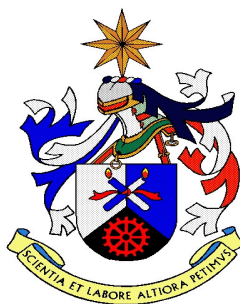


UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



INTERACÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA / FAMÍLIA

**O Desenvolvimento da Oralidade em Crianças com N.E.E.
como Factor de Inclusão no Jardim de Infância: Um Estudo de Caso**

ANA MARIA BALTAZAR MARQUES RAFAEL

Covilhã

2009

INTERACÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA / FAMÍLIA

O Desenvolvimento da Oralidade em Crianças com N.E.E. como Factor de Inclusão no Jardim de Infância: Um Estudo de Caso

ORIENTADORA:

Prof^ª. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2 ° Ciclo em Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e
Literários conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da
Beira Interior.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho que ora se apresenta só foi possível graças ao contributo generoso de muita gente.

Em primeiro lugar, quero agradecer, sinceramente, à Professora Doutora Maria da Graça Sardinha na sua qualidade de orientadora, o apoio, a motivação e a disponibilidade sempre evidenciada para o esclarecimento oportuno de todas as dúvidas. Só as suas críticas positivas tornaram possível a conclusão desta dissertação.

À Lurdes e ao Joaquim que me incentivaram e me deram força para continuar...

À família e à criança com quem trabalhei...

Às Educadoras e Auxiliares de Acção Educativa do Jardim de Infância Quinta das Violetas, pelo óptimo acolhimento e constante boa disposição...

Ao meus filhos e ao meu marido a quem agradeço a imensa compreensão e motivação que sempre mostraram ao longo do estudo.

Finalmente, uma palavra de agradecimento a todos aqueles que, de um modo ou de outro, contribuíram para a conclusão desta dissertação.

A todos um Bem Haja !

RESUMO

Este trabalho realizou-se no âmbito do Mestrado em Letras, “Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários”, tendo englobado na sua essência uma criança que transitou do Projecto de Intervenção Precoce do Distrito de Castelo Branco para o Pré-Escolar.

Depois de situarmos a Intervenção Precoce e a Educação Pré-Escolar no contexto global do Sistema Educativo Português, não só do ponto de vista histórico como também legislativo, reconheceu-se o papel importante que a família possui, tal como todos os profissionais envolvidos na superação dos problemas inerentes ao desenvolvimento da linguagem oral nas crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

Baseando-nos no modelo da Teoria do Processamento da Informação, tentámos interpretar passos como a discriminação, a categorização e, de algum modo a atenção e a memória, pois embora a cognição e a linguagem evoluam através de supra-estruturas relacionadas com factores biológicos e sociais, foi através de uma actividade em contexto pedagógico que testámos a capacidade da criança com défice cognitivo para prestar atenção e saber detectar diferenças e, em simultâneo, analisámos as questões que se prendem com a linguagem.

Com este estudo pretendemos, ainda, contribuir para a melhoria da intervenção junto da criança diferente.

ABSTRACT

This work was produced within the framework of a Master's degree in "Didactical, Cultural, Linguistic and Literary Studies", having had as its basis a child that was transferred from the Castelo Branco Project of Precocious Intervention to the Pre-schooling project.

After having situated the Precocious Intervention and the Pre-schooling Education in the global context of the Portuguese Education System, both of a historical and legislative view point, it is important to stress the role of the family as well as of all the professionals involved in the resolution of the problems to do with the development of the oral language in the children that present special educational needs.

Based on the model of the Information Processing Theory, issues such as discrimination, categorization, and in a way, attention and memory were interpreted.

Although cognition and language develop through supra-structures related to biological and social factors, it was through an activity in a pedagogical context that the child's capacity with cognitive deficit to pay attention and know how to deal with differences was tested, and simultaneously questions which deal with language were also analysed.

This study aims at contributing to the 'indifferent' child's improvement in what intervention is concerned.

TÁBUA DE ABREVIATURAS

IP - Intervenção Precoce

ProIP - Projecto de Intervenção Precoce de Castelo Branco

SRSCB – Sub- Região de Saúde de Castelo Branco

CDSSCB – Centro Distrital de Segurança Social de Castelo Branco

HAL – Hospital Amato Lusitano

APPACDM – Associação Portuguesa dos Pais e Amigos do Deficiente Mental

EAECB – Equipa de Apoio às Escolas de Castelo Branco

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

PIAF – Plano Individual de Apoio à Família

INE – Instituto Nacional de Estatística

SOD – Serviço de Orientação Domiciliária

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DEB – Direcção do Ensino Básico

DAL – Dispositivo para Aquisição da Linguagem

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

ME – Ministério da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Listagem sequencial de aquisições _____ 72

Quadro 2 – Etapas de processamento da informação _____ 74

Quadro 3 – Planificação da actividade _____ 99

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Desenho feito pelas crianças dos adultos que trabalham na sala ____	95
Fotografia 2 - Proporcionar sensações diferentes _____	100
Fotografia 3 – Nomear e adquirir novo vocabulário _____	101
Fotografia 4 - Identifica, nomeia e selecciona cores _____	103
Fotografia 5 - Associa cores _____	104
Fotografia 6 - Associa o símbolo ao objecto _____	105
Fotografia 7 - A criança selecciona e nomeia a cor correspondente _____	106

ÍNDICE

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Tábua de Abreviaturas	
Lista de Quadros	
Lista de Fotografias	
Introdução	10
Organização do Estudo	13
Inserção do Estudo na Área da Metodologia/Didáctica do Português	13
Limitações do Estudo	14
Capítulo I	
1 – A Intervenção Precoce (ProIP). O Caso de Castelo Branco	17
2 – Referências Legislativas sobre a Evolução do Conceito de Intervenção Precoce em Portugal	21
3 – Importância do Envolvimento Parental na Intervenção	26
3.1 – Perspectiva Ecológica para o Desenvolvimento da Criança	30
3.1.1 – Os Intervenientes Activos no Processo de Intervenção Precoce/Áreas de Influência	33
3.1.2 - Estimulação Precoce/Áreas de Influência	36
3.2 - O Contributo das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” para o Envolvimento Parental	38
4 - A Transição entre a Intervenção Precoce e a Educação Pré-Escolar	39
4.1 - Conceito de Transição	39
4.2 – Implicações Pedagógicas da Transição	40
5 – A Educação Pré-Escolar	41
5.1 - Breve Resenha Histórica	41
5.2 - O Caso Português a partir do Século XIX	44
5.3 – Monarquia Constitucional	45
5.4 – Iª República (1910-1926)	47
5.5 - O Estado Novo (1926-1974)	48
6 - Da Segregação à Inclusão	58

Capítulo II

1- Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem _____	66
1.1 - Teorias Explicativas da Aquisição da Linguagem _____	66
1.1.1 - A Perspectiva Behaviorista _____	67
1.1.2 – O Inatismo Linguístico (Perspectiva Inatista) _____	68
1.1.3 – A Perspectiva Cognitiva _____	69
1.1.3.1 - Jean Piaget _____	70
1.1.3.2 – Leo Vigotsky _____	71
1.2 – Desenvolvimento (linguístico e cognitivo) e Processamento da Informação ____	73
1.3 – Oracia: Tentativa de definição _____	78
1.4 - A Oralidade nas Orientações Curriculares para o Nível Pré –Escolar _____	80

Capítulo III

1 – Identificação do Problema _____	82
1.1 – Objectivos do Estudo (Micro Objectivos) _____	82
1.2 – Limitações do Estudo _____	83
2 – Estudo de Caso _____	83

Capítulo IV

1 - Intervenção Educacional _____	87
1.1 - Contexto I – A Paiágua - Apresentação _____	87
1.2 - Caracterização da Família/Criança _____	88
1.2.1 - Perfil Educacional da Criança _____	90
1.2.1.1 - Área da Linguagem _____	90
1.3 – Contexto II - Jardim de Infância Quinta das Violetas – Caracterização ____	91
1.4 - Contexto III - A Sala onde a Criança se Insere _____	93
1.5 - Organização da Sala de Aula _____	95
1.6 - O Momento da Inclusão _____	96
1.7 - Planificação da Actividade _____	98
1.8 - Interpretação da Actividade _____	107
Nota Conclusiva _____	108
Propostas para Actividades Futuras _____	110
Referências Bibliográficas _____	113
Webgrafia _____	121
Outros Documentos _____	122

INTRODUÇÃO

A língua materna é, indiscutivelmente, um importante factor de identidade cultural e nacional. Não dominar a língua materna é colocar em causa o próprio desenvolvimento individual, no sentido de que hoje não ter acesso ao conhecimento, não pertencer ao mundo da literacia, é não poder exercer o pleno direito da cidadania.

Na escola, a disciplina de Língua Portuguesa, para além de veículo de comunicação, desempenha ainda um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar. Vários são, pois, os factores aí envolvidos.

Assim, para que tal aconteça na disciplina de Língua Portuguesa é necessário que cada aluno possa desenvolver competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral) do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

Contudo, devemos, desde já, especificar que o desenvolvimento da compreensão oral difere obviamente da expressão oral e, assim sendo, o desenvolvimento quer de uma, quer de outra, exigem actividades específicas e diferenciadas, a par de metodologias distintas. A expressão oral aliada à compreensão oral serão, neste trabalho, uma presença constante pelo que cabe distinguir uma da outra.

De facto, entende-se por compreensão oral “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e decifração da mensagem por acesso ao conhecimento armazenado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem” (In Competências Específicas – Língua Portuguesa).

Quanto à expressão oral esta remete “para a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da Língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa

na interacção e no conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (In Competências Específicas – Língua Portuguesa).

O nosso estudo é produzido em contextos muito precisos, (com uma criança que revela défice cognitivo) apresenta características muito específicas, uma vez que a nossa prática lectiva tem sido desenvolvida no âmbito da Intervenção Precoce. Nesta perspectiva os objectivos que nos propomos atingir podem ser, assim, enumerados:

- Produzir uma síntese do historial da Intervenção Precoce;
- Apresentar o Projecto desenvolvido, neste âmbito, em Castelo Branco;
- Aprofundar conceitos acerca da Intervenção Precoce, bem como sobre os aspectos de aquisição e desenvolvimento da linguagem nas crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- Apresentar um “caso” sujeito à Intervenção Precoce;
- Desenvolver estratégias que em contexto pedagógico, permitam clarificar e situar comportamentos alicerçados em modelos específicos.
- Valorizar a comunicação entre todos os intervenientes neste projecto.

Para que a relação Jardim de Infância/família possa ter “laços” mais fortes e fazer render os seus frutos, será necessário que aquele se abra para os pais e toda a comunidade envolvente, permitindo que todos possam participar de uma forma mais activa e interventiva na educação dos seus filhos .

De facto, se é importante a participação da família, no caso de crianças aparentemente sem problemas, muito mais importante será no caso de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). A inclusão destas crianças nas escolas de ensino regular veio dar o primeiro passo para as ajudar, bem como às suas famílias, a ultrapassar muitas das dificuldades com que se deparavam no seu dia-a-dia. Mas, só uma boa colaboração entre os pais destas crianças e os profissionais dos estabelecimentos de ensino pode realmente minimizar e, em alguns casos, até ultrapassar, muitas dessas dificuldades, assim como ajudar no seu desenvolvimento, que se pretende o mais harmonioso possível!

Sabemos hoje que a produção oral – a fala – se encontra directamente relacionada com a memória de curto prazo cabendo ao professor / educador corrigir e

educar as intenções do falante. A fragmentariedade do discurso oral, apesar de ser uma modalidade característica deste discurso, pode indiciar problemas cognitivos que intervêm no momento de produção e da compreensão da fala.

Garrett (1980 cit. Silva) apresentou um método de produção baseado nos erros da fala em cuja produção se pode distinguir um nível conceptual, outro linguístico e um terceiro articulatório.

Também citando Bickel (1982) se sabe, actualmente, que quando mais ampla e precisa for a associação entre as formas linguísticas, conteúdos e operações mentais, ou seja à medida que a linguagem da criança vai interagindo com o pensamento, mais estável e atempado será o processo de transferência da operatividade e da criatividade dos conteúdos comportamentais para os conteúdos semânticos.

A aquisição da linguagem, mais propriamente a fala é o empreendimento mais vital para a vida de todo o ser humano. Mediante o exposto, vejamos as questões para as quais gostaríamos de obter algumas respostas:

- O desenvolvimento da linguagem oral pode estimular outras competências?
- A comunicação estabelecida entre o professor/educador e o mediador potencia a competência linguística do aluno? De que modo?
- A evolução das capacidades do processamento de informação pode ser demonstrativa da forma como manipulamos o material simbólico?
- É preciso esperar que a criança fale connosco para começar a falar?
- É necessário criarmos sistematicamente situações de comunicação?

Estas são as questões que alicerçamos os objectivos já previamente definidos e para as quais procuramos respostas na presente investigação.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A nossa dissertação encontra-se estruturada em três partes completamente diferentes. Apresentamos, de seguida, uma súmula de cada uma delas.

A primeira parte aponta para os aspectos relacionados com a Intervenção Precoce e de um macroprocesso visualizado numa perspectiva histórica – o caso de Portugal – descemos ao caso específico de Castelo Branco, cujo projecto se intitula ProIP, onde temos vindo a colaborar.

A segunda parte deste estudo remete para os modelos relacionados com aquisição e desenvolvimento da linguagem, mais especificamente da linguagem oral. À luz do processamento da informação e na senda do desenvolvimento linguístico e cognitivo construímos o nosso quadro teórico.

Na terceira parte, desenvolvemos uma actividade que posteriormente será classificada à luz do modelo do processamento da informação, que, de algum modo, norteia o nosso trabalho.

No final, propomos uma nota conclusiva, colocamos propostas para outras actividades e rematamos com a bibliografia.

INSERÇÃO DO ESTUDO NA ÁREA DA METODOLOGIA/DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS

Sabemos actualmente que é primordial atribuir à linguagem oral uma importância fundamental. Efectivamente, sem uma correcta compreensão daquela, a par duma fluente expressão e concomitantemente comunicação, a criança não raciocinará de forma abstracta e colocar-se-á em risco o relacionamento com o próximo. Com as crianças cujos problemas são manifestados desde cedo ao nível da linguagem, um outro cidadão mais redobrado necessita de ser substancialmente trabalhado. Ora, no caso específico da nossa criança, a expressão oral desenvolvida também de forma informal em crianças sem problemas, terá de ser, neste caso, trabalhada de forma especializada,

tornando-se também a família uma espécie de contexto com carácter que se pretende o mais pedagógico possível.

Nenhum educador pode, pois, demitir-se do seu papel de permanente supervisor fazendo com que todos tomem consciência sobre dois aspectos particulares: a vertente de estimulação precoce e o necessário investimento na educação otimizada para uma linguagem oral eficaz e funcional. Deste modo, porque aspectos que se prendem com a linguagem aqui são trabalhados de forma sistemática, activa e responsável, o nosso estudo tem seguramente uma vertente científica, no âmbito do estudo da língua materna, bem como uma outra pedagógica.

Nesta perspectiva, corroboramos a ideia de Castro (1995, cit, Sardinha 2005) quando refere que na Didáctica do Português são de considerar todas as dimensões que a integram, para além da aula propriamente dita, a par de todos os discursos.

No nosso estudo, os textos discursivos produzidos por todos os implicados na educação da criança em causa, a par de todos os materiais elaborados para o efeito, são todos eles alvos de transmissão e, como consequência, de investigação em Educação. Mas, se não circunscrevermos ao espaço sala de aula propriamente dito, pois frequentemente partimos para outros cenários e outros contextos, também não colhemos frutos imediatos. O mesmo autor (já citado) refere que no campo da didáctica da língua se integram duas dimensões: a da observação e a da intervenção. É aqui que Sequeira (1997, cit Sardinha 2005) remete para a função explanatória, formativa, interventiva e prospectiva da metodologia específica, neste caso da língua materna.

Analisados todos estes princípios, cremos não ser difícil a integração deste estudo no domínio referido, ou seja, na Didáctica/Metodologia do Ensino da Língua Materna, neste caso a Língua Portuguesa.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Pela complexidade que a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral por crianças com défice cognitivo se reveste, pela multiplicidade de aspectos que envolve e

pela diversidade de perspectivas frequentemente encaradas, qualquer abordagem assume, neste trabalho, uma espécie de questão em aberto. Assim, procurámos delimitar muito bem os aspectos a analisar, pois temos consciência das limitações que enfrentamos. No caso do nosso estudo, para além de outras, são fundamentalmente de carácter temporal, apenas nos debruçamos nos aspectos relacionados com a linguagem, ficando, assim, por tratar outros aspectos que a ele se prendem.

Queremos, de qualquer forma, deixar bem claro que as limitações resultam também do facto de ser muito mais fácil e cómodo lidar com crianças saudáveis, do que com crianças cujos problemas nem sempre se apresentam de possível resolução, quer a curto, médio ou longo prazo. Sobretudo, é necessário ter muita, muita esperança e acreditar que os frutos colhidos nos dão a certeza de querermos, continuamente, investigar.

CAPÍTULO I

1 – A INTERVENÇÃO PRECOCE (PROIP). O CASO DE CASTELO BRANCO

O Projecto de Intervenção Precoce de Castelo Branco pretende ser um projecto transdisciplinar baseado num modelo de intervenção centrado na família defendido por Dunst, Trivette e Mott (1994) e Bailey e Simeonsson (1990), entre outros, cujas investigações reconhecem e justificam a ênfase que é dada ao envolvimento da família nos programas de IP, traduzindo-se num maior desenvolvimento da criança.

O contributo destas investigações consubstancia-se no projecto, reconhecendo que as capacidades da família são um fenómeno de desenvolvimento e um processo evolutivo que acompanha e coincide com as aquisições do desenvolvimento da criança. A consciência de que os pais podem melhorar e desenvolver essas capacidades está bem patente na filosofia deste projecto.

Nesta perspectiva, a família assume um papel de cooperante activo em todo o processo de intervenção e visa, sobretudo, famílias que experienciem o nascimento de crianças em situação de risco estabelecido, de risco biológico e risco envolvental.

Podendo os referidos factores surgirem isolados ou associados de várias formas, o que se pretende é criar uma dinâmica de disseminação (a família é encaminhada a interagir com diversas estruturas que facilitem as respostas às necessidades sentidas) e de espiral (intervem-se com e na família, para que seja esta a construir as condições ideais para uma interacção de qualidade).

Os restantes membros implicados no processo funcionarão como facilitadores, cabendo sempre a decisão final à família.

O ProIP sugere como instrumentos de avaliação o Portage¹ e The Schedule of Growing Skills², por se aproximarem do modelo defendido.

¹ Portage- Lista de Registo de Comportamentos divididos em seis áreas de desenvolvimento: (Estimulação do Bebê, a Socialização, a Linguagem, a Autonomia, a cognição e o Desenvolvimento Motor).

² The Schedule of Growing Skills -Teste de Avaliação de Desenvolvimento: Perfil.

O projecto de IP de Castelo Branco organiza-se numa dinâmica de redes sociais mais ou menos explícitas que implicam ,formalmente, as seguintes instituições:

- Sub-Região de Saúde de Castelo Branco (SRSCB);
- Centro Distrital de Segurança Social de Castelo Branco (CDSSCB);
- Hospital Amato Lusitano de Castelo Branco (HAL);
- Associação Portuguesa dos Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM);
- Equipa de Apoio às Escolas de Castelo Branco (EAECB) .

O projecto de IP pode, ainda, interagir com outras organizações nomeadamente:

- Misericórdias
- Câmaras Municipais
- Juntas de Freguesia
- Associações de Pais
- Outras instituições

Deste modo, a dinâmica do projecto supracitado será produto da cooperação dos técnicos com formação diversificada, tais como:

- Educadores de Infância
- Psicóloga
- Médico
- Técnicos de Serviço Social
- Terapeuta da Fala
- Terapeuta Ocupacional
- Enfermeira.

O projecto de Intervenção Precoce, foi implementado no concelho de Castelo Branco em 1998 e posteriormente alargado a outros concelhos do distrito. Isto só foi possível graças à cooperação de todos os serviços aí implicados.

O projecto destina-se a famílias que habitem no espaço geográfico abrangido por este e que estejam enquadradas em um ou mais dos aspectos mencionados:

- Ter e/ou se prever de, a curto prazo, vir a ter uma criança em situação de risco biológico e/ou ambiental;
- Situações de stress ou desequilíbrio emocional por ter, ou se prever, a curto prazo, vir a ter uma criança em risco biológico;
- Necessidade de orientações específicas por ter, ou se prever vir a ter uma criança com um problema específico;
- Necessidade de orientações para a aquisição de material compensatório ou específico para que a família ultrapasse os problemas, face à existência ou possibilidade de existência no seu seio de uma criança com problemas;
- Necessidade de orientações e encaminhamento dos serviços disponíveis na comunidade ou outros, no sentido de melhorar as interacções, tendo em conta a existência, ou possibilidade de vir a existir uma criança com problemas.

