas. Foi feita a divisão silábica desta palavra e continuamos a efectuar a divisão silábica de outras palavras (terra, rio, continente, Portugal...).

Seguidamente a Maria disse: Podíamos fazer aquele jogo que fizemos no outro dia com as palavras, qual pergunta a Rita?

Maria: Aquele das rimas, eu sei uma disse a Maria, rio e frio, e surgiram muitas outras palavras - terra/serra, carro/barro, Portugal/final, colorir/sorrir, continente/quente, João/pão.

A criança, no seu trajecto de progresso do conhecimento da língua, inicialmente ela conhece a língua e usa-a automaticamente para comunicar sem ter conhecimento das regras que está aplicar, estamos a referir-nos ao conhecimento que é adquirido natural e espontaneamente através da exposição a essa língua.

Reflectindo, podemos constatar que algumas crianças começam a ter consciência linguística, tal como sustentam alguns investigadores

as auto-correções, o gosto pelas rimas, as brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indicia já alguma consciência linguística e que será a base para um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a língua, essencial para aprender a ler e a escrever (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27).

Pelo que foi dito julgamos que estas crianças evidenciam uma nova consciência do uso e das possibilidades que a língua materna lhes propicia tal como: comunicar, construir frases e exprimir ideias e sentimentos.

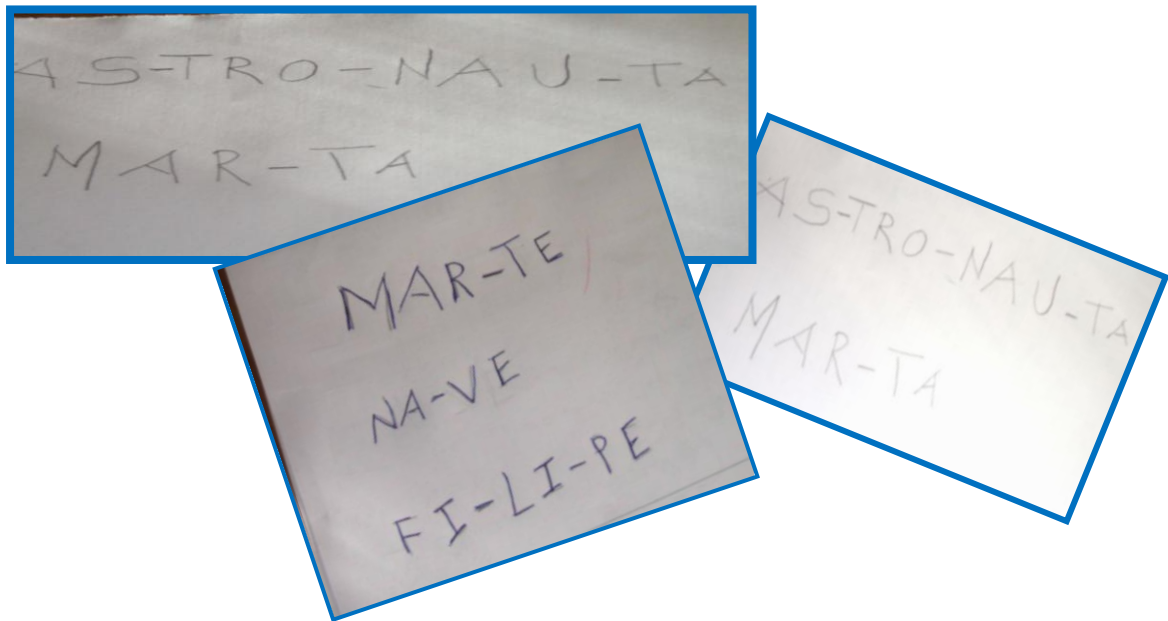


Figura 9 - Divisão silábica

Actividade 5: exploração do globo

Tendo em conta que o planeta terra é representado através do globo foi desenvolvida a actividade que teve início com a exploração do globo pelas crianças. Assim as crianças foram questionadas acerca do que é o globo e o que representa. De imediato surgiram respostas muito interessantes tais como:

João: É o planeta terra, é o planeta azul.

Pedro: Também tem oceanos e continentes.

Maria: A parte azul é água, a verde e castanha é terra.

João: Eu sei em que continente fica Portugal, é no continente Europeu.

Jorge: A China não fica no continente Europeu é no Asiático. Eu sei situá-lo no globo.

João: Eu também sei Portugal.

Sónia: Eu não sei.

João: É fácil eu ajudo-te.

As crianças pediram para situar os países que já conheciam, no globo, entre os quais, Espanha, Portugal China entre outros.

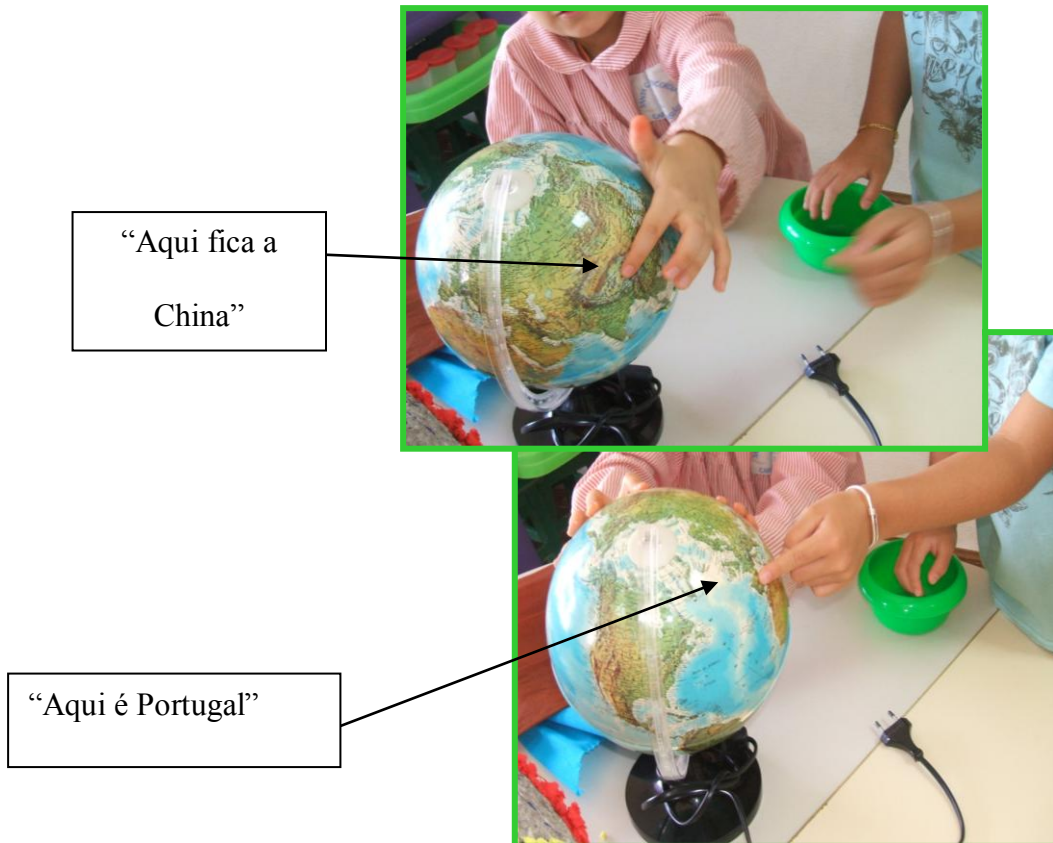


Figura 10 - Representação dos países no globo

De acordo com o estabelecido na planificação, e após as crianças terem mencionado os continentes por elas conhecidos, foram dados a conhecer outros, dando particular atenção ao nosso continente ao Asiático e ao Africano. O nosso Continente e o Asiático foram referidos pelas crianças porque é, onde se situa Portugal, nosso país, e a China, país de origem de uma das crianças da sala. O continente Africano foi também referenciado uma vez que as crianças manifestaram muita curiosidade e motivação por ser este o continente onde se realizaria o mundial de futebol 2010. Foram referidos os outros continentes, Americano, Oceânia, Antárctica e, ainda, alguns países que se situam nos referidos continentes.