A intervenção destina-se a crianças desde o nascimento até aos três anos, podendo, por vezes, prolongar-se por mais algum tempo e, posteriormente, podem vir a ser integradas no ensino especial.

Podemos agrupar as crianças em três grandes grupos:

- Situação de risco estabelecido - quando as crianças estão claramente identificadas com situações de carácter médico-biológico;
- Situação de risco biológico - quando se prevêm situações de descontinuidades desenvolvimentais em virtude de lesões anteriores (pré e peri-natais, más condições externas/internas de desenvolvimento, do feto, complicações durante o parto);
- Situação de risco envolvental, as crianças com problemas de ordem sócio-cultural e/ou emocional que, por circunstâncias várias, estão expostas a um ambiente pouco afectivo e pouco estimulante.

O projecto adopta a expressão de Intervenção Precoce, enquanto conceito que traduz as acções desencadeadas (mesmo antes do nascimento), de modo transdisciplinar, e numa perspectiva ecológica, com vista a qualificar o processo de equilibração das crianças, no sentido de melhorar as suas interacções com os vários meios que as envolvem, considerando-se estas crianças, como entidades dinâmicas.

Esta perspectiva está baseada nos conceitos defendidos por Bronfenbrenner. A criança, a família, profissionais e serviços são componentes de um todo organizado.

O projecto está de acordo com o articulado no Despacho Conjunto 891/99 e com o Decreto-Lei nº3/2008 ,que, de uma forma articulada e cooperativa dos vários serviços, tem implementado no terreno apoios humanizados e individualizados, no sentido de dar resposta às necessidades sentidas pelas famílias de crianças com N.E.E.

O projecto de intervenção precoce adopta duas vertentes de intervenção:

- Orientação /apoio à família que visa a resolução das suas necessidades/preocupações utilizando os seus recursos e os da comunidade. Esta intervenção é considerada necessária com todas as famílias que beneficiem de intervenção precoce, com especial ênfase para as famílias de risco social;

- Estimulação da criança realizada naquelas famílias em que a criança apresenta atrasos de desenvolvimento.

São referidos como elementos para uma boa intervenção na família:

- O factor afectivo;
- A adequação da linguagem;
- O factor de empatia;
- O factor de multiculturalidade;
- O factor simbiótico/envolvimento;
- O factor da relatividade dos valores.

Os espaços de intervenção privilegiados são os familiares e em alguns casos o recurso a instituições. Esta intervenção é designada de mista. Pretende-se, deste modo, a estimulação da criança no seu ambiente natural a par de um maior envolvimento dos pais.

Estes espaços de acção corroboram dos princípios das propostas de classificação apresentadas por Odom et al. (1988) e Leitão (1989). A intervenção centrada na criança e nas suas capacidades opera-se no domicílio, ou nas instituições onde as crianças se encontram e onde podem ocorrer, em simultâneo, programas centrados no domicílio com programas centrados na instituição.

Mais à frente, abordamos a forma como a intervenção com a família/criança foi realizada pelo grupo, desde a sinalização do caso até ao momento da intervenção. Porém, antes, apresentaremos uma resenha sobre o enquadramento legal da Intervenção Precoce no nosso país.

2 – REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS SOBRE A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INTERVENÇÃO PRECOCE EM PORTUGAL

Em Portugal, tal como nos outros países o termo Intervenção Precoce foi sofrendo evolução, quer nos aspectos conceptuais, quer nos aspectos legislativos.

Nos anos sessenta, com um cariz meramente assistencial, é criado pelo Instituto de Assistência a Menores o Serviço de Orientação Domiciliária (SOD) com o objectivo de apoiar crianças cegas dos zero aos seis anos Costa (1981,cit. Dias). A intervenção era feita por: “(...) enfermeiras de saúde pública oriundas dos Centros Materno – Infantis (...). Estas enfermeiras prestavam apoio, de carácter domiciliário aos pais e às crianças” (Ruivo e Almeida, 2002: 15).

O ministro Rebelo de Sousa em 1972, pôe fim à prestação destes serviços, a nível nacional, excepto em Lisboa e no Porto. Estas equipas passam a ser constituídas por educadores especializados e dependentes administrativamente de diferentes organismos.

Primeiro dos Centros de Educação Especial, tutelados pela secretaria de Estado da Segurança Social e posteriormente pela Direcção de Serviços de Estabelecimentos Oficiais . finalmente, em 1987, são integrados na Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP) do mesmo ministério, passando a estar enquadradas em equipas interdisciplinares (Ruivo e Almeida, 2002: 16).

Por todo o país, foram sendo criados os Centros de Paralisia Cerebral, que sempre prestaram apoio a crianças com Paralisia Cerebral. Progressivamente, foram alargando a sua intervenção a outras problemáticas do foro neuromotor.

Em 1973, é criado o departamento de Educação Especial, tutelado pelo Ministério da Educação e, em 1975, o Departamento das Equipas de Educação Especial, dependentes do mesmo Ministério e o atendimento a crianças começa a fazer-se mais cedo.

Segundo Dias (2003), a estas Equipas de Educação Especial foi dada a oportunidade de implementarem projectos na área da IP que estavam sujeitos à aprovação das respectivas Direcções Regionais de Educação. Esta modalidade de apoio poderia ser prestado em domicílio, Creche ou no Jardim de Infância.

A Lei nº 66/79, aprovada pela Assembleia da República, embora não referindo a Intervenção Precoce, faz alusão ao apoio que deve ser prestado à família: o de intervir precocemente.

Esta Lei, de cariz inovador, nunca foi regulamentada, continuando a responsabilidade da educação de crianças com deficiência a ser partilhada entre o Ministério dos Assuntos Sociais e o Ministério da Educação.

A Lei nº 44/86 (LBSE) preconiza que todos os Portugueses tenham direito à educação e cultura, sendo da responsabilidade do Estado “promover a democratização do Ensino garantindo o direito a uma justa efectividade de oportunidades no acesso e sucesso escolares“. Refere-se à educação especial, no artigo 17º, ponto 2, em que essa educação integra actividades dirigidas aos educandos, assim como acções dirigidas à família, aos educadores e às comunidades.

Conforme o artigo 18º ponto 8, é da competência do Estado promover a nível nacional acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.

De acordo com a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação das pessoas com deficiência (Lei nº 9/89 de 2 de Maio) esta dá grande importância ao diagnóstico precoce no artigo 2º, com carácter multidisciplinar, bem como ao estabelecimento de um programa de tratamento e reabilitação.

Em relação às primeiras idades, nos anos setenta e oitenta do século passado, assistiu-se, no nosso país, a alguma euforia em relação à procura de respostas através (entre outras iniciativas institucionais) da constituição experimental de equipas multiprofissionais, através do Despacho Conjunto do Ministério da Qualidade de Vida e dos Secretários de Estado da Educação e Administração Escolar da Saúde e da Segurança Social de 24 de Dezembro de 1982 e, posteriormente, confirmada pelo Despacho Conjunto da Presidência do Conselho de Ministros e dos Ministérios da Educação, do Trabalho, Segurança Social e da Saúde, em 5 de Maio de 1984.

Algumas experiências piloto arrancaram, nomeadamente, em Vila Real, Viana do Castelo, Águeda, Cantanhede, Beja, Viseu, Aljustrel e Oliveira de Azemeis.

Em Fevereiro de 1987, é publicado um relatório sobre as conclusões das referidas experiências. Estas conclusões não se apresentaram muito animadoras, evidenciando a falta de meios que permitissem uma acção coordenada e conjunta dos diferentes profissionais de intervenção. Como consequências, do ponto de vista sócio-educativo, verificam-se:

- Detecção tardia;
- Diagnósticos tardios e/ou parcelares;
- Inexistência ou incorrecto encaminhamento de muitas situações.

Apesar destes constrangimentos, é realçada a referida experiência de Águeda. É nos anos oitenta que se começa a verificar, a nível nacional, um verdadeiro entusiasmo, na área das Necessidades Educativas Especiais, no que diz respeito às questões da precocidade da intervenção. Nesta década, assiste-se a novas tentativas de aproximação por parte dos serviços de Saúde, da Educação e da Segurança Social. Esta situação deve-se, grande parte, às acções desenvolvidas pela Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP) tutelado pelo Centro Regional de Segurança Social de Lisboa. Foi este serviço que implementou e deu relevância ao Modelo Portage dirigido ao apoio a crianças com N.E.E. e em risco, bem como às suas famílias de origem. É ainda de referir a formação prestada pelo DSOIP, essencialmente, a elementos das Equipas de Educação Especial tuteladas pelo Ministério da Educação.

Na sequência deste relatório, mais propriamente em 1988, as equipas designadas por E.E.E. são legalmente reconhecidas, tendo como objectivo genérico o de “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados de crianças com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (Desp. Conj. 36/ SEAM / SERE / 88). A sua actuação tem como objectivo facilitar a integração familiar, social e escolar das crianças com N.E.E., baseando-se para tal no conhecimento da realidade em que estas estão inseridas. Posteriormente, devem elaborar um plano de actuação, que pode revestir diversas formas, incluindo o apoio domiciliário aos pais e à criança nas primeiras idades, o apoio pedagógico individual, a sensibilização aos professores e educadores das classes regulares, a produção de material didáctico, a difusão de equipamento e material escolar e o contacto com os recursos da comunidade que podem intervir.

Estas equipas estão vocacionadas para o atendimento de crianças/alunos com N.E.E., que apresentem padrões de crescimento e desenvolvimento diferentes e, que devido a tal, necessitam de uma ajuda especial na aprendizagem. O atendimento abrange, assim, todas as crianças e jovens até aos 18 anos de idade.

Os Educadores de Infância destacados nas E.E.E.'s desenvolvem a sua intervenção junto de crianças dos 0 aos 6 anos de idade que apresentem N.E.E. decorrentes de deficiência ou em situação de risco. O apoio é prestado no domicílio, no Jardim de Infância ou na creche onde as crianças estão integradas.

Refira-se a publicação de outro normativo que vem revolucionar profundamente não apenas a Educação Especial mas todo o Sistema Educativo pelas implicações que dele advêm - Decreto Lei nº 319/91 e respectiva regulamentação operacionalizada pelo Desp. nº 173/91.

Este Decreto vem actualizar a legislação que regulamenta a integração dos alunos com N.E.E. nas Escolas do Ensino Regular, encontrando-se em consonância.

No seu articulado é reconhecido o papel dos pais no processo educativo dos seus filhos e que o mesmo se deve processar no meio o menos restritivo possível.

Para a aplicação deste normativo aos Jardins de Infância, a Portaria nº 611/93, define as orientações relativas à integração de crianças com N.E.E. em idade pré-escolar que frequentam os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação.

Refira-se que, neste normativo, não é mencionado o carácter fundamental de que se deve revestir a participação dos pais, nem o reconhecimento da importância das necessidades da família, quando se procede à avaliação diagnóstica para se poder intervir.

A Portaria 52/97 refere-se à IP (Dias, 2003), enquanto um conjunto de:

Acções desenvolvidas em articulação com as equipas de educação especial, dirigidas às famílias e crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com deficiência ou em situação alto risco, em complemento da acção educativa desenvolvida no âmbito dos contextos educativos normais formais ou informais, em que a criança se encontra inserida.

A publicação do Despacho Conjunto 105/97, conhecido como o dos Apoios Educativos, veio introduzir uma filosofia de Educação mais abrangente e inclusiva. Uma outra inovação foi a criação das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Uma das competências das referidas equipas era a de “desenvolver as modalidades de intervenção precoce”.

Também pela Portaria 1102/97, que se aplica a cooperativas e associações de ensino especial sem fins lucrativos, se enumeram as “actividades de intervenção precoce dirigidas a crianças com deficiência ou em situação de alto risco, em parceria com as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos”, como um dos serviços a prestar à comunidade.

Apesar de existirem algumas experiências pioneiras na área de IP, como é o caso, do Projecto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra, em que se pode ler:

Este projecto é fruto da vontade manifestada por um grupo de profissionais de coordenarem diversos serviços com o objectivo de efectuarem IP. (Boavida e Borges, 1994)

No nosso país, até 1999, a regulamentação desta área encontrava-se dispersa em documentos legislativos que dizem essencialmente, respeito à Educação Especial e à Educação Pré-Escolar.

Mais tarde, em 1999, surge o Despacho Conjunto nº 891/99, que tem como objectivo único o de regulamentar os serviços de IP. Os fundamentos filosóficos e teóricos (Dias, 2003) são inspirados na legislação americana, responsabilizando-se os serviços da Saúde, da Educação e da Segurança Social, ditando orientações reguladoras para a IP. Nele são abordadas factores como: envolvimento familiar, equipa de trabalho multidisciplinar, intervenções baseadas nos recursos comunitários, intervenção directa desenvolvida por um só profissional (responsável de caso), elaboração do Plano Individual de Intervenção e da coordenação dos serviços. As directrizes emanadas no referido Despacho encontram-se subjacentes aos actuais modelos de IP.

A recente publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 veio estabelecer novas regras no atendimento a crianças e jovens com N.E.E., alterando os pressupostos legais definidos pelo Decreto-Lei nº 319/91. Pode ler-se no seu artigo 27º que:

“No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.” Este documento estabelece num dos seus objectivos: “Assegurar no âmbito, do Ministério da Educação (ME), a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.”

3 – IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA INTERVENÇÃO

Felizmente as mentalidades têm vindo a mudar. No passado, o educador debatia-se na mais profunda solidão, procurando respostas e sinais que frequentemente poderiam vir do exterior e que bastava uma informação vinda de casa para minimizar certas complicações.

Actualmente, reconhece-se que a participação e colaboração dos pais no processo educativo das crianças, com N.E.E., é um factor decisivo na promoção do seu desenvolvimento. Todos estão de acordo com este princípio, pais, médicos, educadores. Contudo, ao longo da história nem sempre assim foi.

Tal como o conceito de N.E.E. e as modalidades de atendimento às crianças com N.E.E., também o papel dos pais tem vindo a ser alterado e encarado de diferentes formas, ao longo dos tempos.

Assim, tal como se passou da iniciativa privada à intervenção do Estado na educação das crianças com N.E.E., das instituições de carácter existencial às de estrutura educativa, da segregação às medidas de integração escolar, também a família passou de responsável pelo problema da criança (causa desse problema) a participante activo e interventivo com direitos adquiridos, no processo de desenvolvimento/aprendizagem dos seus filhos.

Na década de 40/50 do século passado, os pais das crianças com N.E.E. eram considerados responsáveis, causadores do estado da criança. Estas ideias fomentavam uma enorme culpabilização e propiciavam o aparecimento de ressentimentos, falta de confiança e baixa auto-estima que dificultavam a interacção pais/profissionais, os quais, frequentemente tinham dificuldade em assumir que tinham filhos diferentes.

Correia (1997) refere que nos anos 50/60, os pais tinham um papel passivo, a responsabilidade educacional e terapêutica dos filhos cabia quase inteiramente aos profissionais, o que efectivamente viria a avolumar o problema.

A partir dos anos 70, pais e profissionais tomaram consciência da necessidade de que os primeiros deviam participar activamente nos programas educativos dos filhos.

Pereira (1998) refere que contribuiu para o desenvolvimento deste papel o facto de passarem a considerar os pais como elementos fundamentais para o progresso e desenvolvimento dos filhos, pelo que, os profissionais entendiam que eles deviam ser submetidos a uma aprendizagem específica antes de ensinar os filhos em casa.

Mas, esta primeira concepção de participação activa dos pais era ainda um pouco redutora, pois dava especial ênfase ao papel da mãe, esquecendo o papel do pai no desenvolvimento da criança. Não podemos esquecer que a mãe era vista como o principal apoio no domicílio.

Com a contínua experiência neste campo, chega-se à conclusão da enorme influência da família como co-profissional, naturalmente vocacionada para dar continuidade ao trabalho dos técnicos. A família é assim assumida como o primeiro lugar de socialização.

Correia (1997) refere que, para compreender esta nova forma de trabalhar com a família, é importante salientar alguns aspectos teóricos que explicam o funcionamento da família, referindo o modelo teórico da Abordagem Sistémica da Família, que se baseia na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanffy (1968). Carter et McGoldrick (1980, cit. Correia), referem que a família é uma unidade onde existem muitas interacções. Como sistema interaccional que é, qualquer acontecimento que afecte um dos membros da família pode ter impacto em todos os outros membros.

O Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975, cit. Correia), explica a importância do envolvimento parental, na medida em que a família é uma componente essencial do ambiente de crescimento da criança, que é influenciada e influencia a criança, num processo contínuo e dinâmico, cujos aspectos diferenciados dessa interacção vão ter impacto na família e na criança.

Nesta perspectiva, a família é vista como um todo que influencia e é influenciada. Influencia os seus educandos, outros familiares, por forma a que estes e até a própria comunidade possam efectuar um papel activo contribuindo para a educação da criança.

Turnbll, Summmers et Brothers (1984, cit. Correia), referem quatro subsistemas familiares interdependentes:

- Marital (interacções marido/mulher);
- Parental (interacções pais/filhos);
- Fraternal (interacções entre irmãos);

- Extra familiar (interacções da família com os vizinhos, família alargada, amigos ou profissionais.

O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), intitulado Ecologia do Desenvolvimento Humano, é encarado como um processo dinâmico no qual os indivíduos interagem directa ou indirectamente com todos os contextos, (re)estruturando-os e (re)criando-se deste modo reacções contínuas em todos os sistemas. Na perspectiva deste modelo, a IP ao ser encarada como uma acção humana, é também o resultado da interacção entre indivíduos em determinado ambiente.

Mediante o exposto, concluímos que quando se perspectiva a família, não a podemos separar deste conjunto de sistemas ecológicos que a influenciam, nem descurar o seu papel no processo educativo da criança, pois ela é o meio de pertença no qual se opera uma socialização profunda, onde na realidade ocorre a formação da personalidade humana. Em suma, podemos afirmar que é na família que tudo começa. Desde logo, a criança deve ser observada visando uma intervenção educacional tendo em consideração estas perspectivas, percepcionando-se as diferentes interacções entre os diferentes subsistemas familiares, por forma a auxiliar melhor os pais, como refere Correia (1997), identificando-se as áreas problemáticas no sistema familiar, de modo a melhorar o processo de mudança, procurando criar um equilíbrio nas interacções familiares.

Em Portugal o Decreto-Lei 319/91, veio contribuir para a perspectivação do envolvimento parental das crianças com N.E.E. de uma forma mais activa, não só na continuidade dos cuidados/recursos a proporcionar à criança, mas também na elaboração, aprovação e avaliação dos planos, projectos e estratégias de intervenção.

Mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, no Artigo 3º: os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

Concluindo, os pais e toda a família são peças fundamentais e necessárias às interacções tão benéficas para o crescimento quer físico, quer intelectual de todo o ser humano.

3.1 – PERSPECTIVA ECOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Na sequência do que temos vindo a afirmar, ou seja da relevância da família, voltamos à perspectiva anterior pela importância assumida neste estudo. A incidência nesta perspectiva, deve-se ao facto da nossa prática na Intervenção Precoce se situar também numa intervenção centrada na família e na criança.

Um dos modelos teóricos que dá grande ênfase ao desenvolvimento parental é o modelo transaccional de Sameroff e Chandler (1975), que considera a família uma componente essencial do ambiente de crescimento, o qual é influenciado pela criança num processo contínuo e dinâmico, resultando em aspectos diferenciados em cada momento dessa interacção, com resultados, quer na família quer na criança.

É nos anos 80 do século passado que se reconhece a importância da interacção mãe-bebé no processo de desenvolvimento, chamando-se a atenção para os benefícios de programas de Intervenção centrados na família.

Na mesma linha de pensamento Sameroff e Fiese (1990), chamam a atenção para o êxito de programas de Intervenção Precoce que se revelaram muito mais positivos do que aqueles que se centravam apenas na criança. Estes autores referem ser necessário e fundamental que ocorram também mudanças no envolvimento que permitam aumentar as competências das crianças.

Nos programas de intervenção centrados na interacção, baseados no modelo transaccional de Sameroff e Chandler (1975), relembram que apesar da criança ser alvo da intervenção, é importante estar consciente da enorme capacidade que os pais têm de moldar o comportamento dos seus filhos e vice-versa, num determinado meio envolvente.

Ainda na mesma perspectiva, (Sameroff e Fiese, 1990: 123), explicam que o desenvolvimento da criança é “o produto de uma contínua dinâmica de interações da criança e a experiência proporcionada pela família e contexto social”. Como consequência, uma situação de vulnerabilidade biológica ou social pode ser superada por um meio apoiante, neste caso, a Intervenção Precoce, que pode assim ser definida. Corroborando dos mesmos princípios, o grupo de trabalho (Eurllyaid, 1989) de que Portugal fez parte, define Intervenção Precoce “como todas as formas de estimulação dirigidas à criança e de orientação dirigidas aos pais, que são implementadas como consequência directa e imediata da identificação duma perturbação do desenvolvimento.”

Assim, a Intervenção Precoce diz respeito à criança, à família e ao seu meio ambiente.

De acordo com esta perspectiva, a criança, a família e as instituições não são vistas como unidades funcionais independentes, mas antes como componentes de um todo organizado, não havendo, assim, grande utilidade em tratar um problema isoladamente, sem uma compreensão dos factores do sistema que o provocam ou alteram. Assim, não podemos compreender cada parte isolada. Pelo contrário, todas elas fazem parte do todo.

Nesta perspectiva de sistemas, a criança é vista como o centro de uma estrutura em forma de alvo que inclui 4 diferentes sistemas que passamos a apresentar, bem como a caracterizar:

O Microsistema – é o local onde a criança passa parte significativa do seu tempo (casa, ama, infantário, hospital, etc...);

O Mesossistema – é constituído pelas relações entre os diferentes microsistemas dos quais a criança faz parte num dado momento. Incide, pois, sobre as relações inter-profissionais e pais/profissionais;

O Exossistema – é constituído pelas estruturas sociais propriamente ditas que exercem influência sobre a criança (serviços médicos, grupos sociais, média, etc...);

O Macrossistema – representa o contexto cultural e legal no qual funcionam os outros sistemas.

A característica inovadora neste modelo é que os resultados desenvolvimentais alcançados, não são apenas, em função do indivíduo, nem do contexto/experiência. Pelo contrário, devem considerar-se tanto a criança como o seu meio envolvente de extrema importância nas práticas de Intervenção Precoce.

Enquanto que anteriormente o desenvolvimento precoce da criança era visto como relativamente estável, predizível, explicado por dons naturais, é agora considerado como um complexa negociação entre as capacidades inatas e as influências extremas. (Sameroff e Chandler, 1975; Werner e Smith, 1982, cit. Krauss e Jacobs, 1990: 304)

Na perspectiva de Beckwith (1990), o enfoque de qualquer programa de intervenção deve incidir na mudança da família, (melhoria da competência parental e na relação intrafamiliar) e não, exclusivamente, no desenvolvimento da criança, chamando a atenção para situações de stress, que podem justificar uma intervenção numa perspectiva ecológica e em situações que transcendem o próprio sistema familiar. A Intervenção Precoce encarada nesta perspectiva, centrada na família tem por base um modelo de intervenção que privilegia a relação parental tendo como pressupostos princípios de:

- **Normalização** – ajudar a que tenham o mesmo tipo de vida que teriam se não existisse uma criança com problemas;
- **Individualização de programas** – deve corresponder às suas reais necessidades;
- **Flexibilidade** – permitir mudanças no nível de envolvimento parental em função da própria evolução da família e da criança;
- **Sensibilidade cultural** – reconhecendo a influência dos padrões culturais nas expectativas das famílias relativamente a si próprias, às crianças e aos serviços.

3.1.1 – OS INTERVENIENTES ACTIVOS NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PRECOCE / ÁREAS DE INFLUÊNCIA

Crianças:

A população alvo abarca crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idade que estejam em situação de risco, ou apresentam problemas no seu desenvolvimento.

De acordo com Brown et Brown (1993), as crianças com incapacidade ou em risco que beneficiam de Intervenção Precoce, subdividem-se em três categorias:

- Crianças definidas, *a priori*, como possuindo condições de incapacidade já estabelecidas;
- Crianças com atraso de desenvolvimento;
- Crianças em risco.

Família:

A família é definida por Barker, citado por Serrano (2007: 20) como “uma família é duas ou mais pessoas que se consideram como tal e que assumem obrigações, funções e responsabilidades geralmente essenciais para a vida familiar.”

O reconhecimento da importância do envolvimento familiar, no processo de crescimento global dos seus membros, remete-nos para as teorias de Broenfenbrenner que considera a família como o sistema mais eficaz e económico para fomentar o desenvolvimento da criança.

Estudos efectuados por Zigler e Hodapp, (1986, cit. Dias 1998) referem que a família em presença de uma criança com “problemas” é frequentemente abalada ao longo do próprio processo de desenvolvimento dos seus filhos, num confronto constante entre as expectativas que são criadas e o próprio ritmo da criança.

Nesse sentido, Blacher (1984) sugere programas e políticas de Intervenção Precoce, com o objectivo de observar e melhorar as capacidades da família, para superar os problemas motivados pela presença de uma criança com “problemas”.

Assim Dunst et al. (1994) propõem que a Intervenção Precoce deverá incidir fundamentalmente na ajuda aos pais de forma a adquirirem as competências e serviços necessários para facilitar a adaptação da família. O “dar poder aos pais” (empowering) e o “habilitá-los” (enabling).

Neste âmbito, Peterander (2000), realça, como fundamental, o envolvimento familiar em todo o processo.

Um modelo de Intervenção Precoce centrado na família inclui profissionais da saúde, educação e serviços sociais sendo encarado como um trabalho de todos intervindo em situações reais e concretas.

A individualização de programas adequados às necessidades da família pressupõe que os profissionais estabeleçam com a família uma relação de igualdade, colaboração e parceria. Esta mudança de abordagem aparece claramente definida por Carpenter (1997: 29): “Os dias dos profissionais especialistas chegou ao fim; do que precisamos agora é de profissionais informados”.

Dunst, Trivette e Deal (1988 cit. Pimentel), propõem um modelo de avaliação e intervenção centrado nas necessidades e recursos específicos das famílias, fundamentado em quatro princípios:

- Conhecer o meio envolvente da criança;
- Aproveitar e intensificar situações positivas detectadas no meio envolvente;
- Aumentar os recursos e meios necessários para ajudar quer a criança, quer a família;
- Criar condições para dotar a família de maior autonomia e capacidade para melhorar a sua intervenção junto da criança.

Esta abordagem pressupõe um modelo de reforço ou aquisição de competências positivas que permitam um funcionamento parental adequado às necessidades educativas da criança, estabelecendo-se relações de parceria entre pais e técnicos, no sentido de procura constante de soluções.

Este modelo de avaliação/intervenção baseia-se em bases teóricas que Brown, Thurman e Pearl (1993) referenciam nos seguintes pontos:

- Família e contextos de intervenção, sendo parte integrante na vida da criança, apresentam-se com carácter temporários;
- Boa colaboração entre a família/profissionais no desenvolvimento, implementação e avaliação de programas;
- Fornecer todos os elementos acerca da criança;
- Implementação de programas de apoio e de suporte à família e de serviços que a criança possa necessitar;
- Reconhecimento da individualidade da família dos seus recursos e das formas como enfrenta a situação;
- Levantamento das necessidades desenvolvimentais das crianças com N.E.E. e a sua integração nos programas;
- Encorajamento dos sistemas de apoio informais aos pais;
- Adequar de forma coordenada, flexível e acessível procedimentos e práticas que vão de encontro às necessidades individuais de cada família;
- Reconhecer e respeitar as diferenças culturais.

Ao adoptar-se a perspectiva ecológica em qualquer programa de Intervenção Precoce, o seu principal objectivo é o apoio à família de forma a atingir os seus próprios objectivos, promovendo a sua independência através do desenvolvimento das suas próprias redes de suporte, no sentido de favorecer e actualizar a suas competências e capacidades. Os objectivos específicos para as crianças são, nesta perspectiva, a evolução do seu envolvimento em interacções adequadas, promovendo a sua autonomia e independência face aos outros, não descurando a aquisição e generalização de competências a nível social.

Também Baley e Wolery (1992), referem que o objectivo fundamental de um programa de Intervenção Precoce é proporcionar à criança e à família experiências de vida normalizante e actuar, preventivamente, face ao aparecimento e agravamento de problemas, assim como, evitar o aparecimento de perturbações afectivas e psicológicas.

Nesta perspectiva, é fundamental que os profissionais sejam capazes de se “afastar” suficientemente da criança, sem a perder de vista, e ter uma visão de conjunto

mais completa, que lhe permita uma maior identificação das necessidades com a sua particularidade e especificidade que são inerentes a cada família, que devem ser considerados no delineamento do programa de intervenção precoce.

3.1.2 - ESTIMULAÇÃO PRECOCE/ÁREAS DE INFLUÊNCIA

Qualquer educador é responsável por uma estimulação precoce, espontânea e quotidiana.

Em Rigolet (2000) as três áreas de influência na Intervenção Precoce são as seguintes:

1. Espontânea e quotidiana;
2. Formação Global;
3. Intervenção Específica.

Para a autora intervir precocemente significa:

Investir na formação destes pequenos seres em desenvolvimento, a fim de criar neles as bases fundamentais para qualquer aprendizagem futura, dando-lhes a possibilidade de serem auto-confiantes nas suas capacidades, por isso revelando autonomia e auto-estima. Estimular uma competitividade salutar consigo próprio, desenvolver o sentido de interajuda e de solidariedade, criar a necessidade de tempos passados em grupo e de outros vivenciados individualmente. (Rigolet 2000: 103)

A autora propõe uma visão sistemática da evolução que remete para um dinamismo evolutivo, onde como já afirmámos, cada parte influencia e faz parte do todo, num diálogo construtivo de todas as partes aí envolvidas.

A visão sistémica da evolução dá-nos conta da junção de dois movimentos complementares:

- o movimento analítico – estudo horizontal
- o movimento dedutivo – estudo transversal e/ou longitudinal

Vejamos, a título de exemplo, a ordem de desenvolvimento das sucessivas leituras do mundo presentes na autora, já citada:

3 Dimensões – Tamanho Real
– Miniaturas

}

de objectos pertencentes às vivências da criança

2 Dimensões – Fotos, Ilustrações, Contornos e Escrita

A leitura a 3 dimensões corresponderá ,assim, à leitura de dois tipos de itens: os objectos pertencentes ao meio ambiente no seu tamanho real e as miniaturas que as representam e que normalmente são usadas no jogo simbólico.

Quanto à leitura a 2 dimensões, esta é composta, como já apresentámos, por fotos, ilustrações, contornos e escrita.

Rigolet refere que a fase das fotos corresponde às primeiras leituras bidimensionais. A fase das ilustrações, considerada mais difícil do que a primeira, só é possível quando forma um conjunto de fácil acesso à criança, isto é quando contém o teor de legibilidade máximo.

Os contornos, já na fase de mestria progressiva, numa perspectiva de motricidade, no acto de contornar 3 dimensões, apresentam uma fase cada vez mais adiantada, pois aqui a criança já observa pormenores e consegue colocar as peças no sítio exacto do jogo.

Em suma, cada criança é diferente da outra, logo exigindo actividades muito direccionadas e específicas para cada uma delas.

3.2 - O CONTRIBUTO DAS “ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR” PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL

Como já foi referido,

...a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica...sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança... (Ministério da Educação, 1997: 15)

Deste princípio decorrem objectivos gerais pedagógicos, entre os quais, o que visa a participação e intervenção dos pais no processo educativo, como aliás nós já afirmámos.

Segundo as Orientações Curriculares, os pais ou encarregados de educação, são os responsáveis pela criança e são eles os primeiros adultos a desempenhar um papel importante no seu desenvolvimento e no processo de aprendizagem.

As implicações pedagógicas da educação pré-escolar estão intimamente relacionadas com o envolvimento parental na vida escolar. É através da família que se parte para as situações de aprendizagem, dado que é dela que as crianças são oriundas, trazendo consigo uma cultura própria, ou seja cada família constitui um microcosmos com características específicas.

No sentido de assegurar uma eficaz articulação entre os pais e as equipas educativas, é necessário que todos participem na elaboração e no desenvolvimento do Projecto Educativo do estabelecimento de ensino, criando laços relacionais que vão de encontro às necessidades das famílias, dos educadores e das próprias crianças.

As Orientações Curriculares acentuam que a troca de opiniões com os pais das crianças, dentro de um espírito de partilha, é relevante para obter informações acerca dos seus filhos e do meio onde se movem, de maneira a proporcionar respostas adequadas às especificidades e individualidade de cada criança. Tal como refere Lopes da Silva (1996:89):

A comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento da transição.

4 - A TRANSIÇÃO ENTRE A INTERVENÇÃO PRECOCE E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

4.1 - CONCEITO DE TRANSIÇÃO

Actualmente, tem-se tentado que ao passar de um ciclo a outro a criança o faça de forma harmoniosa, por forma a poder minimizarem-se alguns riscos daí decorrentes. Vejamos, então, o que é a transição.

Transição é o acto ou efeito de passar de um estado ou de um lugar para outro. Transitar é também sinónimo de mudança que por sua vez implica adaptação.

Segundo Griebel e Neisel (2003), as transições trazem descontinuidade. Em Portugal os estudos de Nabuco (1992), e Nabuco e Lobo (1997), demonstram que existem descontinuidades nas atitudes e comportamentos das crianças na transição entre a intervenção precoce e o Jardim de Infância.

As transições com sucesso são definidas como a ausência de problemas de maior numa variedade de processos (Entwisle e Alexander 1998), que vão desde a adaptação do bebé à entrada na creche ou no Jardim de Infância (Brostrom 2002; Mize e Ladd, 1990).

Ao longo de toda a vida, ocorrem transições no percurso dos sujeitos. Como tal, as crianças da intervenção precoce, quando entram para o Jardim de Infância experimentam uma nova transição, aliada a outras mudanças ocorridas na sua vida, sendo esta, possivelmente, a primeira ou segunda que efectuam (Lino, 1998).

4.2 – IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TRANSIÇÃO

Em educação, e numa perspectiva construtivista, transição implica continuidade. “A mais importante implicação da transição é a continuidade educativa que em educação da infância é um conceito complexo” (Nabuco, 1990, citada por Lobo, 1996:23).

Tal como Lobo (1996) refere, continuidade implica novas exigências baseadas em aprendizagens anteriores, assim como no desenvolvimento das crianças e não propriamente uma repetição de aprendizagens já efectuadas. O processo educativo assenta então na continuidade, dado que novas aprendizagens e experiências são apoiadas em aprendizagens e experiências anteriores. As aprendizagens são, assim, definidas num contínuo, numa sequência devidamente hierarquizada.

Serra (2004) entende que a continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo.

Fácilmente depreendemos que todas as aprendizagens já feitas devem ser sempre tomadas em conta. No processo de transição educativa, se o educador não tiver em conta o que a criança já sabe, pode proporcionar um ensino/aprendizagem inadequado, originando desmotivação e desinteresse a quem aprende. Este princípio vem, aliás, reforçado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Cabe ao educador promover a continuidade educativa marcada pela entrada para a educação pré-escolar...

Segundo Lino (1998), é condição básica e facilitadora da transição o diálogo entre os Educadores da IP e os da educação pré-escolar, de modo a que haja uma informação sobre as competências que as crianças devem adquirir em cada nível de atendimento. O seu sucesso será possível, se existir uma efectiva articulação entre estes dois níveis de atendimento, no sentido de dar continuidade às aprendizagens e desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Mediante o exposto, o diálogo entre partes é duma importância fulcral. A questão da linguagem, até pelo seu papel basilar nas formas de estruturação do pensamento e da (inter)acção, pode aqui ser enfatizada (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1982). A mudança de ciclo de ensino acarreta, muito frequentemente, alterações não apenas nos níveis de exigência, mas na própria forma de tratar a linguagem. Será importante compreender os modos pelos quais os actores se autonomizam de anteriores universos linguísticos e se integram em novos, compreendendo as mudanças nas relações sociais que lhes estão subjacentes, e, evitando abordagens demasiado estruturalistas, segundo as quais tais metamorfoses seriam impossíveis.

O campo de aquisição da linguagem, pela importância que assume no crescimento linguístico e cognitivo da criança, será fruto de uma profunda reflexão no trabalho ora apresentado.

5 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar nem sempre foi tida em conta da mesma forma. Cabe nesta parte de dissertação uma breve resenha acerca do seu historial, quer em Portugal, quer na Europa.

5.1 - BREVE RESENHA HISTÓRICA

“Pondo de parte certas instituições de feição caritativa (...) como foram “as rodas”, “os refúgios”, “os hospícios”, e “os asilos”, podemos dizer que as instituições para a educação sistemática de crianças em idade pré-escolar datam da segunda metade do século XVIII e sobretudo do século XIX. Como muitas outras instituições, a “escola infantil” ou “os jardins-de-infância” nasceram na Revolução Industrial” (Gomes, 1977: 13). Com efeito, foi a pressão exercida pela Revolução Industrial na família tradicional, que implicou a saída de casa do casal para o trabalho assalariado nas fábricas que implicou a necessidade de salvaguarda as crianças frequentemente entregues a si

próprias, aos avós ou a irmãos muitas vezes poucos mais velhos, que levou ao aparecimento de centros de acolhimento. (Correia, 1981)

Vejamos a perspectiva apresentada por Tietze (1993)

As raízes sociais da educação pré-escolar estão intimamente ligadas ao processo de industrialização e aos fenómenos de transformação que o acompanharam: a urbanização, a rotura das estruturas tradicionais da família, que se manifesta, para muitas mães, na procura de trabalho fora do lar, assim como outras alterações significativas, que tiveram lugar no âmbito da vida familiar.

Ainda segundo o mesmo autor, desenvolveram-se duas formas de assistência extra-familiar à infância com características distintas:

- Com funções tutelares, que durava a maior parte do dia e se centrava sobretudo nas crianças com situações familiares precárias, procurando-se assim satisfazer necessidades básicas, físicas e de socialização;

- Com carácter mais educativo, dirigido sobretudo às classes médias, onde a educação era considerada um passo essencial. Contrariamente à situação anterior, esta forma de intervenção durava apenas algumas horas do dia e destinava-se a enriquecer e a completar as experiências das crianças.

Não nos parece fácil distinguir com precisão os centros que se propunham atingir objectivos predominantemente sociais ou de assistência, diferentes daqueles cujos objectivos eram predominantemente pedagógicos ou educativos.

A criação da primeira instituição para a educação da infância atribui-se a Jean Frédéric Oberlin. Segundo registos vários, fundou em 1769 a *école des plus jeunes ou commençants*, “onde as crianças mais pequeninas brincavam em conjunto e as maiores aprendiam a fiar, a tricotar e a coser” (Gomes, 1977: 14).

Em 1816, o industrial escocês Robert Owen fundou junto da sua fábrica de New Lanark uma grande instituição escolar, onde a classe das criancinhas foi entregue a James Buchanan, um simples tecelão que se distinguiria como educador. O seu êxito foi tal que, em 1818, foi chamado a Londres para organizar as *infant schools*. Também aqui

se destacou, tendo criado “para essas instituições, todo um conjunto de processos que constituem um método de educação.” (Gomes, op. cit.: 15)

Mais tarde em França, e sob a influência destas instituições inglesas, a marquesa de Pastoret, coadjuvada por Mme. Jules Mallet, criou em Paris em 1926 a chamada *salle d’asile*, confiando a sua direcção a duas religiosas. A este grupo junta-se depois Denys Cochin, “maire” de uma circunscrição de Paris. Também sob a sua influência Eugénie Millet foi a Londres estudar as *infant schools*. Este projecto acabou por ser seguido também por Cochin, que na capital britânica se demorou um ano, durante o qual traduziu as obras de Buchanan e projectou uma “casa completa de educação primária”, tendo por ponto de partida e base a *sala de asilo*. Em 1828, fundou a sala de asilo-modelo, onde funcionava em anexo um curso normal dirigido por Eugénie Millet, para a formação de mestres e mestras. Tendo o seu começo na iniciativa privada, «as salas de asilo foram gradualmente assumidas pelo Estado», como demonstra o facto de um Decreto de 1848 as enquadrar nos “estabelecimentos de instrução publica”, com o nome de *écoles maternelles*, e não nos estabelecimentos de caridade (Gomes, op. cit.:16).

Ao lado das instituições inglesas e francesas, deve realçar-se o Kindergarten alemão cuja criação se deve a Frederico Froebel, que após contactos com o sistema pestalozziano e com o próprio Pestalozzi entre 1805 e 1810 e depois de ter frequentado as universidades de Goettingen e de Berlim de 1811 a 1813, criou várias escolas, na Alemanha e na Suíça, onde dirigiu um orfanato em Burgdorf. Foi ali que se sentiu arrebatado pela educação da primeira infância. Para concretizar esta ideia, em 1837, criou na cidade de Blankenburg uma escola infantil, a que deu o nome comum a todas as instituições do género na Alemanha: *Kleinkinderpfleganstalt*, o qual mudou em 1840 para *Kindergarten* (“Jardim Infantil”). Criou também um curso normal para a formação de “jardineiras de infância”, se bem que este atraiu poucas alunas, fundando ainda um semanário para divulgar as suas ideias. Escreveu ainda várias obras, entre as quais *A educação do homem*.

Podemos, dizer que a influência de Froebel foi muito grande, tanto na Europa como na América, sobretudo a partir da divulgação da sua obra, graças à baroneza de Marenholtz que, nas suas viagens, conferências, correspondência e livros a propagandeou em Londres, Paris, Holanda, Bélgica, Suíça, Áustria e Itália, tendo obtido

a adesão de homens de letras como Charles Dickens, Augusto Comte, Michelet e outros.