No final desta actividade foi sugerido pelo grupo a elaboração de um globo. Desta forma, procedeu-se à execução do mesmo com recurso a pasta de papel confeccionada

pelas crianças (rasgagem de jornais, cola branca) e de uma bola de praia que serviu de molde para a execução do globo.

Tal como refere Piaget citado por Hohmann e Weikart (1997), “o conhecimento não provem, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (p. 19).



Figura 11 - Confeção da pasta de papel

Após a delimitação dos continentes e oceanos. Dividiu-se o grupo de crianças em dois, tendo o primeiro grupo pintado a parte dos oceanos e o segundo grupo cortou, preparou e colou papel crepe nos continentes, conseguindo desta forma, identificá-los e localizá-los no respectivo globo. Anteriormente, já tinha sido escolhido em grupo as cores a utilizar para diferenciar os continentes.



Figura 12- Preparação do papel crepe

O Continente Europeu ficou sinalizado a vermelho, o Africano a castanho, o Asiático a amarelo, o Americano a verde, Oceânia a laranja e a Antártica com a cor branca.



Figura 13 - Fases de execução do globo

Este é o globo, resultado prático da actividade e encontra-se suspenso na sala. Este trabalho surgiu desde o início, dos interesses das crianças e foi realizado por elas, servindo aqui o educador apenas de “andaime”. Tal como sustenta Dewey citado por Pinazza (2007) “as situações educativas devem apoiar-se na actividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo (*learning by doing*)” (p. 74).

Actividade 6 – Representação simbólica dos Países – Bandeiras

Após conhecerem e explorarem os continentes a sua localização e alguns dos países que os constituem surgiu a realização de outra actividade que se prende com a bandeira portuguesa. É de referir que uma criança levou uma bandeira de Portugal para a sala e

surgiram várias questões acerca da mesma. Posteriormente, foi apresentada a história da bandeira portuguesa com recurso a um PowerPoint devidamente explorado. Para consolidar alguns conhecimentos acerca da bandeira do nosso país e de outros, foram pesquisados vários elementos com recurso a livros, enciclopédias, jornais e revistas que proporcionaram às crianças descobrir bandeiras de outros países e relacioná-las entre elas. Foi efectuado o registo gráfico da bandeira de Portugal por todas as crianças e outra bandeira, de outro país à sua escolha.

Quadro 6 - Bandeira escolhida pelas crianças

Nome das crianças	Bandeira escolhida
Pedro	Suíça
Jorge	Alemanha
Maria	Espanha
João	África do Sul
Rui	Brasil
Joana	França
Carolina	Itália
Inês	Itália
Sónia	Gana



Figura 14 - Registo gráfico das bandeiras

Após a conclusão desta actividade as bandeiras foram expostas num placar da escola.

Actividade 7- Festa final de ano lectivo

Na festa final do ano lectivo foi realizada uma actividade de dança, seleccionada pelas crianças após terem sido analisadas as várias sugestões. Uma das crianças sugeriu a música oficial do mundial de futebol 2010 “*Waka Waka*” interpretada pela cantora “*Shakira*”. A proposta foi aceite por todas as crianças tendo em conta a proximidade do evento e do tema ter sido debatido no decorrer das experiências anteriores. É de referir que as crianças na sua maioria já conheciam a música e a intérprete da mesma, tendo também este facto contribuído para a escolha efectuada. No decorrer da preparação da actividade foram surgindo várias palavras novas, tais como: selecção, equipa, treinador, mundial entre outras que foram trabalhadas. Na sequência da actividade foram emergindo várias questões acerca dos países que iriam participar no mundial de futebol, a língua que falavam e o continente a que pertenciam, questões essas que foram prontamente esclarecidas. Esta actividade contribui de forma decisiva para consolidar as temáticas já abordadas. A apresentação da actividade coincidiu com o jogo Portugal-Brasil, tornando-a mais estimulante motivadora e interessante. Assim, aproveitando o interesse e empenho das crianças dividiu-se o grupo em duas equipas. As equipas vestiram-se com as cores correspondentes aos Países, respectivamente, verde e vermelho e amarelo e verde. Foram usadas *t-shirts* e fitas de papel crepe elaboradas pelas crianças para colocar no pulso e/ou pernas. A coreografia também foi inspirada no mesmo tema, tendo por base um rectângulo (campo de futebol) e um círculo (planeta terra) apresentando-se as crianças agrupadas aos pares.



Figura 15 - Dança alusiva ao europeu de futebol 2010

Estas foram algumas das actividades que se realizaram, de entre muitas outras que aqui não estão mencionadas. As experiências de aprendizagem foram pensadas com o objectivo de proporcionar ao grupo de crianças tarefas nas quais pudessem adquirir mais competências na área da linguagem oral e abordagem à escrita, sem esquecer obviamente todas as outras áreas de desenvolvimento, mas dando mais ênfase a área atrás referida uma vez que ao trabalhar uma área estamos inequivocamente a trabalhar todas as outras. Foram realizadas num grupo heterogéneo onde estão integradas duas crianças que estão a ser acompanhadas no âmbito da intervenção precoce. A avaliação das experiências de aprendizagem e a observação será, apenas, apresentada neste relatório relativamente a essas duas crianças, uma vez que são as que estão a ser apoiadas, pela IP.

7.1. Apresentação de resultados

As observações que se apresentam no anexo B foram realizadas a duas crianças que estão a ser apoiadas no âmbito da intervenção precoce e que têm entre 4 e 5 anos de idade. Procurou-se ter em conta a diversidade de tempos, de espaços, de materiais e de actividades que se desenvolvem neste contexto de forma a captar a multiplicidade de aprendizagens, a sua evolução, atendendo ao seu desenvolvimento global e tendo sempre presente a situação de risco que originou o atendimento e resposta da IP a estas crianças.

De salientar que toda a prática educativa foi pensada e direccionada para o grupo e não, em exclusivo, para estes casos, como sustenta, Malaguzzi (1998) citando outros investigadores

A aprendizagem é um trabalho de grupo, realizado através de projectos comuns. A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que frequentemente dão origem a trabalhos de projecto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos. Contudo, não se pretende que todas as crianças atinjam o mesmo nível, ou eliminar diferenças individuais e muito menos potenciar o individualismo e a competitividade (Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 103).

As observações realizaram-se durante a primeira e a penúltima semana do terceiro período do ano lectivo 2009-2010, entre as 9h 30m e as 16 horas.