A Áustria foi o primeiro país a reconhecer em 1872 a existência legal dos “Jardins-de-Infância”.

Na Bélgica, os cursos normais para educadoras são criados em 1880, distinguindo-se Ovídio Decroly e a sua *École de l’Ermitage*, criada em 1907.

Em Espanha, a sua influência foi notória a partir de 1838, altura em que as “creches”, começaram a transformar-se, por influência de Pablo Montesino, em verdadeiros estabelecimentos de educação infantil.

Na Itália, as primeiras escolas infantis são criadas a partir de 1827. Algumas dezenas de anos depois, as irmãs Agazzi iniciam uma obra de educação infantil, ao mesmo tempo que se começa a utilizar também o método de Froebel.

A partir dos começos do século XX, Maria Montessori, “com as suas *Case dei Bambini*, e com os seus escritos, exerceu marcada influência nos pedagogos e na pedagogia de infância, não apenas na Itália, mas também em outros países.” (Gomes, op. cit.: 19)

Na Suíça, que “se tornou a pátria da pedagogia” foi criado em 1912 o Instituto J. J. Rousseau por E. Claparède, tendo como anexa a “Maison des Petits”, onde Nina Audermars e Louise Lafendel utilizaram e adaptaram os métodos de Froebel, de Montessori e de Decroly. Este instituto teve bastante influência no âmbito de Educação para a Infância, nomeadamente em Portugal.

5.2 - O CASO PORTUGUÊS A PARTIR DO SÉCULO XIX

O primeiro período do ensino infantil em Portugal dura sensivelmente cem anos e vai desde a constituição da *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa*, fundada sob a égide de D. Pedro IV, em 1834, até à extinção na prática do

ensino infantil oficial levada a cabo pelo Decreto n.º 28 081, de 9 de Outubro de 1937, que o transfere para a dependência da Obra das Mães pela Educação Nacional (Sampaio, 1973:278). Neste espaço de tempo, Portugal acompanhou, embora com um atraso significativo, em termos de “calendário e sobretudo de número de estabelecimentos”, as mesmas etapas do ensino infantil nos outros países da Europa (Gomes, *idem*, *ibidem*).

5.3 – MONARQUIA CONSTITUCIONAL

Os Estatutos da *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa* foram aprovados por Decreto de 3 de Novembro de 1852 e por Alvará de 10 do mesmo mês, definindo como seus objectivos “dar protecção e educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até à de nove, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua luta diária sem o inconveniente de deixarem seus filhos ao abandono”.

De 1834 a 1897, esta *Sociedade* criou doze Casas de Asilo, utilizando quase sempre edifícios de antigos conventos extintos por Joaquim António de Aguiar em 1834, “a maioria das quais ainda está hoje em funcionamento e com as características e até com a designação de “jardins infantis” (Gomes, *op. cit.*:20).

Em Portugal também era conhecido Froebel e o seu *Kindergarten*, referindo-se – lhe Luís Filipe Leite, na década de 1860, e em 1875 Ramalho Ortigão em artigo intitulado “A educação dos Príncipes – Froebel Clavel e o professor de Suas Altezas”.

Em Maio de 1879, o deputado Rodrigues de Freitas, num discurso pronunciado na Câmara dos Deputados, depois de referir que cumpre que a instrução pública “comece no que os alemães chamam *Kindergarten* ou jardim-de-infância», lamentou que a lei de 1878 “não determinasse claramente que, pelo menos, junto das escolas normais houvesse um jardim infantil para os exercícios pedagógicos”, passando seguidamente à descrição do sistema pedagógico de Froebel, a quem chamou “um dos mais distintos pedagogistas”. Refere-se depois a João de Deus e à sua *Cartilha*

Maternal, propondo “que se recomende ao governo a fundação de Jardins-de-Infância, conforme o método de Froebel...”

A Carta de Lei de 11 de Julho de 1880, referendada por José Luciano de Castro, falava já em jardins de infância, determinando que no orçamento geral do Estado fosse consignada anualmente uma verba para subsídios às câmaras municipais para “auxílio à iniciativa particular e às associações para estabelecimento de jardins de infância...” “Parece que o governo estava realmente interessado em incentivar e subsidiar a criação de alguns jardins de infância.” (Gomes, op. cit: 25)

A Câmara Municipal de Lisboa inaugura um jardim-de-infância no dia 21 de Abril de 1882, no Jardim da Estrela, comemorando assim o centenário de Froebel. De 1882 a 1892, frequentaram a *Escola Froebel* de Lisboa 2932 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos.

Em 1882 são inauguradas as Escolas Normais do Porto as quais foram dotadas de algumas colecções completas de material froebeliano. Porém, o primeiro jardim infantil desta cidade só foi criado em 1906 por João Diogo, no Colégio da Boavista e “foi dirigido por uma jardineira alemã, segundo o método froebeliano.” (Gomes, op. cit.:50)

Todavia a primeira década do século XX é marcada por um facto de extrema importância: a criação dos Jardins Escolas João de Deus. A *Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus* foi criada em 1882 por Casimiro Freire e os seus Estatutos foram aprovados por Alvará de 16 de Agosto do mesmo ano e alterados em 1908, passando a denominar-se *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins Escolas*, destacando-se dos seus objectivos o de “instituir “jardins-escolas” para crianças de três a sete anos, onde seja aplicado em toda a sua plenitude, o espírito e doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil.” (Gomes, op. cit.: 51)

5.4 – Iª REPÚBLICA (1910-1926)

À data da proclamação da República, em 5 de Outubro de 1910, “a taxa de analfabetismo global, no nosso país, ultrapassava os 75% e havia mais de 700 paróquias (ou seja, 1,5% do total) que não tinham escola primária” (Gomes, op. cit.: 54). Tal facto pressupunha um grande empenho da Iª República no ensino primário. Mas, tal não aconteceu, porque os homens do novo regime abriram uma ampla frente, procurando acudir a todos os sectores do ensino, desde o infantil ao universitário. Esta dispersão que se revelou fatal, dado que não conseguiram êxito em nenhum deles, ficou a dever-se não só à precária situação económica do país, mas também à instabilidade política.

As peças legislativas fundamentais da Iª República, no domínio da educação infantil foram os Decretos de 29 de Março e 23 de Agosto de 1911 (Gomes, op. cit.: 59): o primeiro reestrutura todo o ensino primário e estipula que, para além deste, haverá o ensino infantil, comum a ambos os sexos, desde os 4 aos 7 anos de idade, tendo em vista “a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças” e “com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nas quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (Gomes, op. cit.: 55; Sampaio, op. cit.: 35); o segundo aprova o programa das escolas infantis.

Entretanto, em 2 de Abril é inaugurado em Coimbra o primeiro jardim-escola João de Deus, facto que parece ter dado novo impulso à *Associação das Escolas Móveis*. A revisão dos seus Estatutos, ocorrida em 1914, definia entre os seus fins “instituir jardins-escolas – de preferência nos centros de população operária – para abrigo, educação e ensino de crianças de quatro até ao limite de nove anos de idade, estabelecendo um modelo de educação infantil, segundo o espírito e a doutrina pedagógica de João de Deus”.

No dia 6 de Setembro de 1914, com a presença do Presidente da República, é inaugurado o jardim-escola da Figueira da Foz, a 1 de Dezembro o de Alcobaça e em 30 de Maio de 1915 o da Avenida Álvares de Cabral, em Lisboa, que começou a funcionar em Novembro desse ano com 49 crianças.

Apesar da legislação promulgada, em 1916, em Lisboa, não tinha sido ainda criada qualquer escola infantil oficial, o que levou Casimiro Freire a escrever:

Criaram-se no “papel” algumas escolas. Quantas funcionam e com que resultado? Qual o número das que se encontram fechadas por esses país fora? (...) Decorridos seis anos, nada de sincero se fez, nem há indícios de que o venha a fazer (in Gomes, op. cit.: 74-75).

Entretanto, o Governo continuou a legislar com uma abundância que, segundo Gomes (op. cit.: 81), “poderia levar-nos a pensar (...) que, durante a Iª República, foi criado um grande número de escolas infantis. No entanto, (...) nos 16 anos que medeiam entre 1910 e 1926, entraram realmente em funcionamento 12 “escolas infantis” – 7 criadas pela Câmara Municipal do Porto, 4 Jardins-Escolas João de Deus e a Escola Israelita – e algumas “secções infantis”. Tudo o resto se esfuma e se perde na neblina dos votos generosos”.

Para terminar, devemos referir dada a sua importância, o projecto de Reforma de João Camoesas. Este ministro apresentou ao Parlamento, em 22 de Julho de 1923, uma Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional, em cujo preâmbulo se afirma:

Não existem no nosso país, fora do âmbito da iniciativa particular, jardins-de-infância, apesar da educação infantil ser um serviço público, ou tender a sê-lo, nos países adiantados.

Esta reforma nunca chegou a ser decretada, mas “constitui um marco do ensino português”, porque “é a primeira vez que na República se considera em conjunto um plano definido da educação nacional que respeita as correlações vitais dos seus instrumentos de acção entre si e com o ambiente.” (Sampaio: 1975: 34-35)

5.5 - O ESTADO NOVO (1926-1974)

Em nosso entender, o Estado Novo não trouxe nada de novo ao panorama de educação infantil em Portugal. Mantiveram-se as boas intenções, a proliferação de decretos, mas poucas realizações concretas. De certo modo, devido ao contexto

histórico-cultural, a criança não era tida como um ser activo que necessitava de atenção desde que nascia.

Em 28 de Outubro de 1926, o ministro da Instrução, Ricardo Jorge, pelo Decreto n.º 12 566, criou em Lisboa doze escolas infantis, uma vez que esta cidade “está actualmente desprovida de instituições próprias para a educação de crianças de quatro a sete anos de idade”, que poderão funcionar provisoriamente junto das escolas do ensino primário geral, como secções de ensino infantil.

Um ano depois, Alfredo de Magalhães, através do decreto n.º 13432 de 5 de Abril de 1927, determinou que «as secções infantis junto das escolas do ensino primário geral (...) terão de subsistir ainda por muito tempo na cidade de Lisboa», por falta de edifícios apropriados. Em 1927, o ensino infantil é considerado como uma «categoria» do ensino primário, como fizera, anteriormente Leonardo Coimbra. Em 1930, são instruídas as Escolas do Magistério Primário, que substituem as Escolas Normais Primárias e se destinam à formação de professores de um e outro sexo «para os graus elementar e infantil do ensino primário”.

A Constituição Política de 1933 é omissa quanto ao ensino infantil, afirmando apenas que “o ensino primário elementar é obrigatório” (Miranda, 1984: 265).

O Decreto n.º 26 893, de 15 de Agosto de 1936, aprovou os *Estatutos da Obra das Mães pela Educação Nacional*, que têm a particularidade de encarregar esta associação de “promover e assegurar em todo o País a educação infantil pré-escolar, em complemento da acção da família”. E, na sua sequência, o Decreto-Lei n.º 28 081, de 9 de Outubro de 1937, em cujo Preâmbulo se afirma que “a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos” e que a resolução do problema deve “procurar-se em mais adequadas formas de actividade educativa, como a Obra das Mães pela Educação Nacional”, determina no seu artigo 2º:

consideram-se para todos os efeitos como pertencentes ao quadro geral os professores das escolas do ensino infantil, e estas podem ser extintas ou convertidas em escolas do ensino elementar.

É assim extinto, na prática, o ensino infantil oficial em Portugal! (Gomes, op. cit.: 92; Sampaio, 1973: 35-36)

Esta extinção ficou a dever-se a vários razões que poderão ser, assim, enumeradas:

- 1) Porque, como se afirma na Proposta de lei sobre a reforma do ensino primário, apresentada à Assembleia Nacional em Novembro de 1937, “a existência do ensino infantil oficial em Portugal não passa de uma ficção”, uma vez que não chega a atingir 1% das crianças em idade de escolaridade infantil;
- 2) Porque estendê-lo a toda a população infantil, “como seria justo”, era incomportável para o Orçamento;
- 3) Finalmente, por uma certa filosofia da educação, subjacente aos “conceitos educativos da Constituição do estado novo, que atribui à família o encargo primordial da acção formativa”, ou seja, “pela índole essencialmente maternal da educação pré-escolar, que, para ser eficaz, há-de dirigir-se sobretudo à habilitação das mães.” (in Gomes, op. cit.: 92-94. Conf. Miranda, op. cit.: 257)

Apesar da extinção do ensino infantil oficial, uma proposta de lei de Novembro de 1937 afirmava que “ao Estado incumbe estimular a acção educativa da família e auxiliar as instituições particulares que promovam a assistência educativa pré-escolar...” e propõe como solução “substituir a ficção do ensino infantil pela realidade de estímulos eficazes à acção educativa da família e à iniciativa privada que se destine a promover a assistência educativa pré-escolar”, mencionando-se os jardins-escolas João de Deus, que o *Parecer* da Câmara Corporativa (de que foi relator Júlio Dantas), considera “excelentes” e que naquela data eram em número de 7.

A partir do Decreto-Lei n.º 28 081, a educação infantil, deixando de ser um serviço oficial do Ministério da educação, passou a depender quase exclusivamente da iniciativa privada, com destaque para os Jardins-Escolas João de Deus as Casas da Criança surgidas em 1936 por iniciativa do Prof. Bissaia Barreto, não esquecendo o papel fundamental desempenhado pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Também algumas entidades oficiais, nomeadamente o Ministério do Interior, através do Subsecretariado de Estado da Assistência Social, o Ministério da Saúde e Assistência e, mais recentemente, o Ministério dos Assuntos Sociais, se vão progressivamente interessando pelo desenvolvimento do ensino infantil, sendo que, em 1973, os serviços dependentes do Ministério da Saúde e Assistência tinham em funcionamento cerca de

430 infantários e jardins-de-infância que eram frequentadas por cerca de 30 000 crianças. Também o Ministério das Corporações e Previdência Social criou infantários e jardins.

De Dezembro de 1962 a Agosto de 1968, Galvão Teles “projectou e realizou um conjunto de reformas que prepararam o terreno para a reforma de Veiga Simão”, devendo destacar-se a elaboração do *Estatuto da Educação Nacional*, que na intenção do ministro visava lançar as bases de uma reforma do sistema educativo desde a educação infantil à superior. O projecto do Estatuto, que aliás nunca chegou a ser aprovado, dedicou seis artigos à educação pré-escolar. (Gomes, op. cit.: 110)

Coube a Veiga Simão – entrado para o Governo em Janeiro de 1970 – a criação de “condições que conduzirão à oficialização da educação infantil.” (Idem, ibidem: 112) Assim, logo em 15 de Agosto desse ano o ministro anunciou que no ano lectivo seguinte seria lançado e definido um novo esquema educativo, desde o pré-primário ao superior pós-graduado. Em Janeiro de 1971 foi publicado o *Projecto do Sistema Escolar* que previa a criação da educação pré-escolar e de escolas de educadoras de infância. No seguimento deste e de outros projectos, o Governo fez aprovar a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho em que a educação pré-escolar é considerada como parte integrante do sistema educativo (Base IV), define os seus objectivos (Base V) e cria as escolas de educadoras de infância (Bases XX e XXI).

Porém, devemos salientar que já anteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Fevereiro, a Direcção Geral do Ensino Básico era encarregada de superintender na organização e funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar dependentes do Ministério da Educação Nacional, criando-se uma Divisão da Educação Pré-Escolar. Além disso, um Despacho de 20 de Junho criara 2 Escolas do Magistério Infantil, em Coimbra e Viana do Castelo. São ainda criados vários jardins infantis em serviços dependentes daquele ministério.

“Considerando todos os estabelecimentos de educação e protecção infantil, já nos fins da década de 60, cerca de 10% das crianças portuguesas de 3 a 6 anos frequentavam estabelecimentos de educação infantil” (Gomes, op. cit.: 117), sendo os

seguintes métodos pedagógicos utilizados nos 289 Jardins Infantis em funcionamento no ano lectivo de 1969/70:

- Método João de Deus	87
- Método Montessori	30
- Método Froebel	10
- Métodos mistos e outros métodos	162

A Revolução de 25 de Abril de 1974 alterou profundamente a vida do país, marcando um ponto de viragem na sociedade portuguesa, com os problemas sociais a aparecerem em primeiro plano. Por isso, a questão do ensino infantil, que nunca fora resolvida satisfatoriamente, irá ganhar uma nova acuidade.

Assim, o Programa do 1º Governo Provisório propõe a “ampliação do esquemas de acção social escolar e de educação pré-escolar...”. O ensino infantil é referido no Programa do 2º governo, bem como no Programa de Política Económica e Social (1975), que preconiza a “tomada de medidas destinadas à criação de um sistema oficial de educação pré-escolar, quer iniciando o estabelecimento de uma rede escolar, quer apoiando de um quadro de educadores de infância”.

Por Despacho do Ministro da Educação e Cultura, de 6 de Junho de 1975, foi constituída uma Comissão Interministerial que faz o levantamento dos equipamentos colectivos para a 1ª e 2ª infância, propondo-se a integração num único organismo de todos os serviços com competência no âmbito de Educação e Protecção infantil, definindo *educação pré-escolar* como:

O conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória (0/6 anos), no meio familiar e/ou institucional.

Com base nesta proposta, em 13 de Fevereiro de 1976, foi criada a Comissão Interministerial para a Educação e Protecção Infantil que tem por missão:

Contribuir para a definição de uma política de educação e protecção infantil. Articular e reorganizar as acções em curso e a desenvolver os serviços actualmente existentes, eliminando desde já a dispersão e as sobreposições

[...] Preparar a criação do futuro organismo, de carácter não transitório, que assegure a rede nacional de serviços de Educação e Protecção Infantil.

Devemos realçar o papel da iniciativa popular que nos primeiros anos da revolução, talvez com alguma ingenuidade, tomou nas suas mãos a criação de algumas dezenas de jardins-de-infância, muitas vezes ligados a Juntas de Freguesia, Comissões de Moradores e de Bairro, etc.

Não podemos esquecer que se vivia um tempo de grandes mudanças ao nível das mentalidades, com mulheres a sair de casa à procura de emprego, de maior liberdade ou seja de uma outra forma de vivências.

No ano lectivo de 1974/75, o número de estabelecimentos de educação infantil para crianças dos 3 aos 6 anos era de 1070 e acolhiam 51667 crianças daquele grupo etário.

A seguir ao 25 de Abril, em 1977, é definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar, em 1978, foram criados os primeiros Jardins de Infância oficiais do Ministério de Educação. Dois anos depois, foram publicados os Estatutos dos Jardins de Infância, consagrados pelo Decreto-Lei nº 542, de 31 de Dezembro de 1979.

A educação pré-escolar em Portugal, como parte integrante do ensino básico, surge, pela primeira vez, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Esta lei atribui ao Estado a responsabilidade da coordenação da política educativa e da definição dos aspectos pedagógicos e técnicos e assegura a existência de uma rede de educação pré-escolar, definindo como função para este nível de educação, complementar a acção da família, mantendo uma ligação escola e família, mas reconhecendo que compete às famílias a tomada de decisão quanto ao desenvolvimento global da criança.

A Lei de Bases do Sistema Educativo define no seu artigo quinto, oito objectivos para este nível de educação que contemplam: saúde, bem-estar e desenvolvimento cognitivo e que consistem:

1) estimular as capacidades de cada criança, favorecendo a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

- 2) contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- 3) favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- 4) desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade;
- 5) fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- 6) desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a actividade lúdica;
- 7) inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- 8) proceder ao despiste de inaptações, deficiência ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

A publicação da LBSE constitui um passo importante no desenvolvimento do nível de educação pré-escolar porque, embora a educação de infância fosse considerada, desde 1973, como um nível do sistema educativo e como um serviço educativo de interesse público, ainda não era claro, até à sua publicação, o papel que esta etapa educativa desempenhava no sistema educativo português. (Formosinho, 1997)

Durante vinte e sete anos (1946-1973), aos educadores de infância que frequentavam cursos de formação inicial era exigida como habilitação mínima o quinto ano liceal e três anos de estudos em escolas de formação de educadores. Em 1990, foi pela primeira vez, consagrado o estatuto da carreira docente dos educadores de infância.

Apenas onze anos após a entrada em vigor da LBSE, foi publicado, pelo XIII Governo Constitucional, um conjunto legislativo que definiu um quadro próprio para este nível de educação.

O Ministério da Educação, em cooperação com o Ministério do Emprego e Segurança Social, define dois grandes objectivos para esta área de intervenção (Vasconcelos, 2000), onde se pretende, por um lado, aumentar a visibilidade nacional da importância da educação pré-escolar e, por outro, criar condições para que, em 1999, frequentassem, este nível de educação, noventa por cento das crianças com cinco anos, setenta e cinco por cento das crianças com quatro anos de idade e sessenta por cento das crianças com três anos (Decreto-Lei de 147/97; Grilo, 1997). Deste modo, era assumido

pelo Estado Português a importância deste nível de educação, criando os meios para a expansão da rede pré-escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro), conjuntamente com o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho de 1997, que regulamenta o regime jurídico deste nível de educação, forma o esqueleto que dará corpo aos objectivos definidos pelo Estado para este nível de educação.

Com a LBSE de 1986, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar pretende consagrar o ordenamento jurídico deste nível de educação, definindo-o como a primeira etapa da educação básica num processo de educação ao longo da vida, mantendo o relevante papel participativo das famílias, tal como era evidenciado na anterior Lei de Bases, mas assumindo o Estado a tutela pedagógica deste nível de educação.

No artigo terceiro da LBSE, é definido o nível etário a que se destina (dos três anos até à idade de ingresso no ensino básico) .

É também definida a rede de estabelecimentos de ensino que deverão ministrar este nível de educação. Bem como o carácter de não obrigatoriedade deste nível de educação, no reconhecimento de que cabe em primeiro lugar às famílias a educação das suas crianças. Nesta Lei-Quadro são, pela primeira vez, contempladas áreas de conhecimento, não apenas de desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também de desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. É ampliado o quadro definido na LBSE, sendo a criança olhada como cidadã de plenos direitos, devendo-lhe ser facultadas experiências de vida democrática que permitam o seu desenvolvimento global e equilibrado. No artigo quinto desta mesma lei (alínea c), refere-se que cabe ao Estado a definição das normas gerais da educação pré-escolar nos seus aspectos de organização, financeiros, pedagógicos e técnicos, devendo assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação através do acompanhamento, avaliação e fiscalização.

O Estado é também responsável pela definição dos objectivos e linhas de orientação curricular para este nível de educação. Segundo Miguéns (2003), a importância deste documento reside no facto de reconhecer a educação pré-escolar como um meio privilegiado para reduzir as desigualdades sociais, favorecer o

desenvolvimento integral das crianças e a sua boa integração no sistema escolar durante toda a Educação Básica e Secundária.

Esta importante clarificação, no que diz respeito à vocação dos estabelecimentos de educação pré-escolar, fundamenta-se, de acordo com Formosinho (1994; 1997), em resultados da investigação que confirmam os benefícios duradouros para a criança da frequência de educação pré-escolar.

A este respeito, Formosinho (1994:12) conclui que "a educação pré-escolar de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer".

O próprio Decreto-Lei n.º 147/97 salienta o contributo da educação pré-escolar numa idade em que esse processo é decisivo para uma escolarização bem-sucedida, uma socialização integrada e responsabilizada, sucesso na vida activa, reforço no clima de humanização, melhor conhecimento das capacidades e das dificuldades da criança, viabilizando uma orientação e apoio conjugados entre educadores de infância e pais.

O Despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 4 de Agosto de 1997, vem definir os objectivos e linhas de orientação curricular publicando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997), assumindo o estatuto de recomendação nesse ano lectivo e passando a ter carácter vinculativo em 1998/99.

As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar os educadores de infância da Rede Nacional (pública e privada) nas suas práticas, definindo as orientações globais nos vários campos de intervenção nos domínios: organizativos, pedagógicos e sociais, devendo assim mesmo assegurar uma vertente educativa.

Estas orientações assentam nos seguintes pressupostos:

- 1) impossibilidade em separar desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- 2) reconhecem a criança como sujeito activo do processo educativo;
- 3) articulação entre a construção dos saberes entre áreas de conteúdos diferenciadas;

4) abordagem individualizada no processo de aprendizagem através da exigência de resposta a todas as crianças prevendo uma pedagogia diferenciada.

Neste documento o educador de infância é considerado o construtor e gestor do currículo, responsável pela organização do ambiente educativo, devendo levar em consideração na planificação todas as áreas de conteúdo definidas neste documento: área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação (que compreende três domínios:

- 1) as expressões dramática, plástica e música;
- 2) a linguagem e a abordagem à escrita;
- 3) a matemática e, por fim, a área do conhecimento do mundo.

É referido, no documento, que não é objectivo deste nível de educação organizar-se em função da preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo criar condições à criança para abordar com sucesso a etapa seguinte, ajudando a criança, a aprender a aprender; a promover a sua auto-estima e autoconfiança e a desenvolver competências que lhe permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos.

O educador de infância deverá criar condições favoráveis que estimulem o desenvolvimento global da criança, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas, permitindo que, à medida que a criança vai construindo e desenvolvendo as suas aprendizagens, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens dos outros.

A intencionalidade do processo educativo é muito referida neste documento e deverá caracterizar a intervenção profissional dos educadores de infância, passando por diferentes etapas que deverão contemplar: observação da criança e do grupo, planificação do processo educativo, de acordo com os saberes do grupo, proporcionando experiências estimulantes às crianças, acção a partir das propostas das crianças, tirando partido das situações e oportunidades imprevistas, avaliar o processo e os efeitos da sua intervenção nas aprendizagens das crianças, comunicação com os pais e os adultos que têm responsabilidades na educação da criança do seu processo evolutivo e por fim, articulação do nível de educação pré-escolar com o nível seguinte, facilitando o

processo de transição da criança para escolaridade obrigatória. Este despacho previa a sua revisão em 2001/2002, o que não veio a ocorrer.

6 - DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

Verificamos que a criança diferente foi, ao longo dos anos, bastante incompreendida e até rejeitada quer pela sociedade em geral, quer, por vezes, pela própria família que os ‘escondia’ com vergonha ou receio do que poderiam enfrentar. Assim, noutros tempos, muitos se aproveitavam dos deficientes, outros temiam-nos e outros aniquilavam-nos como se se tratasse de alguma ‘doença’. Mas, entretanto, apareceram os caridosos que através das instituições (normalmente religiosas), lhes foram começando a dar alguma assistência. Surgem também as classes especiais, tentando educar os deficientes, permitindo-lhes tornarem-se mais activos para a sociedade.

Em meados do séc. XX, começam a formar-se professores de Educação Especial e vê-se “nascer um movimento de rejeição das opressões da sociedade, do gigantismo asfíxiante das instituições, da ‘coisificação’ do indivíduo.” (Simon, 1991: 21)

Podemos afirmar que com o aparecimento destas novas ideias, surge um movimento que já aponta para a integração. Por um lado, os partidários da integração avançam essencialmente com a necessidade de contactos sociais com as crianças comuns, com a vida quotidiana real. Por outro, há os que avançam com a necessidade de métodos especiais, de cuidados particulares, de aparelhos diversos e frequentemente dispendiosos que não se podem adquirir em cada escola. Estes últimos são contra a integração, pois para eles tudo representa um obstáculo difícil de superar.

Correia (1999: 19) fala-nos do termo “integração”, dizendo que este tem origem no conceito de “normalização”, e que, por sua vez se, aproxima do conceito de “meio menos restritivo possível”, ou seja, “integrar – física, social e pedagogicamente – na máxima medida do possível, a criança com N.E.E. na escola regular”.

Com o passar do tempo torna-se necessário que a escola tenha condições de resposta às necessidades e características dessa criança para que ela possa realmente ser integrada. A integração pressupõe que a criança deve ser educada no meio o menos restritivo possível e que este possa responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo que ela necessita para superar o seu problema, não obrigando a que a criança com N.E.E. permaneça sempre na classe regular.

Existem diversas formas de atendimento que poderão dar melhor resposta às características e necessidades específicas de cada criança. Porém, é importante salientar que “as medidas mais integradoras são as que a separam o menos possível do contexto natural de que fez parte integrante” (ibidem:19).

Mas, com a integração destes alunos nas classes regulares, surgem outras problemáticas, como sejam as responsabilidades acrescidas ao professor do ensino regular, que frequentemente não se encontra motivado e preparado para a especificidade de tarefas e responsabilidade acrescida que estas crianças trazem à sala de aula.

Afirma Correia (1999:20) que:

Sem formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado.

Este aspecto veio provocar nos professores uma sensação de incapacidade e insegurança o que fez com que tivessem uma “aceitação cautelosa” da integração. Não podemos esquecer que a formação especializada demorou bastante tempo e que só por esta altura já havia, efectivamente, profissionais devidamente habilitados.

David Rodrigues (2000: 9) fala-nos da “escola integrativa”, dizendo que esta se desenvolve “no contexto da escola tradicional”. A Escola Tradicional “foi criada como escola universal com o objectivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais”, mas que funcionava também como um privilégio para a “ascensão dos melhores”. A “escola

integrativa” segue um “paradigma médico-psicológico, identificando-se alguns dos alunos da escola para os quais existe uma justificação “objectiva”, originada em causas a que o aluno e a escola são alheios”.

Desta forma, estes alunos irão beneficiar de um apoio específico e adaptações curriculares próprias, assim como estratégias e tratamentos diferenciados. A escola passa a ter dois tipos de alunos: os “que seguem o currículo uniforme e principal” e “os que, tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos” (Rodrigues, 2000: 9). Sendo assim, a escola passa a ter dois currículos, tentando diminuir as diferenças e atender à diversidade conforme as problemáticas existentes. David Rodrigues (ibid: 10) salienta, porém, que “a escola integrativa é sensível às diferenças, mas só àquelas que são tão evidentes que se podem considerar deficiências”.

No que se refere à Educação de Infância, cada escola que formar Educadores de Infância, tem o seu método próprio, assim como as suas opiniões no que se refere ao trabalho com crianças durante a infância.

No entanto, o ME com a criação das Orientações Curriculares, as quais vêm revolucionar um pouco o trabalho nos Jardins de Infância, apresenta áreas específicas de aprendizagem e objectivos próprios para cada área. As Orientações Curriculares permitem que todos os educadores possam trabalhar áreas comuns. Os educadores do ensino especial têm de adaptar as áreas explícitas nas Orientações Curriculares ao trabalho a realizar com as crianças com N.E.E. inseridas nas classes regulares.

Assim, á medida que o tempo passa o Jardim de Infância vai-se impondo e ganhando o seu espaço. O Jardim de Infância tem, cada vez mais, um papel fundamental no desenvolvimento da criança e tem necessidade de se ‘modificar’, criando novos interesses, motivações, enfrentando os novos desafios que vão surgindo e adaptando-se da melhor forma possível às diferentes situações, criando condições e procurando os recursos necessários que possibilitem acompanhar e satisfazer os interesses e necessidades de todos os seus alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais.

Contudo, não se pode mudar um sistema de funcionamento de um dia para o outro. Há que preparar as pessoas para a mudança, fornecendo-lhes formação adequada, dando-lhes mais segurança e tempo para se prepararem para a mudança pretendida. A mudança não é fácil, por vezes gera confusão, desconfiança e insegurança.

Ana Benavente (1990: 73) diz-nos que “se pode ser relativamente fácil realizar mudanças de estruturas ou de ‘coisas’, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes”.

Podemos modificar o espaço físico, levando mais ou menos tempo, mas mudar mentalidades é sempre mais complicado e muito mais demorado. Todas as pessoas são diferentes nas suas práticas, valores, atitudes, hábitos próprios..., e mudar o que está enraizado e, por vezes, se tornaram rotinas (muitas vezes confortáveis), é sempre difícil.

Se já é complicado modificar a escola no geral, muito mais complicado será se nesta integrarmos crianças com N.E.E. , e mais ainda se estas crianças forem portadoras de deficiências profundas. Com a integração das crianças com N.E.E. nas classes regulares, também nos deparamos com a necessidade de mudar as mentalidades dos pais das crianças do regular e do próprio pessoal docente e discente da escola. Além disso, a tendência das pessoas em geral é sentir ‘pena’ e ajudá-las dando-lhes apenas apoio assistencial.

Inconscientemente, relegamos algumas pessoas a uma liga humana de segunda categoria ao concentrarmo-nos continuamente em ‘fazer por eles’ em vez de ‘capacitá-los e fortalecê-los’ para viver o estilo de vida da sua escolha. (Jenn Jupp, 1998: 29)

Mas, é evidente , que as expectativas positivas e as crenças de que estas interacções são valiosas tornam-se fundamentais para todos os envolvidos no processo.

Não podemos também esquecer que, independentemente de quem sejamos, precisamos dar e receber afecto, desenvolver amizades, apoiar-nos uns aos outros e ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e experiências fundamentais, para nos enriquecermos.

As crianças com N.E.E. necessitam um afecto especial e com o aparecimento da escola inclusiva, estas crianças passam a ser vistas antes de mais como um ser humano com direitos como todos os outros seres humanos. Enquanto que a escola tradicional encaminhava os alunos com N.E.E. para avaliação de especialistas, e na maior parte das vezes estes frequentavam escolas especiais, a escola inclusiva pretende não só integrar a criança no ambiente ‘normal’ da escola, mas visa principalmente criar ‘uma escola para todos’, com respeito pela ‘diferença’ e proporcionar ‘igualdade de oportunidades’ para todas as crianças, quer sejam ou não portadoras de deficiência, ou seja, ‘atender à diversidade’.

Em suma, esta diversidade remete para a inversão de papéis, pois, ela própria contribui para a riqueza do contexto pedagógico, proporcionando interacções diferentes que contribuem indiscutivelmente para o desenvolvimento de sentimentos como a tolerância, o respeito pelo outro, a amizade, o carinho e o direito ao pleno exercício da cidadania.

Segundo David Rodrigues (2000:10), a ‘educação inclusiva’ apresenta-se “como uma evolução da escola integrativa”. E acrescenta ainda que é como que “uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional”.

Se nos debruçarmos sobre um dicionário básico da Língua Portuguesa, inclusão significa ‘acto de incluir’ e, por sua vez, incluir significa ‘meter dentro’, ‘inserir’, ‘envolver’ e ‘implicar’.

Desta forma, ao pretendermos introduzir o conceito de inclusão na escola, partimos do princípio de que todas as crianças devem ser envolvidas no mesmo processo educativo, quer tenham ou não N.E.E. , tendo os mesmos direitos. Cabe à escola procurar os recursos necessários, assim como criar condições para que todos possam participar na vida da escola, devendo esta ter em conta as características dos seus alunos e responder às suas necessidades.

A inclusão implica ‘uma escola para todos’ com igualdade de direitos e oportunidades, atendendo às dificuldades individuais de todos os alunos e tendo em conta a diversidade.

Sabemos, todavia, que este conceito de uma escola para todos, na prática, tem vindo a encontrar algumas resistências. A Declaração de Salamanca (1994), veio criar o conceito de escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos incluindo as crianças com N.E.E.. Ao mesmo tempo que valoriza uma intervenção especializada e individualizada, também revela uma preocupação não só com o desenvolvimento académico da criança, mas também com o desenvolvimento global e harmonioso do aluno, tentando envolver na escola a família e a comunidade envolvente.

As políticas educativas têm vindo a ser alteradas consoante estas mudanças foram surgindo. Em Portugal, temos, nos últimos anos, conseguido criar legislação que veio facilitar o acesso destas crianças ao ensino, atribuindo-lhes direitos legais: a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 – afirma o direito dos cidadãos a uma Educação igual e de qualidade, inserindo no art.º 17º os objectivos da Educação Especial, os quais visam a recuperação e integração sócio-educativa das crianças com N.E.E.; o art.º 18º aponta-nos para diversas modalidades de atendimento, sendo que este apoio deve ocorrer sempre que possível no contexto do ensino regular, criando-se as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, assim como currículos e formas de avaliação adaptadas às suas características e às suas dificuldades.

O Decreto-Lei 319/91 veio dar grande realce à Educação Especial em Portugal, valorizar a igualdade de oportunidades e direitos de ensino, ao permitir também implementar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes. O Despacho conjunto n.º 105/97 veio complementar o 319 e valorizar os apoios educativos, ao mesmo tempo que reconhece as necessidades da escola e dos professores, face à responsabilidade de construir uma ‘escola para todos’. O Decreto-Lei 3/008 veio revogar o 319, definindo os apoios especializados a prestar em todos os níveis de ensino, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às N.E.E. dos alunos com limitações acentuadas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida. Actualmente, caminhamos, ainda que a passo um pouco lento, para uma educação inclusiva. O que é então a Educação Inclusiva?

Para David Rodrigues (2000:10):

A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Em suma, uma escola de todos, onde todos, sem excepção, teriam as mesmas oportunidades, onde todos atingiriam o mesmo patamar, sem que o atraso de uns prejudicasse o avanço de outros e vice-versa é o ideal de Escola Inclusiva. Numa interacção constante, num diálogo contínuo, numa didáctica constante ao longo do quotidiano, onde todos lucrassem com a partilha dos diversos saberes, seria, assim, o mote da Escola Inclusiva.

CAPÍTULO II

1 - AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem é indiscutivelmente o bem mais precioso do ser humano. O nosso estudo, para além de:

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 e., 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. Sim-Sim et. al. (2008:11)

Segundo Sim-Sim, sem a linguagem o comportamento humano tal como o conhecemos, não seria o que é, pois a cultura que partilhamos seria outra e a forma de representar o real certamente obedeceria a diferentes símbolos e regras. O acordo sobre estas premissas não conduz à sintonia teórica sobre o que subjaz, mas estimula as investigações neste domínio (Sim-Sim-1998: 297). Para uns, o processo é “mágico” (Bloom, 1983), “misterioso” (Gleitman e Wanner, 1982) ou “instinto” (Pinker, 1994). Para outros, é, tão simplesmente, algo de muito natural.

1.1 - TEORIAS EXPLICATIVAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A aplicação do conceito de teoria à explicação dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem visa: justificar a rapidez com que a criança adquire a linguagem, explicar os processos de compreensão e produção de sequências articulatórias nunca ouvidas, prever alterações sistemáticas no comportamento linguístico da criança, em qualquer dos domínios (fonológico, semântico, sintáctico e pragmático).(Sim-Sim, 1998:298).

Para responder a estas questões passamos a descrever as teorias segundo as perspectiva várias como a behaviorista, o inatismo linguístico e a perspectiva

cognitivista que procuram explicar como, num curto espaço de tempo, atingimos o domínio de um dos mais sofisticados sistemas do conhecimento humano.

1.1.1 - A PERSPECTIVA BEHAVIORISTA

Nas teorias behavioristas o crescimento linguístico é visto como um processo que vai da produção aleatória de sons à comunicação verbal. (Sim-Sim, 1998: 299)

Segundo as teorias behavioristas, comportamentalistas ou da aprendizagem, os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem são vistos como o resultado de um conjunto sistematizado e orientado de aprendizagens.

Para esta perspectiva, a linguagem é designada por comportamento verbal e a aprendizagem representa o fulcro central do processo do desenvolvimento linguístico.

Na obra *Verbal Behavior* (1957), ao fazer referência às teorias comportamentalistas, Skinner defende que as crianças ganham mestria do comportamento verbal através da interacção com o ambiente, imitando o que observa à sua volta.

O nível de desenvolvimento linguístico depende exclusivamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética.

Os behavioristas atribuem grande importância ao papel da interacção verbal com os adultos, particularmente com os pais, enquanto elemento de reforço selectivo de produções correctas que a criança deve imitar por modelação (aprendizagem através da observação da actuação de outrem e dos resultados obtidos).

O crescimento linguístico é visto como um processo de modificação comportamental verbal que se alcança através da aprendizagem de respostas condicionadas e da instalação e manutenção de cadeias de respostas.

O condicionamento, enquanto processo básico de aprendizagem através da associação de um estímulo a uma resposta, desempenha um papel fundamental na formulação da teoria behaviorista.

Nas teorias behavioristas identificamos e diferenciamos três processos gerais de aprendizagem: Condicionamento clássico (associação de um estímulo condicionado a uma resposta.), condicionamento operante (associação de um estímulo e da respectiva resposta a um reforço que premeia ou pune) e a modelação (imitação).

1.1.2 – O INATISMO LINGUÍSTICO (PERSPECTIVA INATISTA)

Para os que defendem o peso do inato, o realce é dado à universalidade das realizações humanas, o que parece apontar para programações genéticas e, portanto, para determinantes biológicas da espécie; para o inatismo “o curso e sequência do desenvolvimento é resultado da maturação neurofisiológica, logo idêntico em todas as crianças.” (Sim-Sim, 1998: 301)

Noam Chomsky, um dos principais defensores do inatismo linguístico, refere que a criança nasce com uma predisposição inata (programação genética) para extrair regras gramaticais do que ouve, ou seja há já uma predisposição para aprender uma língua.

O conceito de dispositivo para aquisição da linguagem (DAL) desempenha um papel fundamental nesta teoria e caracteriza-se pela existência de componentes básicos ou princípios gerais geneticamente inscritos nos seres humanos e por um conjunto de procedimentos que permitem descobrir e utilizar esses componentes básicos na língua específica da comunidade onde a criança está inserida.

Linguagem é para os inatistas uma estrutura cognitiva definida por um código mental que representa um tipo de conhecimento que se herda através do programa genético.