7.2. Análise reflexiva dos resultados

Recapitulando, a nossa questão norteadora, ponto de partida para a reflexão que se apresenta neste trabalho, *Qual o contributo facultado pelas práticas de intervenção precoce na infância, no desenvolvimento linguístico das crianças em situação de risco ou com atrasos graves no seu desenvolvimento*, tendo em conta as observações realizadas, procurámos saber em que medida a realização de experiências de aprendizagem contribuíram para o desenvolvimento global das crianças, nomeadamente as crianças que estão a ser apoiadas no âmbito da IP (dando ênfase à área da linguagem oral e abordagem à escrita, não esquecendo todas as outras áreas de conteúdo) e ainda, tendo em conta a diversidade de tempos, de espaços, de materiais e de actividades que se desenvolvem neste contexto, de forma a captar a multiplicidade de aprendizagens e a sua evolução.

Assim relativamente à categoria 1- Formação pessoal e social/ conhecimento do mundo, e de acordo com as observações dos dias (08/04, 21/06, 22/06 e 23/06 e Cf. quadro 3, figura 10 e diálogo da actividade 4), verificámos que ao nível da iniciativa o João apresenta autonomia nas suas tomadas de decisão quer em grande, quer em pequeno grupo. Como refere Silva (1997), autora várias vezes citada ao longo do nosso trabalho que afirma que “a independência da criança e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher e aferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões (p. 53). Podemos ainda referenciar que o João é sensível aos interesses e às necessidades dos seus colegas. Tal como refere Zabalza (1998) “assim como a criança constrói o conhecimento do mundo que a cerca, ela também constrói o seu conhecimento social e emocional. Os conhecimentos que vai adquirindo e a forma como o faz irão afectar, provavelmente, a sua auto-imagem e as relações que vier a estabelecer com outras crianças e adultos, tanto no presente como no futuro” (p. 197).

Ainda, relativamente à categoria 1- formação pessoal e social/ conhecimento do mundo, e de acordo com as observações dos dias (08/04, 21/06, 22/06 e diálogo da actividade 1) a Sónia tem iniciativa própria nas suas escolhas, quer ao nível das actividades quer na escolha de materiais. Inicia interações com outras crianças e adultos, pede ajuda aos seus colegas ou aos adultos quando não consegue resolver os problemas.

Em relação à categoria 2- Expressões e de acordo com as observações dos dias (09/04, 21/06, 22/06 e 24/06 e Cf. quadro 3) podemos referir que o João consegue fazer de conta e representar papéis, relacionar imagens a objectos reais. Podemos salientar ainda que esta criança faz reproduções gráficas através da pintura e do desenho. A este propósito revemo-nos nas palavras do autor atrás referido quando diz que “a partir de um ano e meio a criança começa a compreender que pode representar o mundo que a cerca de diversas maneiras: desenhando, pintando, construindo, interpretando papéis, etc” (p. 199). Podemos constatar ainda que o João consegue sentir e expressar ritmos, movimentar-se com outros seguindo o mesmo ritmo.

No que concerne à categoria 2- Expressões e de acordo com as observações dos dias (09/04 e 21/06) a Sónia brinca ao faz de conta, assumindo diversos papéis. A Sónia desenha e pinta com poucos pormenores. Consegue usar materiais para executar construções simples e diz o seu significado. A Sónia consegue cantar ao mesmo tempo que executa um movimento segundo um ritmo.

No que respeita à categoria 3- Linguagem oral e abordagem à escrita e de acordo com as observações dos dias (09/04, 14/04, 22/06, 23/06) o João já sabe que se lê da direita para a esquerda, constrói frases correctas, descreve com algum pormenor acontecimentos e histórias. Nesta linha de pensamento estamos de acordo com Mata (2008) quando refere que (...) “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (...) as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças (...) suscitam o desejo de aprender a ler” (p. 65). De referir que conhece as letras do seu nome e escreve-as e reconhece, ainda, e escreve muitas letras dos nomes dos seus colegas, reconhece algumas palavras e faz divisão silábica sem dificuldade.

Reflectindo sobre as observações, parece-nos que o João sabe que as palavras são formadas por sílabas, ou seja começa a ter consciência fonológica.

Ainda e no que respeita à categoria 3- Linguagem oral e abordagem à escrita e de acordo com as observações dos dias (09/04/ e 22/06 e de acordo com os diálogos das actividades, 1, 2 e 5) a Sónia usa frases pequenas e simples no seu discurso, apresenta alguma dificuldade na articulação de algumas palavras, omite algumas letras, nomeadamente o “r”.

Na categoria 4- matemática verificámos que o João possui alguns conceitos que utiliza nas suas brincadeiras tais como: seriação, realização de padrões, noções de grande, pequeno e de espaço. As autoras Castro e Rodrigues (2008) referem que as “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (p. 59). Ao mesmo tempo estas experiências levam as crianças a compreender que “o mundo em que vivemos é um mundo de formas, padrões e movimento. Intuitivamente as crianças reconhecem e comparam formas e tamanhos, por exemplo umas são regulares e outras não, algumas têm uma simetria e outras não, umas são grandes e outras pequenas” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 86).

Na categoria 4- matemática e de acordo com as observações dos dias (12/04, 14/04, 15/04 e 22/06) podemos constatar que a Sónia possui algumas noções que utiliza nas suas brincadeiras como por exemplo: muito, pouco, grande e pequeno. Consegue separar e agrupar objectos segundo a cor, ou seja, consegue formar conjuntos de acordo com os critérios, cor e forma.

Estamos de acordo com o que refere Silva (1997)

é a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objectos que ocupam espaço que a criança pode aprender o que está longe, perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima em baixo. Esta exploração do espaço permite-lhe ainda reconhecer e representar diferentes formas que progressivamente aprenderá a diferenciar e nomear (p. 73).

Face ao anteriormente exposto, e de acordo com a análise das observações efectuadas, embora a nossa pretensão inicial fosse trabalhar a área da linguagem oral e abordagem à escrita com maior ênfase, verificámos que as outras áreas foram também trabalhadas e destaca-se o domínio da matemática a par da área da linguagem oral e abordagem à escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste trabalho, ainda que inacabado, e percorridas as várias etapas reflectimos acerca dos resultados obtidos tendo em conta a questão central e os objectivos por nós definidos. Estamos convictos que desenvolvemos um trabalho de pesquisa e de aprendizagem pessoal e profissional que nos permitiu sensibilizar para a problemática das práticas de intervenção precoce na infância considerando a necessidade de uma intervenção preventiva e atempada que promovam o desenvolvimento global das crianças em situação de risco ou com atrasos graves no seu desenvolvimento. Neste sentido, foram desenvolvidas várias experiências de aprendizagem no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita porque acreditamos que ao trabalharmos este domínio estamos inequivocamente a trabalhar outros domínios e outras áreas de conteúdo, indo ao encontro do que salientam as OCEPE quando referem que a construção do saber se processa de forma integrada e as áreas de conteúdo devem ser trabalhadas de forma articulada. Nesta linha de pensamento, estamos ainda de acordo com Pereira (2008) citando Serpa (2003) quando refere que “ser capaz de comunicar com sucesso: contribui para a melhoria da auto-estima; aumenta as possibilidades de participar activamente em experiências significativas; possibilita a satisfação das necessidades físicas, emocionais e sociais; apoia a aquisição de conhecimentos” (p. 40). Assim, é imprescindível proporcionar ambientes diversificados que estimulem nas crianças a aquisição de competências comunicativas e consequentemente a emergência de outras que promovam o seu desenvolvimento global.

Entendemos que a escolha desta temática foi pertinente, uma vez que nos permitiu atingir os objectivos ao nível das práticas de IP, ou seja, desenvolver várias actividades numa perspectiva de colaboração e cooperação envolvendo todos os intervenientes do processo educativo (família, profissionais da educação entre outros) no sentido de fazer emergir novas competências quer, a nível do grupo quer, em particular, relativamente às crianças apoiadas no âmbito da IP.

Nesta perspectiva, concordamos com o que refere Correia e Serrano (1998), quando salientam que “para um sistema de intervenção precoce são cruciais as noções de interdependência e de colaboração entre os profissionais e as famílias. Para que a intervenção

precoce possa atingir todo o seu potencial, torna-se necessário que haja cooperação e colaboração” (p. 67).

Recorrendo a alguns autores que realizaram estudos no âmbito da intervenção precoce defendendo a importância de prevenir e de intervir de forma multifacetada e o mais precocemente possível e, eventualmente, eliminar as dificuldades quer das crianças quer das suas famílias, procurámos reflectir de modo mais aprofundado este programa dedicado à infância tentando perceber as suas virtualidades e as suas fragilidades (Bairrão, 2005; Almeida, 2009; Portugal, 2009; Correia e Serrano, 1998).

Assim, considerámos que a opção metodológica por nós escolhida se revelou adequada face aos resultados obtidos. No que diz respeito ao objectivo fundamental deste trabalho de reflexão que pretendia avaliar a importância das práticas da intervenção precoce na infância face à emergência de novas competências das crianças em situação de risco, de forma a estimular o seu desenvolvimento global, foram realizadas várias experiências de aprendizagem na área da linguagem oral e abordagem à escrita e de acordo com o interesse, motivação e envolvimento manifestado pelas crianças, fazendo emergir outras experiências que articularam as diferentes áreas e domínios. Deste modo, julgamos que o objectivo deste trabalho foi alcançado considerando que tornou possível aferir em que medida as experiências de aprendizagem contribuíram para favorecer a transversalidade da construção dos saberes, bem como a importância de desenvolver a consciência linguística, alertando para a importância de intervir o mais precocemente possível no sentido de minimizar as dificuldades das crianças e das suas famílias, tratando de modo particular as abrangidas pela IP.

Da análise e interpretação das categorias das OCEPE, da avaliação das experiências de aprendizagem, dos diálogos, das produções realizadas pelas crianças e ainda tendo em conta os diferentes instrumentos utilizados para a recolha de dados podemos inferir que as crianças adquiriram novas competências no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, aprenderam mais acerca do funcionamento da língua materna, das suas funções e desenvolveram capacidades de consciência linguística, fonológica e silábica, pois tal como referem Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008) “o gosto pelas rimas, as brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indica já alguma consciência linguística (...) essencial para aprender a ler e a escrever” (p. 27). Concordando com estes pressupostos pretendeu-se, sobretudo, fomentar o gosto pela leitura e pela escrita.

No entanto, e da interpretação dos resultados obtidos podemos referir que todas as outras áreas foram trabalhadas em simultâneo e conseqüentemente foram construídas competências pelas crianças nessas áreas, nomeadamente no domínio da matemática. Nesta perspectiva e tal como refere Silva (1997) autora largamente citada ao longo do nosso trabalho “a aprendizagem da matemática implica que o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhe permitam ir construindo noções matemáticas” (p. 74).

Entendemos que, o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e na construção de saberes. Cabe-lhe, por isso, proporcionar experiências enriquecedoras com estratégias diversificadas para que todas as crianças construam aprendizagens significativas. No entanto, convém salientar que as crianças e as famílias apoiadas no âmbito da IP tiveram uma equipa multidisciplinar a trabalhar em rede no sentido de responder às suas necessidades, centrando a sua atenção na promoção de novas competências das famílias e que estas se tornem facilitadoras do bem-estar e desenvolvimento global das crianças.

É importante referir que o desenvolvimento deste trabalho apresentou algumas limitações sendo a maior a limitação temporal, pois a sua curta duração não nos permitiu constatar se os benefícios em termos de competências adquiridas pelas crianças foram ou não significativas e estáveis. No entanto, entendemos que esta intervenção pedagógica poderá ter contribuído para a promoção de diferentes competências nas várias áreas do saber e, em particular, para o desenvolvimento da sua consciência linguística.

Convém, ainda, registar que ao longo deste percurso sentimos algumas dificuldades, mas estas iam desaparecendo à medida que o estudo decorria e a motivação e o envolvimento aumentava.

Pelo que foi dito, acreditamos que os objectivos a que nos propusemos foram atingidos e parece-nos alcançamos maior capacidade de reflexão e um olhar mais crítico para continuar a perspectivar outras investigações que facilitem o desenvolvimento profissional. Acrescente-se que, se possível, num estudo posterior gostaríamos de reflectir sobre as práticas de IP nos seus diferentes contextos de abrangência (jardim de infância, creche, ama e domicílio).

Ao concluirmos este trabalho, não podemos deixar de realçar que este foi importante para o nosso percurso pessoal e profissional, uma vez que nos permitiu obter ganhos com

vista à melhoria da qualidade da nossa prática pedagógica e a forma de pensar e estar na educação de infância e na intervenção precoce.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Referências bibliográficas

- Almeida, I. C. (2009). Estudos sobre Intervenção Precoce em Portugal - Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das famílias - Volume I e II. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.
- Amaral, M., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de supervisão. In I. ALARCÃO (org), Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Ariés, P. (1978). História social da criança e da família. Rio de Janeiro .LTC.
- Bairrão, J. (. (2005). Desenvolvimento: Contextos Familiares E Educativos. Porto: Livpsic.
- Baptista, I. (2005). Dar Rosto ao Futuro - A Educação como Compromisso Ético. Porto: Profedições.
- Bastos, G. (2003). Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batshau, M. L., & Perret, Y. M. (1990). Criança com deficiência. São Paulo: Editora Maltese. (1ª edição)
- Bloch, H., Lequien, P., & Provasi, J. (2006). A Criança Prematura. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação em Educação. Porto: Porto Editora.
- Breia, G., Almeida, I. C., & Colôa, J. (2004). Conceitos e Práticas em intervenção precoce. Edição: Ministério da Educação.
- Cabral, A., & Roberto, S. (2006). Carrazeda de Ansiães. Lisboa: Pixel Print, Edições.
- Cadernos CEACF nº 15/16 Revista do Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família. (1999/2000). Lisboa, Portugal.
- Cardona, M. J. (1997). Para a História da Educação de Infância em Portugal. Porto: Porto Editora.