Para os defensores do inatismo linguístico, os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem baseiam-se na existência de universais (princípios,

condições e regras comuns de uma qualquer língua) e na busca de princípios operatórios (parâmetros) que orientam o desenvolvimento da linguagem para qualquer língua a que a criança é exposta. Ou seja, todos nós nascemos com a capacidade para adquirir linguagens. Os princípios operacionais irão permitir que a aprendizagem de uma língua seja diferente da outra.

O programa genético (faculdade linguística inata/gramática universal) e experiência linguística são os dois elementos essenciais dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, à língua onde fazemos a nossa socialização.

O conceito de variação paramétrica caracteriza a individualização das línguas nas quais entramos através da imersão linguística.

Um dos exemplos explicativos mais poderosos do inatismo linguístico é, sem dúvida, a sequencialização de etapas, idêntica em todas as crianças, independentemente da língua a que são expostas. De facto, aproximadamente com a mesma idade, todas passam por uma fase de palreio, a que se segue o período de lalação, depois a fase holofrástica, seguida do discurso telegráfico, das estruturas simples e finalmente das estruturas complexas.(Sim-Sim, 1998: 302).

1.1.3 – A PERSPECTIVA COGNITIVA

Após a definição e distinção entre a perspectiva behaviorista e a perspectiva inatista passamos agora à perspectiva cognitivista.

A cognição é um sistema complexo de procedimentos interactivos (acomodação/assimilação) que permite manipular, codificar e produzir informação. Da dialéctica entre estes dois tipos de processos resulta uma organização cognitiva de complexidade crescente, produto da gradual construção e maturação que se inicia nas acções sensório-motoras, culminando no nível operacional das acções interiorizadas. Para os cognitivistas, a linguagem faz parte desta organização cognitiva e é perante a informação linguística fornecida pelo meio que o cérebro a assimila às estruturas já existentes, enquanto, simultaneamente, acomoda essas estruturas para permitir a

inclusão de informação linguística nova. Assistimos, assim, a um processo em cadeia, onde o “dado” é imprescindível para receber o “novo”. (Loureiro, 2005)

Os cognitivistas sustentam que são necessários alguns conceitos de tipo cognitivo antes que se desenvolvam outros a nível da linguagem. Para estes, a linguagem estaria, assim, dependente do desenvolvimento cognitivo em geral. Esta teoria salienta a importância de processos de associação que permitem à criança categorizar e relacionar a informação linguística. Em nossa opinião, Piaget a ser um marco ao qual não podemos ficar indiferentes pela actualidade que, ainda hoje, representa.

1.1.3.1 - JEAN PIAGET

Para Piaget os processos de aquisição da linguagem e de desenvolvimento linguístico da criança dependem do nível de desenvolvimento cognitivo. Trata-se, assim, de um processo interactivo.

Piaget entende a linguagem como parte de uma organização cognitiva ampla e dominante que se manifesta (processos de aquisição e desenvolvimento) com base na função semiótica.

A função semiótica é a função que permite à criança evocar representativamente os objectos ou acontecimentos não percebidos em determinado momento. Assim podemos dizer que representa a capacidade que a criança tem de gerar imagens mentais de objectos ou acções. Começa pela manipulação por imitação do objecto e continua com a imitação interior ou diferida (imagem mental), na ausência do objecto. Na função semiótica reside a génese do pensamento.

O conceito de estágio é uma das grandes novidades em Piaget. Vejamos de que forma. Embora defendendo que a interacção com o meio é indispensável ao crescimento, Piaget e os seus seguidores assumem a existência de fases ou estádios sequenciais, que vão desde os processos sensorio-motores até ao nível das chamadas funções mentais superiores. Em Slobin (1973) encontramos o seguinte:

As estruturas linguísticas mais profundas modificam-se com a idade, à medida que aumenta a capacidade de operatividade e o espaço de armazenamento. De igual modo, o aumento da compreensão das intenções linguísticas leva a criança para domínios de uma nova complexidade formal, ao mesmo tempo que as respectivas estruturas internas se reorganizam de acordo com princípios gerais da organização cognitiva. (Slobin, 1973: 208)

Para os cognitivistas, o desenvolvimento da linguagem segue o da cognição e, ainda, segundo Piaget, o pensamento tem a sua origem na acção e não na linguagem. A passagem da acção à representação produz-se sem rupturas, permitindo a passagem das primeiras imagens mentais aos signos da linguagem, sendo o aparecimento da função simbólica que permite interiorizar as acções. A linguagem é, deste modo, um instrumento ao serviço do desenvolvimento intelectual surgindo, assim, posteriormente.

As influências do meio, onde a criança cresce e se desenvolve, são também defendidas por Vigotsky que nos trás o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Apresentamos, agora as ideias trazidas por Vigotsky.

1.1.3.2 – LEO VIGOTSKY

Para Leo Vygotsky o pensamento e a linguagem têm origens diferentes. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Por volta dos dois anos de idade as curvas de desenvolvimento de pensamento e linguagem interceptam-se determinando que o pensamento se torne verbal e a linguagem racional.

Este autor defende que todas as actividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com a sua história social e são o produto do desenvolvimento histórico- social da comunidade de inserção – mediação cultural.

Desenvolveu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” a partir do qual diferencia, em termos pedagógicos, a capacidade que a criança manifesta para adquirir e desenvolver a linguagem por si mesma, da capacidade para a aquisição e desenvolvimento linguísticos a partir da mediação externa.

O desenvolvimento da linguagem depende da qualidade da interacção. Nessa visão, ocorrem trocas entre o par dialógico (adulto e criança) e é através dessa interacção que a linguagem se estrutura.

Em jeito de remate apresentamos o quadro seguinte que reflecte, na perfeição, a relação existente entre aquisições cognitivas e aquisições linguísticas:

IDADE	SEQUÊNCIA DE AQUISIÇÕES COGNITIVAS	SEQUÊNCIA DE AQUISIÇÕES LINGUÍSTICAS
0	Reflexos	Choro
2-3M	Esquemas de acção Seguir com o olhar um movimento Identificação de objectos Repetição de hábitos motores	Palreio “Pegar a vez” Discriminação de padrões acústicos Lalação
8-9M	Permanência de objecto Representação mental (Função simbólica)	Proto-palavras 1ª Palavras Discurso telegráfico
18M- 2 Anos	Conservação de qualidade Identificação de identidades e funções	Aumento substancial de vocabulário Sobregeneralizações e Subgeneralizações
5-6 Anos	Reversibilidade Descentração Conservação de quantidade Conservação de números	Conhecimento sintáctico básico Complexidade frásica
12-13 Anos	Pensamento hipotético-dedutivo (raciocínio formal)	Domínio total das estruturas morfológicas e sintácticas Explicações metalinguísticas

Quadro 1 - Listagem sequencial de aquisições (Sim-Sim , 1998:308).

1.2 – DESENVOLVIMENTO (LINGUÍSTICO E COGNITIVO) E PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Como já afirmámos, existe uma relação entre cognição e linguagem. Cabe, nesta parte do estudo, a relação daquelas (linguagem e cognição) com o processamento da informação.

A perspectiva de que existe uma dependência unidimensional entre o desenvolvimento linguístico e a cognição não ajudou a clarificar as realizações de desenvolvimento linguístico e cognitivo que, de acordo com evidências demonstradas nos mais recentes trabalhos realizados neste campo, parecem depender da interacção dinâmica dos dois domínios.

Neste contexto, surge a perspectiva teórica de abordagem à problemática dos processos de desenvolvimento da linguagem, a partir da análise da forma como processamos a informação.

Segundo os defensores desta teoria, o sistema nervoso organiza-se em receptores que captam e registam a informação dos estímulos provenientes do meio. Esses estímulos sofrem uma primeira transformação (percepção e registo sensoriais), a que se segue um tratamento efectuado pelos centros nervosos corticais que os seleccionam, comparam, codificam e retêm ou conservam, inicialmente na memória a curto prazo (MCP), e posteriormente, na memória a longo prazo (MLP).

Assim, o sujeito terá de receber e registar a informação, fazer o seu processamento, elaborar mentalmente uma resposta e emitir uma resposta. As memórias, todas elas diferenciadas umas das outras, atingem uma importância crucial.

A forma como o processamento da informação é conseguido depende de outras estruturas superiores e caracteriza-se por ser um processo sequencial com as seguintes etapas:



Quadro 2 - Etapas de processamento da informação (Sim-Sim, 1998: 315)

Tais etapas, todas diferentes umas das outras podem ser assim apresentadas:

- **atenção** – é a primeira etapa do processamento da informação. Através dela os estímulos do meio são filtrados, permitindo a selecção da informação (capacidade selectiva). As características físicas do estímulo e a relevância da informação desempenham um papel importante no exercício da capacidade selectiva. O desempenho automático permite o processamento em simultâneo de múltiplos estímulos.

- **discriminação** – É a etapa que permite identificar a presença ou ausência de uma determinada característica de um estímulo (interpretação perceptiva da informação). A tarefa dos processos perceptivos é integrar, de forma automática, as novas mensagens. O reconhecimento de padrões nos estímulos representa o objectivo fundamental desta etapa.

- **categorização** – É a etapa classificatória da cadeia de processamento que se materializa pela definição conceptual (conceitos). Uma característica importante do registo mnésico de conceitos é a sua ligação em rede a outros conceitos (rede semântica).

- **memória** – É a plataforma de transferência da informação dentro do sistema e inclui a aquisição, o armazenamento e a disponibilização da informação. O modelo contempla três tipos de memória: a sensorial (MS), de curto prazo (MCP) e a de longo prazo (MLP) que é responsável pelo armazenamento e recuperação da informação.

Este processo adopta como modelo a forma como os computadores processam a informação. Do mesmo modo que os dados entram no computador têm de ser codificados de forma a que os possa armazenar e processar. Deste modo, a informação que entra nos receptores sensoriais, proveniente dos estímulos do meio, tem de ser codificada para depois ser armazenada e processada.

Tal como o computador, também o ser humano só processa quando tem algo a processar.

DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO: PASSOS E PROBLEMAS

Pela importância que a aquisição da linguagem assume neste estudo, enquanto meio de interacção e visões do mundo, uma classificação das várias etapas pelas quais a linguagem passa, é agora apresentada.

Duas fases distintas são consideradas no âmbito do desenvolvimento linguístico: desenvolvimento precoce e desenvolvimento tardio. (Zorzi, 1994, cit. por Rigolet, 2000)

De facto, as crianças quando começam a falar, fazem-no por imitações, correndo às chamadas estratégias de simplificação que poderão ser, assim, enunciadas:

- **Substituição** (dos fonemas mais difíceis por fonemas mais simples. Ex. tapato em vez de sapato);
- **Supressão** (da ausência de fonemas complicados. Ex. Espingada em vez de espingarda);
- **Reduplicação** (duplicação da mesma sílaba. Ex. papato em vez de sapato);
- **Assimilação** (Troca de sílaba. Ex. quepinino em vez de pequenino).

É evidente que tais aspectos se reportam às crianças ditas normais. Mas, para melhor compreendermos os eventuais problemas de linguagem, devemos conhecer os mecanismos aí implicados. Entre os 12 e os 18 meses a criança está na fase de produção – holofrase, ou seja, uma palavra detém o sentido de uma frase.

O desenvolvimento lexical vai-se processando através da adjunção de novos traços semânticos e de restrição de significados. Porém, desta aparente contradição chega-se à reestruturação subsequente dos campos semânticos. (Rigolet, 2000)

Assim, a passagem das holofrases às palavras soltas é feita por duas fases: A fase transitória da justaposição (ou palavras isoladas sucessivas) e a fase da primeira expressão combinatória que inclui enunciados de duas e de três palavras.

A partir da segunda metade do seu segundo ano de vida, a criança entra na duração simbólica que se traduz no jogo de faz-de-conta, imitação diferida e permanência do objecto. Aqui – na permanência do objecto – a criança vai associar o significado à sua representação linguística, ou seja ao significante.

Com a função simbólica surge o prazer de nomear. A criança já sabe que tudo tem um nome. Os dezanove meses são considerados pela autora já citada (Rigolet) o “bom ” do vocabulário, ou seja uma capacidade de aquisição semântica de vocabulário que rondaria entre as cinco e as quinze palavras diárias.

À medida que cresce, a criança começa a fazer as primeiras combinatórias e tanto pode dizer “popó aqui” como dizer “o “aqui popó”.

A pouco e pouco, o enunciado telegráfico vai-se aproximando do enunciado do adulto e vejamos o que nos dizem Sim-Sim, Duarte et Ferraz (1997:45) a esse propósito:

Quanto a estruturação frásica, é possível encontrar manifestações de conhecimento da ordenação linear das palavras tão cedo quanto aos 18 meses [...]. Após o período caracterizado pela produção de palavras isoladas, surgem as primeiras sequências de duas palavras [...]. O domínio da produção de frases simples [...] está solidamente instalada pelos 3 anos. A partir desta fase são cada vez mais frequentes as expansões dentro da frase simples e a ocorrência de combinações frásicas, particularmente ao nível da coordenação.

Em Brown, (cit. por Rigolet, 2000) encontramos o índice de comprimento médio de palavras por enunciado – MLU – Mean Length of Ulterance – ou seja através deste índice, é possível fazer-se o estudo pragmático da linguagem da criança quando interage com o adulto, no âmbito dos seguintes parâmetros:

- Paraverbais;
- Traço supra – segmentais;
- Linguagem telegráfica;
- Pontuação;
- Morfologia;
- Extensão gramatical;

- Tipo de perguntas;
- Reforços;
- Repetições;
- Justaposição;
- Supressões;
- Cópulas;
- Gestos díticos;
- Expansão semântica.

A autora, já citada, refere que o que pode dificultar a aquisição da linguagem nas crianças com deficiência parte, frequentemente, da parte dos adultos e aponta as seguintes lacunas:

- Tentam comunicar frequentemente sem obter a atenção da criança;
- Comunicam retoricamente sem esperar pela resposta da criança;
- Acomodam-se à comunicação idiossincrática;
- Agem sem esperar que a criança comunique;
- Têm contactos curtos, sem interacções balanceadas;
- Treinam a linguagem independentemente da comunicação.

Quanto às crianças com deficiência, veja-se o que pode dificultar a aquisição da linguagem:

- Têm capacidade de exprimir mas frequentemente não sabem o que fazer com ela;
- Sabem mais do que comunicam;
- Enviam mensagens idiossincráticas mas que (frequentemente) só os familiares percebem;
- A comunicação restringe-se com frequência as situações de crise, o que pode limitar as suas adaptações linguísticas;
- Não comunicam na forma de resposta;
- São mais lentas – precisam de pausas para responder com sinalização visível que evidencie a espera da sua resposta
- Frequentemente sofrem da privação social.

Mediante o exposto, embora de forma breve, cabe ao adulto uma permanente atenção sobre os mecanismos e aquisições da linguagem, o que pressupõe o célebre aforismo: “dar tempo a quem precisa.” Os atropelos, que frequentemente não respeitam ritmos de aprendizagem diferenciados e a pressa a que estamos sujeitos no nosso quotidiano, podem ser factores decisivos que, quando tidos em conta (ou não), podem beneficiar ou prejudicar as crianças de uma forma incalculável.

1.3 – ORACIA: TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

Temos assistido nos últimos anos a uma crescente preocupação com o ensino da Língua Portuguesa nos níveis básicos de escolaridade, tendo, neste contexto, a leitura e a escrita tido sido alvo, de particular atenção, por parte de toda a comunidade educativa, ou seja a entrada no mundo da literacia pelas crianças de hoje é vista de modo diferente, de alguns anos a esta parte. Provas deste interesse são a introdução e praticamente a generalização da palavra literacia e das expressões literacia em leitura e literacia em escrita. Também as recorrentes avaliações nacionais e internacionais do nível de literacia dos estudantes portugueses, são disso prova. Ora bem, *Literacia*, tal como vem definida no estudo PISA, um dos últimos estudos realizados, é a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade a que pertence (M.E., 2001). Aliás, devemos acrescentar que o vocábulo *Literacia* é bastante recente na sociedade portuguesa. No passado recente – finais do século XX – falava-se, isso sim, em alfabetização o que pressupunha alfabetizar os sujeitos que não sabiam ler, escrever e contar.

Todavia, não é na noção de *literacia* que nos detemos neste texto, mas sim num conceito próximo: o de *oracia* – também um vocábulo novo, cuja definição, partindo daquela acima, fixaremos, para os interesses deste texto, como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Ou, dito de uma forma mais simples, é a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente. Desta feita, e à semelhança do que acontece com a literacia, poder-se-á falar de oracia em compreensão

e de oracia em produção, englobando a primeira o saber ouvir e a segunda o saber falar. Saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade; saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação (Cox, 1991:127).

Tal distinção entre compreensão e produção veio rematar que primeiro o sujeito compreende e só depois produz. Esta dicotomia remete-nos para o contexto pedagógico. Primeiro trabalha-se a compreensão e só depois a produção.

Diversas referências têm surgido na literatura ressaltando a importância da promoção da *oracia*. Cox (*op. cit.*: 125) refere que “talk is (...) now widely recognised as promoting and embodying a range of skills and competence (...) that are central to children’s overall language development”. O mesmo autor também refere que da competência oral depende a aprendizagem e a avaliação de todas as restantes capacidades escolares, quer se trate de matemática ou de qualquer outra disciplina; e que da proficiência na oralidade depende a interacção com os demais falantes de uma comunidade e, logo, a realização profissional de cada um. Salienta, ainda, que há muitas outras áreas da vida social adulta em que os alunos necessitarão de uma competência oral sofisticada, como situações de comunicação proporcionadas pela televisão, rádio, cinema, que oferecem informação que os cidadãos têm de saber analisar da melhor maneira; situações em que, pela comunicação oral, se compra e vende, se procura informação ou se reclama, em que se testemunha ou representa outrém. Enfim, são inúmeras e de extrema importância as situações da vida quotidiana em que saber ouvir e saber falar são capacidades fundamentais. Assim sendo, a promoção da oracia é, para este autor, uma das grandes preocupações escolares hoje em dia.

Meiante o exposto, parece-nos poder afirmar que a competência da oralidade atinge uma proporção social que, por isso, não pode ser descurada.

1.4 - A ORALIDADE NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O NÍVEL PRÉ – ESCOLAR

Também a competência da Oralidade chegou ao Pré-Escolar.

A preocupação com a capacidade de expressão oral no nível pré-escolar oficializou-se em 1997, com a publicação, pelo Ministério da Educação, das *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Nesse texto, a preocupação com a linguagem oral, em todos os domínios, isto é, gramatical, lexical e pragmático, é central, estando igualmente explícita a função que o meio linguístico e, em particular, o educador de infância, desempenham na promoção da oralidade no Jardim de Infância e o modo como o levar a cabo. Pensamos que é neste nível que a oralidade deve iniciar-se de forma interventiva, apelativa e eficaz.

Estabelece-se, por exemplo, que “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar” (M.E., 1997: 66) e

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 comunicação (op. cit.:67); facilitam a clareza de articulação (idem:ibidem); as interacções proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (...) levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas. (idem.: 67-68)

Em suma, esta competência da oralidade está intimamente ligada aos comportamentos emergentes quer da leitura, quer da escrita. Iniciar os mecanismos no campo das literacias é indiscutivelmente o nosso papel.

CAPÍTULO III

O ESTUDO

Com este capítulo pretendemos apresentar uma actividade alicerçada no trabalho desenvolvido, bem como tentaremos explicitar a pertinência e o sentido da nossa acção, os objectivos orientadores e motivadores da mesma, assim como, algumas das suas limitações.

Todo o quadro teórico construído, vem assim, legitimar as nossas opções.

1 – IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A partir da experiência da inclusão de crianças com N.E.E. e da problemática da linguagem oral destas crianças, pretende-se compreender o desenvolvimento da linguagem oral, aliada ao desenvolvimento cognitivo em crianças com Síndrome de Lesch Nyhan com a Inclusão no Jardim de Infância. Porém, como a transição para o Jardim de Infância nem sempre é feita da melhor forma, procuraremos sensibilizar os nossos pares para a dinamização de actividades lúdicas e, sobretudo, dá-lo a conhecer.

1.1 – OBJECTIVOS DO ESTUDO (MICRO OBJECTIVOS)

Apesar de já termos enunciado no início desta dissertação quais os objectivos da mesma, expomos agora os objectivos que iremos desenvolver.

- Criar na criança uma atitude positiva face ao jardim-de-infância;
- Envolver os pais no processo educativo do jardim-de-infância;
- Preparar os pais para a transição dos seus filhos;
- Interagir com o jardim-de-infância;
- Desenvolver na criança o gosto pelo “mundo” da oracia;
- Desenvolver o domínio da linguagem oral.

1.2 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações sentidas são, como já afirmámos, de ordem temporal. O facto de apenas apresentarmos uma estratégia, com posterior interpretação, à luz do modelo do processamento da informação, não nos vai permitir desenvolver um trabalho alargado no tempo para no final avaliarmos resultados. Porém, o quadro teórico construído deixa-nos a convicção de que estas experiências poderão efectivamente ter lugar em outros cenários, ou seja o nosso projecto poderá implementar-se e desenvolver-se de forma não finalizada no âmbito da nossa actividade lectiva.