- Cardoso, G. (2006). Um caminho de avaliação alternativa: Portfólio. Obtido em 2011, de Anae: <http://anae.com.sapo.pt/anae/portfolio>
- Carvalho, F. J. (2007). Escola para todos? A Educação de Crianças com Deficiência na Perspectiva da Ecologia Humana. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados- Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1994). Gerir o trabalho de projecto- um manual para professores e formadores. Porto: Texto Editora 4ª Edição.
- Chaves, E. (1999). Hiperactividade e dificuldade de aprendizagem - análise e técnicas de recuperação . Vila Real: Série didáctica U.T.A.D.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1998). Envolvimento Parental em Intervenção Precoce- Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família. Porto: Porto Editora Coleção Educação Especial.
- Cruz, A., Fontes, F., & Carvalho, M. (2003). Avaliação da satisfação das famílias apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da escala ESFIP:. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- DGIC. (2008). Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita-Organização da resposta educativa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dias, J. C. (1997). Intervenção Precoce: uma acção preventiva. Revista Integrar,12, pp. 11-13.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). As Cem Linguagens da criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed.
- Figueiredo, M. (2002). Projecto Curricular de Turma no jardim de infância- uma Perspectiva. Lisboa: Bola de Neve.

- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem - Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editora. (4ª edição).
- Foundation, H. E. (1992). *Manual Child Observation Record*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Garcia, I. M. (2001). *Hiperactividade*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artemed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar A Criança*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Kadlec, V. P., & Glat, R. (1989). *A Criança e suas Deficiências- Métodos e Técnicas de Actuacção Psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Agir Editora. (2ª Edição)
- Kamii, C. (s/d). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação; Direcção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Acção*. Porto: Porto editora, LDA.
- Mcwilliam, P. J., Winton, P. J., & Crais, E. R. (2003). *Estratégias Práticas para a IntervençãoPrecoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições, LDA./Jornal a Página da Educação.

- Moreira, D. &, & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nabuco, E. (2000). *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa A avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade*. In ESE de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Lisboa: ESE de Lisboa, Vol. I, nº1.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho J., (. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A proficionalidade especifica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança*. *Infância e Educação*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogias da Infância reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 15-40). Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2008). *Alunos Com Multidificiência e Com Surdocegueira Congénita - Organização da Resposta Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*: Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento - Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pimentel, J. S. (1997). *Um bebé diferente. Da Individualidade da Interação à Especificidade da Intervenção*:Secretariado Nacional para a reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.
- Pimentel, J. S., Gronita, J., Matos, C., Bernardo, A. C., & Marques, J. D. (2010). *E Quando Atendemos Crianças ... Diferentes - Boas Práticas na Intervenção Precoce*. Lisboa-Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pinazza, M. A. (2007). "Jonh Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância". In Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A., (org), *Pedagogia(s) da infância - Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, A. C., Correia da Silva, E., Martins, L., Santos, M., Carlão, M., Afonso, M. J., et al. (2009). *Intervenção Precoce na Infância - Relatório de Actividades- 2008*. Bragança: Equipa de Coordenação Distrital.
- Pinto, A. C., Correia da Silva, E., Martins, L., Santos, M., Carlão, M., Afonso, M. J., et al. (2010). *Intervenção Precoce na Infância - Relatório de Actividades- 2009*. Bragança: Equipa de Coordenação Distrital.
- Pires, C. M. (2005). *Aprender a ser educador de infancia: entre a teoria e a prática. Estudo sobre a socialização profissional realizado no âmbito do estágio pedagógico com os educadores-estagiarios do curso de Educação de Infância dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.*
- Portugal, G. (2009). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias - o percurso e a presença de joaquim bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e optimizada da Linguagem: Linhas de Orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Magalhães, M. B. (2007). *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Forum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Ruivo, J. B., & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Sales, F. (1999). *Política Educativa. NOESIS - A Educação em Revista - 52, pp. 78-79.*
- Sanches, I. (2005). *Comprender, Agir, Mudar, Incluir- Da Investigação-ação à educação Inclusiva. Revista Lusófona da Educação , pp. 127-142.*

- Silva, M. I. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, M. I. (2009). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção- geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. L., & Miranda, G. (1990). O Projecto Alcácer. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim- de- Infância. Lisboa: Ministerio da Educação- Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). Compreender o Desenvolvimento da Criança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Smole, K. C. (2000). A Matemática na Educação Infantil- A Teoria das Inteligencias Múltiplas na Prática Escolar. Porto Alegre: ARTMED.
- Soares, L. D. (2008). O Planeta Azul. Porto: Civilização.
- Sousa, A. B. (2005). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- Talaia, A. M. (1999). Os Pais na Escola e a Escola com os Pais - Revista Integrar, 17, pp. 26-34.
- UNESCO. (1976). O Educador e a Abordagem Sistémica. Lisboa: Editorial Estampa. (3ª Edição)
- Vasconcelos, T. (Janeiro /Abril de 2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. Revista Ibero Americana de Educação nº22 .
- Vasconcelos, T. M. (1997). Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). Qualidade Em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Lei 5/73 de 25 de Julho – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Veiga Simão).

Diário do Governo nº 141 de 27 de Junho de 1986 – primeira legislação sobre educação infantil, relativa aos objectivos da educação pré-escolar e à formação dos educadores.

PL 99/457 de 1986 – Education of the Handicapped Act Amendments of 1986 (Outubro 8, 1986).

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei De Bases Do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto – regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

Portaria n.º 611/93 de 29 de Junho -N.E.E. no Pré-Escolar

Portaria nº 52/97 de 21 de Janeiro que através da Portaria n.º 1095/95, de 6 de Setembro, define as condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas.

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Decreto nº 542/97 de 31 de Dezembro – Estatuto dos Jardins de Infância.

Despacho conjunto 891/99 de 19 de Outubro – Define o enquadramento legal de Intervenção Precoce.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro – Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro - Decreto - lei através do qual foi criado o sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO AEXmº Sr. [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Eu, Lurdes Cristina Rodrigues, Educadora de Infância, destacada no âmbito da Intervenção Precoce a prestar apoio nas salas nº1 e nº6 desta instituição, venho por este meio pedir a Vª Ex.ª se digne autorizar a realização de um trabalho de investigação-acção no âmbito do mestrado em Educação de Infância que estou a frequentar.

O trabalho a realizar é a minha prática pedagógica, neste contexto não identificando nem a instituição nem as crianças das salas acima referidas.

Com os melhores Cumprimentos

[REDACTED], 2 de Fevereiro de 2010

A Educadora

ANEXO B

Registo de ocorrências significativas

1- Formação pessoal e social / conhecimento do mundo

08/04 - O João foi para as construções, despejou a caixa com os legos na manta e diz:

Vou fazer uma pistola. Aponta para o chão e diz pum, pum, pum, os bonecos da televisão também tem pistolas.

21/06 – Em grande grupo e ao fazermos a exploração do poema o João disse a palavra “astronauta”, e a educadora perguntou:

E tu sabes o que é um astronauta?

O João respondeu: É uma pessoa que tem um fato branco e anda dentro de uma nave espacial.

23/06 – No decorrer da actividade de exploração do globo, o João diz para a Maria: Olha, eu não encontro palavras começadas por “M”, é a letra do teu nome.

A Maria diz ao João: Eu encontrei uma por “J” é a do teu nome e do meu.

O João responde do teu não, é só do meu.

O João pergunta á educadora se lhe ajuda a procurar mais palavras, a educadora respondeu afirmativamente.

23/06 – Na actividade sobre a exploração do globo o Jorge disse: A China não fica no continente europeu, é no asiático, eu sei situá-lo no globo.

O João disse: Eu também sei Portugal.

23/06 - Na actividade 5 onde algumas crianças apontam situando alguns países no globo a Sónia diz: Eu não sei.

João responde: É fácil eu ajudo-te.

2- Expressões

09/04 - Na cozinha o João põe o avental e diz: Vou fazer o lanche para levarmos, vamos passear.

O João pega no cesto e diz: Podemos levar o lanche aqui, o Pedro olha para o cesto e diz: Não cabe tudo neste cesto.

O João vai para junto da Joana e diz: Despacha-te, temos que ir embora, o lanche já está feito. Regressam os dois à cozinha.

O João diz: No cesto não cabe o sumo, nem os copos.

21/06 – Em grande grupo, ao fazermos a exploração do poema o João disse a palavra “astronauta”, e a educadora perguntou: E tu sabes o que é um astronauta?

O João respondeu: É uma pessoa que tem um fato branco e anda dentro de uma nave espacial.

21/06 – No polivalente o João e os seus colegas jogam o jogo o “chefe manda” ao som da música todos dançam, quando a música pára eles têm que parar.

24/06 - O João chama os colegas e diz vamos treinar a música, tu és aqui à frente diz para a Maria e tu, vais lá para o fundo diz para o Pedro.

22/06 - Na cozinha enquanto põe os pratos na mesa o João canta Waka, Waka, Waka...

3- Linguagem oral e abordagem à escrita

09/04 - Na biblioteca o Pedro pergunta ao João: Lê-me este livro?

O João disse: Está bem, é o do sapo, sim é o do sapo que está apaixonado, mas sabes ele apaixona-se por uma pata, eu sei diz o João: Vou ler a história, e pega no livro e começa a ler ao mesmo tempo que seguia com o dedo as letras da esquerda para a direita, o sapo apaixonado. Vai folheando o livro e dizendo: O sapo sentia uma coisa no coração e não sabia o que era. Continua volta a folha e diz: O sapo fez um desenho e foi colocá-lo debaixo da porta da casa da pata, ela ficou muito contente, mas não sabia quem tinha feito o desenho.

O João disse: Vitória, vitória acabou-se a história.

22/06- Na mesa de trabalho o João, pergunta à educadora se lhe ajuda a procurar palavras, a educadora diz que sim, mas pergunta ao João que palavra é que quer procurar? E este responde: Palavras começadas por “M” de Maria, de mãe, de mota e de muito.

4- Matemática

12/04 - O João diz: No cesto não cabe o sumo, nem os copos é muito pequeno.

O Pedro segura no saco com a Joana e diz: Miguel ajuda-nos põem aqui os copos.

A Joana diz: E o pão e o sumo, já está tudo diz o Pedro vamos.

13/04 – Na mesa de trabalho o João brinca com os animais de vários tamanhos, começa a tirar os animais e coloca-os em cima da mesa, alternando um animal grande e um pequeno e vai dizendo esta é a mãe (grande) este é o filho (pequeno) faz uma fila grande de animais e diz vão para a selva os filhos não podem ir sozinhos, podem-se perder. Depois deixa os legos e vai buscar os lápis e uma folha e começa a desenhar os animais.

13/04 - Durante o tempo de arrumação de matérias o João separa as canetas de filtro e diz para a educadora, estas não escrevem, (colocou-as em cima da mesa) e estas escrevem (colocou-as dentro do copo) e estas escrevem mais ou menos e disse para a educadora: Dás-me outro copo, para guardar estas? Posso ir buscar outro copo, oh, e agora as que não escrevem onde as guardo, podemos guardá-las na caixa dos materiais sugeriu ele, podemos precisar delas.

14/04 – Na roda em grande grupo o João conta as novidades aos seus colegas e à educadora: Sabes era para ir à feira da caça a Macedo de Cavaleiros que é uma cidade, mas não vou porque não tenho uma arma. Foi a amiga da minha mãe, que me disse, eu ia com a minha mãe porque o meu pai ia trabalhar.

15/04 – Nas construções o João tira os legos e começa a construir um castelo e diz para o Pedro: Dás-me os teus legos preciso de mais, quantos precisas, perguntou o Pedro?

Muitos disse o João, os castelos são muito grandes, não vêes o meu ainda está muito pequeno.

22/06 – O João ao fazer o gráfico de barras com o número de palavras disse: As palavras começadas por “M”, são as que tem mais, são sete. O João continua e diz: Esqueci-me de dizer que “Marte” começa por “M” e “Marta” também são quase iguais, tem o mesmo número de letras.

23/06 – João: Eu sei muitas palavras começadas por “R” Rui, Ricardo, rato...

23/06 – Na actividade onde se efectuou a divisão silábica o João disse: Pode ser astronauta (as-tro-nau-ta) esta tem quatro bocadinhos temos que bater quatro palmas.

Registo de ocorrências significativas

1- Formação pessoal e social / conhecimento do mundo

08/04 – Na biblioteca a Joana pega na história dos três porquinhos e diz para a Sónia:

Esta é a história dos três porquinhos, lê-me esta história? A Sónia responde está bem e pega no livro e diz era uma vez os três “poquinhos”, tem uma casa de “maeira” “outa” de palha e a “outa” de cimento, e ia mostrando as imagens e dizendo estás a ver olha “epois” vais ler tu a “história”.

21/06 – Na continuidade da exploração do poema a Sónia disse eu também posso “perguntar” à minha mãe.

21/06 – Em grande grupo, e ao fazermos a exploração do poema o João disse a palavra “astronauta”, e a educadora perguntou e tu sabes o que é um astronauta? O João respondeu: È uma pessoa que tem um fato branco e anda dentro de uma nave espacial.

A Sónia disse eu não sei o que é isso, nunca vi os “astoinautas” e o Pedro muito surpreendido, disse nunca os viste na televisão, olha, (apontando para a biblioteca) está lá um livro que tem astronautas e naves espaciais. A Sónia disse, “epois” “mostasme” a nave e os “astoinautas”. O Pedro respondeu: Está bem.

23/06 – No decorrer da actividade de exploração do globo, a Sónia pede ao Pedro para a ajudar a encontrar palavras iniciadas pela letra do seu nome. O Pedro diz para a Sónia, com a letra do teu nome só há uma palavra.

2- Expressões

09/04 – Na cozinha a Sónia diz para o João: Tu és o pai eu sou a mãe e a Joana é a filha, e o rui é o filho. O João diz para a Sónia: Eu vou trabalhar e tu levas os filhos á escola. A Sónia diz: Meninos vamos “emboia” estamos “ataisados”.

21/06 - A Sónia no quarto coloca o boneco ao colo, cobre-o com um lençol e começa a cantarolar la,la ,la, la balançando de um lado para o outro e por fim diz “dome”, “dome”, já vais “pa” cama, e coloca-o na cama, vira-se para o Pedro e diz: Não faças “baulho” o bebé está a “dormir”.

21/06 - A Sónia no quarto coloca o boneco ao colo, cobre-o com um lençol e começa a cantarolar la,la ,la, la balançando de um lado para o outro e por fim diz “dome”, “dome”, já vais “pa” cama, e coloca-o na cama e vira-se para o Pedro e diz: Não faças “baulho” o bebé está a “dormir”.