2 – ESTUDO DE CASO

Sabendo à partida que o estudo de caso requer um tempo mais alargado, também o nosso aqui se pode enquadrar enquanto processo explicativo onde todos procuram fazer o seu melhor em prol do “nosso caso”.

De facto, estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores.

Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, sendo o investigador confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes: Quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interacções entre factores relevantes próprios dessa entidade; quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global; e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (1994:13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo “guarda-chuva” para uma família de métodos de pesquisa, cuja principal preocupação é a interacção entre factores e eventos.

Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo.

Estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador.

Coutinho (2003), refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Da mesma forma, Ponte (2006:2) considera que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Benbasat et. al. (1987) consideram que um estudo de caso deve possuir as seguintes características:

- Fenómeno observado no seu ambiente natural;
- Dados recolhidos utilizando diversos meios (observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas;
- A complexidade da unidade é estudada aprofundadamente;
- Pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- Não são utilizadas formas experimentais de controlo ou manipulação.

Como referíamos no início deste capítulo, o nosso Estudo de Caso, “foge” um pouco a alguns dos parâmetros enunciados. cremos, todavia, que o conjunto de circunstâncias e factores podem contribuir para o estudo do nosso que ora se apresenta.

O PROJECTO

“ Interacção Jardim de Infância/ Família”

O Desenvolvimento da Oralidade em Crianças com N.E.E. como Factor de Inclusão no Jardim de Infância: Um Estudo de Caso

1- Objectivo Geral: Promover uma atitude investigativa face à prática.

1.1 - Tentar resolver problemas surgidos.

2 – Desenvolvimento do Projecto

2.1 – Contextos:

- Paiágua;
- Jardim de Infância Quinta das Violetas;
- Sala de aula.

2.2 - Participantes:

- Crianças;
- Pais/Família;
- Educadora da sala;
- Educadora do Ensino Especial;
- Terapeuta da Fala;
- Professor de Psicomotricidade;
- Estagiárias;
- Auxiliar da Acção Educativa.

3 - Objectivos:

- Mobilizar e corresponsabilizar a família na vida do Jardim de Infância ;
- Despertar os sentidos de uns e de outros;
- Promover a aquisição de novo vocabulário, um mais específico que outro;
- Compreender mensagens orais e escritas.

Na criança:

- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar;
- Identificar as cores;
- Nomear as cores;
- Seleccionar objectos da mesma cor;
- Identificar diferentes tipos de objectos;
- Identificar o grande e o pequeno;
- Associar o símbolo ao objecto.

4 - Estratégias

5 - Interpretação dos resultados

6 - Nota conclusiva

CAPÍTULO IV

1 - INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

1.1 - CONTEXTO I – A PAIÁGUA - APRESENTAÇÃO

A Paiágua é um dos 10 lugares da freguesia de Alameda que fica a cerca de 28Km da sede do Município que é Castelo Branco. Esta pequena povoação com cerca de oitenta habitantes, situa-se numa zona montanhosa onde impera a floresta de Pinheiro Bravo, que, de resto, é a sua principal fonte de riqueza a par de alguma agricultura de subsistência. A densidade populacional da freguesia de Alameda era em 2001 (Censo de 2001 - fonte INE) de 13 habitantes por Km².

Na aldeia de Paiágua reina a tranquilidade e a paz, sendo uma dádiva da natureza para quem a visitar. Durante uma volta típica pela povoação, poder-se-á observar uma igreja com quase duzentos anos de existência, um recente salão de festividades com serviço de bar e diversas actividades disponíveis, como por exemplo jogo de 'snooker' e 'ping-pong', e também uma ponte antiga que ainda serve a estrada principal de acesso permitindo a travessia sobre o ribeiro local e onde foi também recentemente construída uma aprazível piscina fluvial.

Nesta aldeia, utilizam-se ainda métodos de produção, tradicionalmente conhecidos para produção de vinho, azeite, licorés, aguardentes e outros produtos regionais. De facto, ainda labora na aldeia um típico lagar onde é produzido azeite para a povoação e aldeias vizinhas, utilizando a azeitona colhida nos frios dias de inverno da Beira Baixa, normalmente durante o mês de Novembro. As terras são ainda lavradas por alguns habitantes, utilizando, para o efeito, alfaias de concepção antiga e movidas por animais como jumentos e/ou bovinos. O vinho produzido na Paiágua com uva da região é de paladar suave e firme, mas o produto mais apreciado continua a ser o puro azeite virgem que é adquirido por muitos visitantes da terra, dado o seu paladar nobre.

A Paiágua é uma aldeia que resiste ao tempo ajudada pelos fiéis habitantes que desde cedo demonstraram a sua vontade de inovar e de procurar uma vida melhor, sempre com a noção paternal e saudosa que a aldeia lhes conferia. A actual geração mantém ainda esta mesma filosofia e paixão pela terra e mesmo muito longe da mesma,

para aqueles que dela estão afastados, vive ainda um sentimento de muita cumplicidade com Paiágua.

O nome Paiágua tem origem (reza a lenda ...) no seio de uma pequena família que ali se instalou e que seria o seu próprio filho enquanto bebé que ditaria um dia, ao dizer as primeiras palavras, o nome desta Terra : “ Pai Água “.

A difícil missão de ser uma aldeia na Beira Baixa é suportada por todos aqueles que nela vivem, mantendo inclusive os seus próprios negócios na terra ou trabalhando fora em actividades diversas mas regressando para aí residir. Paiágua não morre, pois nela habitam pessoas que a amam e, fora dela, muitas outras a observam com igual carinho...

1.2 - CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA/CRIANÇA

O João (nome fictício) é uma criança de 3 anos e 11 meses de idade, portador do Síndrome de Lesch-Nyhan. Trata-se de uma perturbação rara, relacionada com o cromossoma x que envolve a ausência de uma enzima “hypoxanthine-phosphoribosyltransferase” (HPRT). A falta desta enzima leva a que o organismo produza ácido úrico em excesso. Apresenta alterações neurológicas: espasticidade, disartria, distonia, perturbações ao nível da fala nomeadamente na linguagem expressiva e na articulação das palavras, verificando-se um atraso grave de desenvolvimento.

É um menino meigo simpático, alegre e muito participativo que, por vezes chora e fica muito tenso na presença de estranhos. Daí que os adultos que interagem com o João terão de criar alguma empatia nos primeiros contactos que estabelecem com ele. Para interagir com o João é necessário obedecer e respeitar as suas rotinas. Foi sinalizado para o Projecto de Intervenção Precoce de Castelo Branco (ProIP) em 07/12/2006 pelo Serviço de Pediatria do Hospital Amato Lusitano de Castelo Branco.

O João é o primeiro filho de um casal de adequados recursos ao nível sócio/cultural e económico. A mãe de 33 anos de idade, é Cooperadora de Caixa no Modelo em Castelo Branco e o pai de 32 anos trabalha, por conta própria, em Artes Gráficas.

A custódia do João é partilhada pela avó materna. A mãe tem como habilitações académicas o 9º ano de Escolaridade e o pai o 7º ano. O João tem um irmão com 8 meses e que está a cargo da avó materna.

O primeiro contacto com a família foi realizado pela Equipa Directa de Intervenção Precoce, do Concelho de Castelo Branco a 10/12/2006, que adopta, de acordo com o Despacho Conjunto nº 891/99, um modelo de funcionamento centrado na família prestando apoio nos locais de vida das crianças (domicílios, amas, creches e Jardins de Infância).

A família demonstrou, desde o início, uma grande receptividade ao apoio, colaborando na concepção e implementação do plano individual de intervenção (PIAF) com a criança/família. Acompanhada em visitas domiciliárias, por um responsável de caso que garantia um apoio sistemático e directo, tendo o apoio de retaguarda da restante Equipa de Intervenção Directa.

A participação e o envolvimento da família no processo da intervenção precoce foi um factor relevante no desenvolvimento da criança a par da necessidade sentida pelos pais na sua integração no Jardim de Infância.

Porque

...a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica...sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança... (Ministério da Educação, 1997: 15)

Acompanhados e informados pela Educadora do ProIP, os pais visitaram vários infantários, com a finalidade de tomarem a melhor decisão para o seu filho. Após alguma indecisão, optaram por escolher o Jardim de Infância da Quinta das Violetas em Castelo Branco.

Para esta sua escolha, certamente contribuíram diversas razões que passamos a apresentar:

- Na Paiágua e arredores não existe qualquer Jardim de Infância;

- Os Pais trabalham na Cidade de Castelo Branco e assim podem melhor acompanhar as actividades que a criança desenvolve;

- A criança é acompanhada no Jardim de Infância, por profissionais com muita sensibilidade para a problemática da deficiência. Inclusivamente, o Estabelecimento proporciona ainda actividades extra-curriculares e os apoios complementares de psicomotricidade e de terapia da fala, sempre supervisionados por especialistas das respectivas áreas.

1.2.1 - PERFIL EDUCACIONAL DA CRIANÇA

O Programa Portage tem-nos servido de farol. Assim, efectuou-se a avaliação educacional da criança, tendo como base a lista de registo de comportamentos daquele programa. A avaliação foi registada pela educadora da intervenção precoce, como resultado das observações em contexto natural, de conversas informais com os pais, ao longo do tempo.

O perfil foi organizado de acordo com as áreas de desenvolvimento propostas no programa Portage: socialização, cognição, autonomia, desenvolvimento motor, linguagem.

Dada a temática do presente trabalho vamos abordar apenas a área da linguagem no âmbito do desenvolvimento da expressão oral, se bem que esta se relaciona, como temos vindo a defender, com todas as restantes conducente sempre à autonomia do aluno.

1.2.1.1 - ÁREA DA LINGUAGEM

Na área da linguagem o João revela boas capacidades ao nível da linguagem compreensiva, enquanto que em relação à linguagem expressiva apresenta mais dificuldades. Estas capacidades revelam-se em algumas das situações que vamos referir de seguida, de forma sintética, perante todo o conjunto de actividades que são

desenvolvidas com a criança e utilizando o sistema SPC - (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) - (Johnson, 1992), como meio aumentativo de comunicação.

Assim, o João, com a ajuda de um adulto, consegue sentar-se e partilhar um livro com imagens durante pelos menos cinco minutos.

Quando é chamado à atenção, em situações apropriadas, diz “Obrigada”. Durante as actividades consegue reagir e actuar de forma a corresponder ao que se lhe pede, inclusivamente fazendo escolhas, colocando os objectos “dentro de “, “debaixo de “, “em cima de” . Também consegue seleccionar objectos e imagens pela sua categoria (Ex: animais, brinquedos e cores) , e pela sua função (Ex: copo, escova). Responde apropriadamente ao uso de adjectivos comuns (por ex.: cansado, contente, frio, grande, pequeno) fazendo o gesto. O João também imita sequências de brincadeiras (por ex.: tomar conta de boneca) e usa alguns adjectivos do quotidiano: “quente”, “grande”. Quando se pergunta o nome, ele di-lo correctamente e quando se pergunta “o que está o menino a fazer?” responde e descreve actividades simples relacionadas com a pergunta.

Finalmente, pode dizer-se que exprime pensamentos e ideias através de linguagem verbal e de símbolos (SPC).

1.3 – CONTEXTO II - JARDIM DE INFÂNCIA QUINTA DAS VIOLETAS - CARACTERIZAÇÃO

Situado na Rua Dr. Francisco Robalo Guedes em Castelo Branco, o Jardim de Infância Quinta das Violetas pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva.

Desde 2003 que este Jardim funciona em edifício construído de raiz e adequado ao exercício desta actividade, com uma construção tradicional e com materiais de excelente qualidade. Relevante para esta actividade do Jardim é também o espaço exterior coberto e não coberto que possui. Antes desta data, e numa breve referência ao seu passado no que respeita a instalações, já existia sob a denominação de Jardim de Infância Oficial nº 2 e teve como primeiras instalações, em 1980/81, a antiga Escola do Magistério Primário. Nesta altura, funcionava apenas com duas salas de actividades que passado pouco tempo passaram a ser três dado haver muitas inscrições de crianças para

a sua frequência. No ano lectivo 1993/94, este mudou novamente de instalações e passou a funcionar num edifício cedido pela Câmara Municipal de Castelo Branco, sito na zona antiga da cidade, dentro das muralhas do Castelo.

Em 2000, iniciou-se a componente social de apoio às famílias, que permitiu o serviço de almoços e o prolongamento de horário, e passando a funcionar seis turmas pois a procura destes serviços não deixou de aumentar e tornava-se preciso corresponder às necessidades das famílias.

O Jardim de Infância localiza-se numa zona residencial em franca expansão, onde existem já diversos equipamentos sociais como sejam o Centro de Saúde, a Escola Profissional Agostinho Roseta e a Residência de Estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

No presente ano lectivo encontram-se a frequentar o Jardim um número total de 109 crianças, 5 educadoras de infância titulares de turma, 3 educadoras com outro tipo de colocação, 2 docentes especializadas em educação especial, 5 auxiliares, 2 funcionárias da componente de apoio às famílias e 2 tarefeiras.

Aquele número de crianças distribui-se pelos níveis etários da seguinte forma: 25 crianças com 3 anos, 36 com 4 anos, 47 com 5 anos e 1 com 6 anos.

O número de crianças que se encontra a frequentar o Jardim com N.E.E. são quatro.

Funciona das 7h 50m. às 18 horas, oferecendo a componente de apoio às famílias, com serviço de almoços, prolongamento de horário e animação sócio - educativa.

Proporciona quatro actividades extra-curriculares: educação física, música, inglês, “Pequenos Construtores Cientistas” (actividades educativas e lúdicas com Kit’s de Lego), levadas a cabo por professores especialistas nas respectivas áreas.

Tem uma componente lectiva que compreende o período das 9h. às 12 h. e das 13h. 30m. às 15 h. 30m. e que se desenvolve segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Face ao exposto, poder-se-á concluir que o Jardim de Infância Quinta das Violetas tem uma importância vital para a Cidade de Castelo Branco, quer devido ao elevado número de agentes educativos aí envolvidos – crianças, pais, professores e comunidade – quer também devido às muitas parcerias educacionais que tem desenvolvido ao longo destes anos com outras Escolas, com a Autarquia, com Associações e Grupos locais, sem dúvida evidenciando uma profunda inserção e importante dinamismo no ambiente e vivência educativa da Cidade de Castelo Branco.

O Projecto Educativo do Agrupamento consagra, portanto, esta realidade que é a garantia de manter a funcionar nas melhores condições e situações de aprendizagem, o Jardim de Infância Quinta das Violetas.

1.4 - CONTEXTO III - A SALA ONDE A CRIANÇA SE INSERE

O grupo de crianças da sala que o João frequenta, é heterogéneo e integra nove crianças de cinco anos, oito crianças de quatro anos e sete crianças de três anos, sendo treze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Dos vinte e três elementos do grupo, oito frequentam o Jardim de Infância pela primeira vez, oito estão no seu segundo ano de Jardim de Infância e nove estão a frequentá-lo pela terceira vez.

Do grupo de crianças transitam nove para o primeiro ciclo, das quais dois frequentam o Jardim de Infância pela primeira vez e as restantes pela terceira vez.

Todas elas residem na cidade à excepção do João. As relações entre as crianças limitam-se ao contexto do Jardim de Infância dadas as características próprias da vida cidadina.

Os seus passatempos, embora redutores porque em nossa opinião todos apresentam grande artificialidade, centram-se na televisão, no computador, no MP3, nos

hipermercados da cidade e na ida ao café. Nota-se, desde já, a ausência com tudo o que a natureza e o seu contacto têm para oferecer.

O João foi bem recebido pelas crianças da sala com muito entusiasmo e muito carinho. Todos em roda se apresentaram ao João dizendo o seu nome, entre soluços e sorrisos lá foi dizendo como se chamava: “João”. Quando a educadora lhe perguntou como se chamava o irmão muito apressadamente respondeu: “Riicá”.

Vejamos as conceptualizações que as crianças têm acerca da inclusão do João:

- “Eu ensino a fazer muitas coisas”;
- “Para falar e para nós o percebermos mostra os desenhos que a Ana trouxe”;
- “Ele tem uma cadeira com rodas e vai passear connosco”;
- “Está sempre a rir”;
- “O João tem quatro anos e levanta os dedos para mostrar que tem quatro anos”;
- “Ele olha para nós para brincarmos com ele”;
- “Gosto dele e ele para falar connosco faz gestos e diz palavras pequenas”;
- “Fala diferente e mexe-se muito”;
- “O João é um menino diferente...nós temos que o ajudar a andar e a olhar para nós para falar melhor”;
- “Eu ajudo-o a fazer desenhos, ponho e tir os jogos ao João e..só diz uma palavra”;
- “Eu ajudo-o a brincar, ensino-o falar e a fazer um jogo”;
- “Eu olho para o João para saber o que quer, porque ele aponta”;
- “A Tina ajuda o João”.

A equipa educativa que trabalha com o grupo de crianças da sala 2 do Jardim de Infância Quinta das Violetas, é composta por uma educadora do ensino regular, outra do ensino especial, uma auxiliar da acção educativa e duas estagiárias do quarto ano do curso de Educação de Infância, ministrado na Escola superior de Educação de Castelo Branco. Podemos afirmar que se trata de um grupo de profissionais dispostos a “apostar” e a investir no desenvolvimento global do João.

Antes da criança começar a frequentar o Jardim de Infância, foi feita uma sensibilização sobre a deficiência da criança, bem como sobre as suas características pessoais nos diferentes contextos. Deste modo, informou-se que a criança apresenta

grandes problemas sensório-motores e de comunicação. É dependente de outros em quase todas as funções e actividades, pois os seus *handicaps* físicos e intelectuais são muito graves.

A título de curiosidade e sublinhando a caracterização de todo o pessoal envolvente, veja-se o desenho seguinte (foto 1) onde as crianças representam a equipa.



Fotografia 1- Desenho feito pelas crianças dos adultos que trabalham na sala.

1.5 - ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Dando sequência ao contexto III, apresentamos, de seguida, a organização do espaço Sala de Aula.

A organização de uma sala de Jardim de Infância depende da intencionalidade educativa do educador. Neste caso concreto, o espaço foi adaptado às características e limitações do João. Está dividido em áreas de actividades, delimitadas por móveis baixos ou pela disposição das mesas e cadeiras, que permitem que cada um desenvolva as actividades de forma tranquila e autónoma, e que aprenda mais facilmente a organização e estruturação do espaço. As áreas ali existentes são: área da biblioteca (espaço dedicado às conversas, histórias e canções e observação livre de livros), área da

expressão plástica, (desenho, pintura, colagem, barro) área dos jogos de construção, área da garagem, área da escrita, (quadro preto de ardósia, um computador), área de jogos de mesa e casinha das bonecas. Todas estas têm material adequado ao fim a que se destinam, sendo este de boa qualidade e bastante atraente, estando ao alcance das crianças, para que elas possam escolher e usar o que desejarem, arrumando quando terminam, de modo a promover a sua autonomia.

Existe, obviamente, por parte da educadora, a preocupação de seguir as orientações curriculares. Assim, as actividades desenvolvem-se numa perspectiva globalizante e visam promover o desenvolvimento da criança, estimulando o desejo de criar, de explorar, promovendo a formação da criança como ser livre, autónomo e solidário. As actividades ocorrem todos os dias dentro do mesmo horário, mas embora exista alguma flexibilidade, esta organização é facilitadora da aquisição de regras e dos conceitos de tempo. Em suma promovendo, com regras, a autonomia de todas as crianças.

1.6 - O MOMENTO DA INCLUSÃO

Nos últimos anos a educação pré-escolar tem vindo a assumir cada vez mais um papel importante, no sucesso educativo, escolar e pessoal das crianças. O alargamento da rede pré-escolar veio consolidar a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, em que se pretende que as crianças desenvolvam competências e destrezas, aprendam regras e valores, promovendo-se atitudes úteis para a vida futura quer como aluno quer como cidadão. Pretende-se, ainda, minimizar as lacunas que eventualmente possam surgir no seio da família, fazendo, assim, uma espécie de patamar, no sentido de que as crianças possam todas entrar no 1º ano do 1º ciclo com um leque de competências uniforme.

Assim, o Jardim de Infância regular, será o primeiro nível do sistema educativo, a confrontar-se com a integração de alunos com necessidades educativas especiais, o que implica por parte do sistema educativo do Jardim de Infância e especificamente do educador, estratégias diversificadas e inovadoras na procura de respostas adequadas às necessidades individuais e às educativas específicas de cada criança, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, social e ao sucesso educativo.

A intervenção junto de crianças com N.E.E. pressupõe um trabalho de equipa entre os diversos parceiros envolvidos, assegurando a cada criança as melhores condições de desenvolvimento numa intervenção dirigida à criança, aos pais, ao grupo e aos educadores envolvidos no processo.