3- Linguagem oral e abordagem à escrita

09/04 - Na biblioteca a Joana pega na história dos três porquinhos e diz para a Sónia: Lê-me esta história e a Sónia respondeu está bem, e começou era uma vez “tês poquinhos” tinham “tês” casas e o lobo “atiou” com elas pelo “aie”, a Joana diz: Não é assim esqueceste-te de dizer, uma é de palha a outra de madeira e a outra de tijolo. E a Sónia continuava a folhear o livro e a mostrar as imagens.

22/06- Na mesa de trabalho a Sónia, pergunta á educadora se lhe ajuda a procurar palavras, a educadora diz que sim, mas pergunta que palavra é que quer procurar? Ela responde: Palavras começadas por “S” letra do meu nome.

4- Matemática

12/04 – Na área dos jogos a Sónia vai buscar um jogo de encaixe com animais e leva-o para a mesa, começa a tirar as peças dizendo este é o cão, este é o gato este é o “cavaio” este é o “poço” e esta é a galinha, e a galinha põe ovos, são muitos.

14/04- Na cozinha a Sónia brinca com os pratos e colocou os pratos vermelhos uns em cima dos outros e os azuis, colocou-os do outro lado também uns em cima dos outros. Depois

separou as colheres amarelas e as azuis e colocou-as dentro da gaveta e diz: Já está, assim as colheres e os “patos” estão todos separados.

22/06 – No decorrer da actividade da contagem das palavras a Sónia disse: Por “A” não há muitas, só esta (apontando para a palavra António).

15/04 – Nas construções a Sónia brinca com o legos grandes, coloca-os uns em cima dos outros e diz para a Maria: A minha casa é grande e a tua é pequena.

ANEXO C

INTERVENÇÃO PRECOCE

EQUIPA DE INTERVENÇÃO [REDACTED]

PIAF

Plano Individual de Apoio à Família

2007/2009

1. Identificação

1.1. Nome da Criança: [REDACTED]

1.2. Data de Nascimento: [REDACTED]

1.3. Nome do Pai: [REDACTED]

1.1. Data de nascimento (idade): 28 anos

1.2. Habilitações: 11º ano

1.3. Profissão: [REDACTED]

1.4. Nome da Mãe: [REDACTED]

1.5. Data de nascimento (idade): 27 anos

1.6. Habilitações: 2º ano do Ensino Superior

1.7. Profissão: [REDACTED]

1.8. Morada: [REDACTED].

1.9. Contactos:

2. Caracterização do Agregado Familiar da Criança

Nome	Parentesco	Idade	Escolaridade	Obs.
[REDACTED]	Pai	28 anos	11ª ano	
[REDACTED]	Mãe	27 anos	2º ano do Ensino Superior	
[REDACTED]	Filho	3 anos		

3. Equipe de Intervenção Precoce

3.1. Responsável de caso: Educadora e Terapeuta da Fala

3.2. Quem sinalizou: A Pediatra

3.3. Data da 1ª Avaliação: 10/06/07

3.4. Outros Técnicos da Equipe: Psicóloga, Terapeuta da fala

3.5. Recursos utilizados até ao momento:

3.5.1. Informais (família, vizinhos, outros): Família

3.5.2. Formais (saúde, educação, outros): Psicologia, Pediatria, Terapeuta da Fala, Educadora de Infância

4. Avaliação

4.1. Avaliação da Criança pela Família: O [REDACTED] é uma criança sociável com os adultos, interage sem dificuldade. É bastante activo, meigo, conversa muito com os adultos, embora não construa ainda frases.

4.2. Avaliação Clínica: Ver em anexo

4.3. Avaliação Pedagógica: O [REDACTED] é uma criança com 3 anos (idade corrigida). Frequenta uma sala do Jardim de Infância da [REDACTED]. No Jardim de Infância o [REDACTED] tem dias que colabora, mostra-se receptivo, às propostas feitas, jogos, canções etc., outros dias está irrequieto e não mostra interesse por nada (parece nem ouvir o que se lhe diz). Ao nível da linguagem pronuncia algumas palavras (sim, não, cão, bola), não constrói frases e pronuncia a maior parte das palavras no feminino e no singular ex: “macaca, sapa” etc. Ao nível da motricidade grossa parece-nos que apresenta alguma descoordenação de movimentos (anda na ponta dos pés). Na motricidade fina, faz jogos de encaixe, pega no lápis com dificuldade, não consegue pegar na tesoura, não recorta nem corta. Ao nível da socialização o [REDACTED] não consegue interagir com os colegas (deita tudo ao chão) por vezes mostra-se agressivo dá empurrões e bate. Ao nível de regras, não as cumpre mesmo repetindo-as várias vezes. Ao nível da

autonomia Começa agora a deixar de usar fralda. Não come sozinho, só come iogurtes, bolachas, gelatina, não come sopa, carne, peixe. (avaliação feita no início do ano lectivo 2007/2008)

O [REDACTED] é uma criança com idade cronológica de 4 anos e 3 meses e idade corrigida (3 anos e 11 meses).

Esta criança está a frequentar uma das salas do Jardim de Infância da [REDACTED] onde é apoiado por uma Educadora e por terapia da fala no âmbito da Intervenção.

O [REDACTED] continua a apresentar um distúrbio alimentar, no qual houve pequenos progressos. Esta criança não come comida convencional (sopa, arroz, carne, batatas etc.), só come iogurtes, bolachas, pão, gelatina, bebe leite, sumo e água. Mas neste momento na hora do almoço (na escola) come um prato de papa cerelac que até aqui nunca comeu. É uma criança assídua o que facilita a aquisição de hábitos de rotina bem como o cumprimento de algumas regras.

Neste momento o [REDACTED] teve evoluções ao nível das várias áreas de desenvolvimento.

Ao nível da linguagem Oral e Abordagem à Escrita o [REDACTED] já consegue verbalizar todas as brincadeiras, recontar acontecimentos, descrever e nomear determinadas situações e objectos, consegue construir frases muito simples quer em grande quer em pequeno grupo, tem uma linguagem bastante mais perceptível.

Ao nível da motricidade fina já começa a pintar dentro dos contornos e a desenhar a figura humana embora com muitas dificuldades. Apresenta um traço muito leve e pouco firme.

O [REDACTED] desde muito cedo revelou conhecimento das cores, constrói puzzles através da associação de cores.

Na Área da Formação Pessoal e social as relações entre pares fazem-se com menos conflitos, aceita e cumpre melhor as regras quer do adulto quer entre colegas no entanto continua a fazer algumas birras e a gritar quando contrariado.

Dentro da sala o [REDACTED] já brinca durante mais tempo e nas diferentes áreas (cantinhos).

Na área das Expressões: Motora, Plástica, Dramática e Musical:

Ao nível da Expressão motora apresenta mais coordenação de movimentos nomeadamente na motricidade grossa (andar, correr); na expressão plástica o [REDACTED] se for orientado pelo adulto já consegue desenvolver algum trabalho nomeadamente ao nível da representação gráfica (ex: desenho figurativo).

Já consegue cortar e apresenta mais destreza no manuseamento dos diversos materiais (ex: lápis, tesoura, pincéis etc.).

No que diz respeito à expressão musical, o [REDACTED] já consegue cantar pequenas canções e consegue também discriminar sons ao nível do ritmo, bate palmas, segue e reproduz ritmos simples.