Este processo de inclusão, tenta dar conta, de uma forma sucinta, de como decorreu a integração de uma criança com o Síndrome de Lesch-Nyhan que apresenta uma reduzida comunicação verbal.

Antes, de se iniciar este estudo de caso sobre a transição da intervenção precoce/Jardim de Infância, já existia articulação entre as duas modalidades de atendimento. No entanto, a intencionalidade educativa era carente de alguns factores que verdadeiramente suavizam a mudança que as crianças experimentam quando transitam e que promovem a continuidade educativa numa perspectiva inclusiva.

Para o projecto de intervenção em questão, em que o envolvimento familiar durante o processo de IP, teve como objectivo ajudar os pais

a tornarem-se competentes e capazes, através da disponibilização de recursos (formais e informais) no seio da comunidade, para que possam influenciar positivamente a educação e o desenvolvimento dos seus filhos com N.E.E. ou em risco (Dunst, Trivette et. Deal, op.cit.).

Nesta perspectiva, tivemos o cuidado de trocar informações com os pais, preparando-os para a transição do seu filho, salientando a importância da interacção jardim-de-infância/família no desenvolvimento da oralidade nas crianças com N.E.E..

Segundo Correia (2002:45)

as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa na tomada de decisões”. E acrescenta ainda que “as práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para a sua adaptação.

Neste sentido, valorizar e estimular os pais à participação, assim como desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a família, as crianças, a escola e a comunidade poderá ser o caminho para ajudar todas as crianças a desenvolver-se e a integrá-las na sociedade da qual fazem parte.

1.7 - PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

As actividades de linguagem oral visam sobretudo desenvolver na criança as capacidades de interagir com o mundo através da fala, porque a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação e consequentemente a socialização. É através dela que mantemos relações com outras pessoas e com o mundo. É através dela que nos afirmamos como seres humanos e como cidadãos. Assim, todas as actividades que se realizarem devem tentar estimular as crianças a falarem espontâneamente, a utilizarem a sua imaginação, a desenvolverem a sua capacidade de improvisação, a comunicarem os seus pensamentos, sentimentos e vivências. Mas para que tudo isto aconteça é necessário que os ritmos das crianças com problemas seja respeitado. De acordo com Sim-Sim (2008), na vida da criança, “comunicação, linguagem e conhecimento” são os pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interacções significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, estimulando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante.

Dada a importância de que se reveste esta interacção e para que a actividade seja motivante para a criança, vamos criar o contexto estimulante para a comunicação, onde o João esteja seguro e disposto para a manifestação linguística .

Local do Desenvolvimento da Actividade:

Jardim de Infância Quinta das Violetas/ Sala de actividades

Intervenientes:

Criança, educadora responsável pelo grupo, educadora do ensino especial, auxiliar da acção educativa.

Avaliação:

Comprovar se a criança participa com agrado nas actividades, se tem um bom desempenho nas mesmas e registar as produções linguísticas, a par da sua capacidade de desempenho ao nível da seriação de objectos, consoante as características de cada um deles.

O quadro que a seguir se apresenta estabelece a relação entre a área de conteúdo, os objectivos e as estratégias.

Área de Conteúdo	Objectivos	Actividades/Estratégias
<p>Área da Comunicação e Expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar e corresponsabilizar a família na vida do J.de Infância ; - Despertar os sentidos; - Proporcionar novas sensações; - Promover a aquisição de novo vocabulário; - Compreender mensagens orais; - Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar; - Identificar as cores; - Nomear as cores; - Seleccionar objectos da mesma cor; - Identificar diferentes tipos de objectos; - Identificar o grande e o pequeno; - Associar o símbolo ao objecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo sensorial na piscina de bolas coloridas. - Vamos brincar ao “Jogo do Saco das Surpresas”utilizando os brinquedos da sala e um livro; - A Educadora pergunta o que é isto? - E isto como se chama? - É grande ou pequeno? - E de que cor é que é? - Vamos agrupar todos os brinquedos da mesma cor! - O João vai procurar o símbolo da bola da cor correspondente à bola que a educadora lhe vai mostrar. - Através dum jogo multimédia “Causa Efeito” , o João vai pegar e mostrar a bola da mesma cor que aparece no computador.

Quadro 3 - Planificação da Actividade

PRIMEIRO PASSO

Procedimento:

A actividade iniciou-se com um jogo sensorial na piscina, utilizando-se para o efeito, bolas de diferentes cores.

Objectivos:

- Despertar os sentidos;
- Proporcionar novas sensações.

Com música de fundo, a educadora sentada com a criança ao colo dentro da piscina com bolas de diferentes cores, vai-se movimentando de acordo com a música.



Fotografia 2 - Proporcionar sensações diferentes.

SEGUNDO PASSO

Procedimento:

De seguida, sentados no tapete, passamos ao Jogo do Saco das Surpresas³ (dentro do saco há vários brinquedos, bolas de cores e de tamanhos diferentes e um livro).

Objectivos:

- Compreender mensagens orais;
- Promover a aquisição de novo vocabulário;
- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar;
- Identificar diferentes tipos de objectos.



Fotografia 3 - Nomear e adquirir novo vocabulário.

A Educadora: Tira uma bola e pergunta à criança: “O que é isto?”

João: “bá”,

A Educadora: “É uma bola branca para jogar. Queres tirar um brinquedo do saco?”

João: “Qué”

³ Jogo do saco das surpresas, continha brinquedos da sala e um livro (A educadora perguntava : o que é isto? E isto, como se chama?

A Educadora: Abre o saco e tira um brinquedo de cada vez, (com ajuda, dadas as suas dificuldades motoras).

João: (Mostra à educadora um carro)

A Educadora: “O que é ? E como faz?”

João: “Carr”.

A Educadora: Mostra os seguintes brinquedos: copo, colher, prato, cavalo.

João: “Cope”, ”coie”, ”pa”, ”cavá”.

TERCEIRO PASSO

Procedimento:

Como o João não se senta sem apoio, foi colocado na sua cadeira de trabalho e, de seguida, prosseguimos com a nomeação das cores.

Objectivos:

- Nomear as cores;
- Identificar as cores;
- Identificar o grande e o pequeno;
- Distinguir o grande do pequeno;
- Associar o símbolo ao objecto;
- Seleccionar objectos da mesma cor.



Fotografia 4 - Identifica, nomeia e selecciona cores.

A Educadora: Mostra a bola branca, amarela, azul, vermelha, verde (uma de cada vez) e pergunta: “De que cor é a bola?”

João: “Bam”, ”amaiel”, ”azui”, ”vemê”, em seguida faz o gesto e diz: “outa”! (não nomeia o verde)

A Educadora: “Muito bem! Queres outra bola, de que cor?”

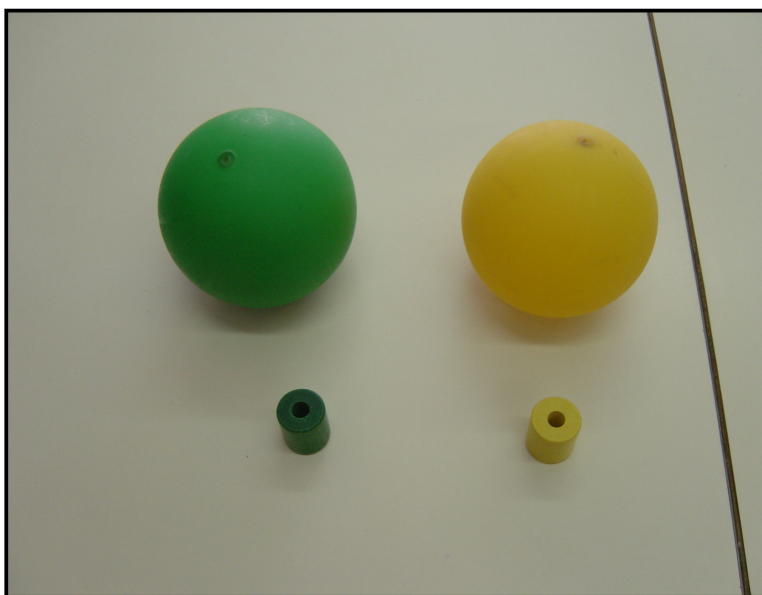
João: “Amaiel”.

A Educadora: Mostra uma bola pequena e uma grande. Pergunta se quer a bola grande ou a bola pequena; (associando o gesto) “Queres uma bola grande ou pequena?”

João: “Pequé..” e pega na bola pequena

A Educadora: Pede para fazer a associação da respectiva cor da bola à peça do jogo.

“Olha João põe a bola verde junto da pecinha verde... e põe a amarela ao pé da pecinha amarela...”

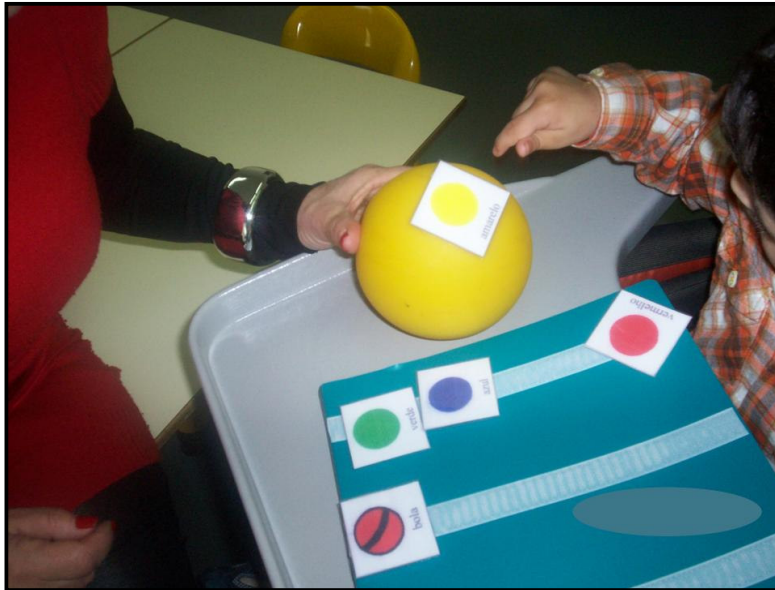


Fotografia 5 – Associa cores.

O João faz a associação correcta colocando a peça do jogo junto à bola.

A Educadora: ”Então agora vamos trabalhar com a tua tabela, está bem!”

O João fica muito contente, manifestando-se através do sorriso, do baloiçar do corpo e do abanar dos braços.



Fotografia 6 - Associa o símbolo ao objecto.

QUARTO PASSO

Procedimento:

A criança selecciona a bola (de entre várias) cuja cor está no computador. De seguida, procede à nomeação da cor.

Objectivos:

- Seleccionar objectos da mesma cor;
- Nomear as cores.

A Educadora: “Queres ir para o computador?”

João: ”Qué! Qué!”



Fotografia 7 - A criança selecciona e nomeia a cor correspondente.

A Educadora: Exemplifica. Faz a associação da cor à imagem que está no computador,

O João: Selecciona entre quatro cores nomeando a cor.

1.8 - INTERPRETAÇÃO DA ACTIVIDADE

Para Sim-Sim et. al. (2008), ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua. Nesse sentido, o jardim-de-infância torna-se um espaço privilegiado ao proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral. Mas o nosso João é uma criança diferente e, por isso, cabe perguntar: E com a criança deficiente o desenvolvimento das capacidades de expressão oral processa-se de igual modo? Esta é pois a questão que tem norteadado esta investigação.

Para se intervir na estimulação da expressão oral da criança deficiente, devemos ter presente que, independentemente da idade cronológica, o que interessa é o nível de desenvolvimento da criança. A linguagem, por seu lado, é uma forma particular de comunicar, sendo uma faculdade de expressão especificamente humana. Pode-se dizer que a linguagem é o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido, sendo o mais importante meio de expressão humana. Isto advém da estreita relação entre linguagem e pensamento, sabendo-se que, em circunstâncias normais, o pensamento se concretiza através da linguagem (Castro e Gomes, 2000).

E as crianças com dificuldades de linguagem vêm a comunicação com os outros comprometida ou não? À partida, sim, uma vez que a linguagem é a forma de comunicação utilizada por excelência. Por outro lado, para além da comunicação, a linguagem está também associada à cognição, o que também explica as dificuldades de aprendizagem verificadas nestas crianças.

A “nossa”, o nosso João, criança quando devidamente estimulada – como demonstramos nesta actividade – consegue, pouco a pouco, desenvolver as capacidades que julgávamos impossíveis de desenvolver.

Necessitou de muita, muita atenção. Necessitou de um cenário de estimulação e de motivação como a piscina, para, assim, captarmos o seu interesse.

NOTA CONCLUSIVA

Os objectivos que nos propusemos atingir no início da investigação foram, de algum, modo atingidos. Todavia, este trabalho irá permanecer em aberto pois o “nosso” caso irá necessitar de muito carinho, muita perseverança e muito esforço da parte de todos aqueles que o rodeiam.

Assim, o educador deverá ser alguém muito atento, fazendo intervenções breves e constantes, com recorrência à paráfrase, a fim de desenvolver no educando a compreensão, a atenção, a concentração; deve sempre e constantemente ajudar os pais numa perspectiva emocional e prática, fornecendo-lhes um modelo de intervenção; aproveitar as capacidades e potencial existente, por forma a minimizar as dificuldades e o maximizar as possibilidades de êxito e favorecer, facilitar e dinamizar a comunicação, como parte integrante de todo o processo de reabilitação.

A oportunidade de desenvolver a linguagem em pensamento, dando à criança o tempo que ela necessita, permite desenvolver a competência comunicativa, capaz de levar o aluno a aprender a falar – falando. Consciencializando o aluno, através de um falar para “entender”, um falar cuja finalidade é a consciencialização, explorando a realidade circundante, é dar-lhe a oportunidade de desenvolver confrontos que o permitem entrar no mundo da literacia. Apenas e tão sómente através de palavra.

A criança, ao seriar a bola está a organizar, a elaborar, a reter e a recuperar informação mas, em simultâneo, ela sabe que a palavra bola a remete, de imediato, para um objecto específico redondo e com cor. A consciência linguística através do uso da palavra e da relação com o objecto vai, assim ganhando forma.

A atenção, onde os estímulos sensoriais são trabalhados e filtrados, permitem a capacidade selectiva. A criança sabe, assim, cumprir a regra, ao seleccionar o objecto pretendido.

O estabelecimento de redes semânticas, através da bola vai servir para que a criança, no futuro, aprenda que o conhecimento sobre um assunto está sempre relacionado entre si. Ela vai aprendendo algmas das propriedades da bola:

- redonda;
- macia;
- serve para jogar.

Em simultâneo, ela sabe que a bola se chama bola. Vai, assim, aprendendo o que, como dizer, e a quem dizer e onde dizer.

De facto, à medida que o desenvolvimento linguístico aumenta, o cognitivo pode ir evoluindo na mesma proporção. Ao não dominar a estrutura básica da língua, pois nem os vocábulos ainda são ditos com a devida correcção, o próprio conhecimento daqueles vai-se desenvolvendo e, com estes, uma consciencialização da própria estrutura sintáctica se vai desenvolvendo, pois ao perguntar ao João se quer um brinquedo do saco, ele dirá “qué”, o que nos remete para o verbo eu quero no presente do indicativo.

Em suma, terminamos com a certeza de que o caminho da criança, embora por vezes algo sinuoso, irá certamente fazer-se “caminhando”, dentro, obviamente de algumas limitações.

Quanto às questões levantadas no início, o empenhamento de todos é fundamental para que a criança possa usufruir das possibilidades que a levem a “crescer” dentro de muitas e muitas limitações.

Neste sentido e ciente da sua enorme responsabilidade cabe a cada representante da educação o dever de informar-se regularmente sobre as novidades, a humildade de aceitar mudar de atitudes quando estas não sabem corresponder às necessidades reais das crianças, a faculdade de adaptar as suas actividades de forma flexível para melhorar corresponder ao grupo e profundamente individualizar as suas estratégias e, ainda, o respeito pela diferença, motivando a solidariedade e fomentando a participação activa de cada um. Só a este preço se obterá uma formação pré-escolar válida ..., um aluno que seja digno representante da escola activa da escola do futuro e...do futuro da escola. (Rigolet,2006:173)

PROPOSTAS PARA ACTIVIDADES FUTURAS

Sendo o Jardim de Infância considerado como um estabelecimento de educação que presta serviços orientados para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades complementares de apoio à família, entendemos que, para que seja possível alcançar resultados positivos, devemos assumir uma perspectiva ecológica e interaccionista, onde se valorizam as relações que a criança estabelece com os outros e com o meio, como factores determinantes no seu desenvolvimento, cujo sucesso, em nosso entender, está dependente do envolvimento de todos os intervenientes.

É neste sentido que apresentamos como proposta para o desenvolvimento da linguagem expressiva algumas estratégias para estimular a expressão oral, de modo a haver coerência entre os vários elementos que intervêm com a criança, levando a uma sistematização das tarefas, porque acreditamos que estas crianças aprendem, mais facilmente, com o faseamento, sequencialidade das tarefas, respeito pelas motivações e preocupações da família; dando-se ênfase aos seguintes aspectos:

- Dar continuidade às propostas sugeridas no programa "Portage";
- A intervenção deve situar-se a dois níveis: (intervenção com a criança, em contexto de Jardim de Infância e intervenção junto da família);
- Incluir na rotina do jardim-de-infância momentos específicos para a criança poder ouvir canções diversificadas, com o apoio de mímica ou não; poemas simples; lengalengas e trava-línguas, etc.
- Dar oportunidades para que a criança faça as suas próprias escolhas.
- Aproveitar esses momentos para nos divertirmos com a criança, brincando com as palavras e os ritmos.
- Recorrer aos pais e a outros membros da comunidade, para proporcionarem momentos de diálogo, de assuntos do interesse das crianças, para relatar experiências relevantes, para contar histórias tradicionais da comunidade local. (Estabelecer um dia específico na rotina diária para desenvolver estas actividades);
- Construir histórias muito, simples, em formato digital, utilizando vários programas de computador, como seja o *Word*, o *PowerPoint*. As histórias podem ser com elementos familiares .

- Manter a articulação com o Centro de Recursos T.I.C. para a Educação Especial de Castelo Branco.

- Desenvolver o trabalho entre pares e pequenos grupos, dentro e fora da sala, tornar-se-ão agentes facilitadores ao seu desenvolvimento e aprendizagem;

- Proceder a um envolvimento efectivo da família, técnicos, Educadoras e adultos que irão trabalhar com a criança, afim de reforçar e estimular todas as suas capacidades;

- Trabalhar conjuntamente com os terapeutas e com o professor de psicomotricidade nas aptidões que sejam úteis para a criança;

- Dar continuidade ao sistema (SPC) como um suporte à comunicação desta criança, podendo considerar-se como um catalizador da linguagem já que é bastante elucidativo a forma como este software influencia as habilidades de comunicação e de linguagem da criança .

Concluindo, voltamos a afirmar que a intervenção precoce se resume a três grandes áreas de influência:

1. Espontânea e quotidiana;
2. Formação global;
3. Intervenção específica.

Mas, para além destas áreas, três grandes categorias de consequências, no âmbito dos atrasos e dificuldades em linguagem poderão ocorrer. Cabe, novamente, sublimá-las:

A primeira categoria é a chamada intra-área que remete para a linguagem e seus consequentes atrasos nos vários subníveis: fonético, fonológico, semântico, morfossintáctico.

A intra-indivíduos remete para as capacidades como a memória, a cognição, a motricidade, a afectividade, a linguagem e a aprendizagem.

A inter-indivíduos posiciona-se no âmbito do setting formal: ama, jardim-de-infância, centro, N.E.E, sociedade (vizinhos, amigos, cidade) família e a própria cultura.

A fim de serem tomadas medidas, urge fazer sempre uma avaliação da situação, num clima social/afectivo de resposta e aceitação, em parceria com os pais/educadores e com todos os técnicos envolvidos, porque estamos convictos de que são factores essenciais ao desenvolvimento de uma escola inclusiva. Só assim, podemos de seguida, proceder à prevenção, a qual deverá, ainda, ser sujeita a uma hierarquização.

Todavia, uma certeza nos guia: qualquer pessoa tem o direito de ser comparada só a ela própria: hoje em relação a ontem, hoje em função do amanhã.

Finalizamos, corroborando as palavras de Rigolet (citada sistematicamente ao longo deste trabalho) quando diz que o nosso papel de especialistas é navegar, cientes de que o que se esconde na água pode atingir uma proporção dez vezes maior do que o que se constata à superfície.

Tentemos, pois, levar o nosso barco a bom porto!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailey, D. B.; Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Peschoolers With Disabilities*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Bairrão, J. et al. (1987). IEA - Pré-primary Project - Sondagem Nacional dos Sociliazação para a Criança de 4 anos de Idade, In *Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica; Psicologia e Educação - Investigação e Intervenção*; Associação dos Psicólogos Portugueses, Porto. 1989; pp. 205-213.

Becwith, L. (