Da observação feita pudemos concluir que as áreas que nos parece mais pertinentes trabalhar são a área da linguagem e a área da motricidade fina. Como a área da linguagem está a ser trabalhada na terapia da fala e na sala, vou direccionar a minha intervenção mais para a área da motricidade fina. (Avaliação feita no início do ano lectivo 2008/2009)

Avaliação 2º período: O [REDACTED] apresenta evoluções ao nível das várias áreas, já consegue picotar sozinho, verbaliza espontaneamente situações do quotidiano, Consegue vestir e despir algumas peças de roupa. Dentro da sala alargou o seu leque de escolhas, brinca em todas as áreas (casinha das bonecas, livros, garagem ...) Já brinca ao faz de conta. O [REDACTED] frequenta a natação e a educação física onde apresenta sinais de compreensão de regras em grande grupo.

Avaliação de 3º período: Ao longo deste ano lectivo e de acordo com as avaliações anteriores o [REDACTED] manifestou evolução em todas as áreas do desenvolvimento, sendo a mais notória a área a área da linguagem. Esta criança

apesar de todos os progressos feitos continua a apresentar dificuldades na área da motricidade global nomeadamente fina. A criança apresenta alguma descoordenação quando anda e corre, cai algumas vezes.

Ao nível da motricidade fina o [REDACTED] continua a apresentar um traço muito leve, faz representação gráfica, pinta dentro dos contornos, corta e recorta mas de uma forma lenta e com dificuldade.

Continua também a apresentar um grande distúrbio ao nível da alimentação, os progressos nesta área foram:” consegue neste momento comer papa com ajuda e estar sentado à mesa com as outras crianças”.

No próximo ano lectivo parece-nos importante continuar a trabalhar todas as áreas mas essencialmente a área da motricidade fina, bem como tentar minimizar ou eliminar o problema da alimentação.

4.3. Outras Avaliações/Observações:

Avaliação Psicológica

Aconselha-se o acompanhamento em processo de psicoterapia, de forma a promover os recursos emocionais e cognitivos da sua personalidade.

Avaliação de Terapia da Fala (relatório em anexo)

5. Levantamento de Necessidade/Recursos:

5.1. Problemática da Criança: Apresenta um desenvolvimento global abaixo do esperado para a sua idade.

Especialmente ao nível da linguagem, socialização e aquisição de regras.

5.2. Preocupações Iniciais da Família: O [REDACTED] ser muito activo e ser rebelde, reactivo perante a norma e a disciplina.

5.3. Necessidades da Família/ Criança: “A mãe estava preocupada porque o [REDACTED] apresentava um comportamento muito irrequieto, pensava que isso fosse derivado a uma hemorragia cerebral que ele teve quando nasceu”.

6. Resumo da Avaliação conjunta da Criança – Família/Técnicos

É capaz de...	Tem dificuldades em...
<p>Desenvolvimento motor:</p> <p>Anda sozinho, gatinha, apanha um objecto do chão sem cair</p> <p>Cognição:</p> <p>Capacidade de percepção e aquisição de competências adaptativas</p> <p>Comunicação Linguagem</p> <p>Nomear e conhecer objectos</p> <p>2008/2009</p> <p>Produzir um discurso mais inteligível</p> <p>Utilizar frases simples do tipo SVO</p>	<p>Correr em bicos de pés, dar passos para trás, permanecer 8 segundos em calcanhares em cada pé</p> <p>Prática do controle</p> <p>Vocalização: abaixo do esperado</p> <p>Linguagem expressiva: Muito abaixo do esperado</p> <p>Com Estabelecimento de conduta única usando muitas palavras com significado</p> <p>2008/2009</p> <p>Realizar a concordância verbal, em género e número</p>

<p>Descrever imagens de acção</p> <p>Ordenar e descrever sequências de imagens</p> <p>Recontar uma pequena história e responder a questões sobre a mesma.</p> <p>Autonomia</p> <p>Socialização</p> <p>Sorri à estimulação social, responde a demandas amigáveis; mostra-se aborrecido quando frustrado</p> <p>Comportamento</p> <p>Adaptativo</p> <p>Observações Necessidade de exploração de comportamentos de vinculação normativos</p>	<p>Utilizar os graus de adjectivos e os plurais irregulares</p> <p>Realizar actividades de consciência fonológica</p> <p>Produzir frases complexas</p> <p>Comportamento social adquirido</p> <p>Brincar: adquirido</p> <p>Mostra-se preocupado em compreender o outro</p> <p>Em manter um controle perante o limite</p>
--	--

Serviços Intervinentes no Processo:

Designação do Serviço/Local	Nome do Técnico	Frequência do Apoio	Data do Início	Data do Fim
Apoio de uma Educadora de EID. / Jardim de Infância da [REDACTED]	Lurdes Rodrigues	Uma vez por semana	18/09/2007	15/07/2008
Acompanhamento em psicologia no Centro de Saúde [REDACTED]	Dr. [REDACTED] Dr. [REDACTED] Dra. [REDACTED]	De 15 em 15 dias De 15 em 15 dias De 15 em 15 dias	19/06/2007 10/11/2007 16/04/2008	08/05/08 Alta com consulta em follow up
Acompanhamento em Terapia da Fala no Centro de Saúde [REDACTED]	Dra. [REDACTED] Dr. [REDACTED]	Uma vez por semana	13/06/2007 12/02/2008	27/01/2008

8. Objectivos Globais (o que nos propomos fazer até)

O que vamos fazer?	Quem faz?	Quando?	Metodologia de Avaliação	Avaliação
<p>Promover actividades que facilitem</p> <p>O desenvolvimento da capacidade de atenção; saber escutar, saber esperar a sua vez; saber partilhar...</p> <p>Promover actividades que desenvolvam a capacidade de participação oral quer nas situações de pequeno como de grande grupo.</p> <p>Promover actividades que estimulem a linguagem falada e o alargamento e enriquecimento do vocabulário.</p>	<p>Educadora da E.I.D. e Educadora do Ensino regular.</p>	<p>Durante o ano lectivo</p> <p>2007/2008</p> <p>2008/2009</p>	<p>A avaliação deve ser constante, feita em parceria com a Educadora do Ensino regular, discutida com os pais e outros técnicos envolvidos sempre numa perspectiva interventiva no processo de desenvolvimento da criança, servindo esta como fundamento para alterar o PIAF sempre que se justifique.</p>	<p>Alguns objectivos ao nível da linguagem já foram atingidos, o [REDACTED] já verbaliza as brincadeiras.</p>

<p>Promover actividades que estimulem a motricidade fina</p> <p>Promover actividades que estimulem a representação gráfica</p>				
<p>Melhorar a inteligibilidade do seu discurso.</p> <p>Promover a expansão dos enunciados (produzir frases complexas).</p> <p>Promover a utilização da concordância verbal, em género e número.</p> <p>Promover a utilização correcta dos graus de adjectivos e dos plurais irregulares.</p> <p>Melhorar a componente fonológica da linguagem.</p>	<p>Terapeuta da Fala</p>	<p>Durante o ano lectivo 2008/2009</p>	<p>Reavaliação informal constante e reavaliação formal periódica</p>	

Elaborado por: [REDACTED]

Data: 18-11-2007

9. Intervenientes na Elaboração do PIAF

9.1. Nome/Assinaturas dos Técnicos:

Nome	Assinatura
Lurdes Cristina Rodrigues	
████████████████████	
██	

9.2. Encarregado de Educação:

9.3. Director do Agrupamento de Escolas:
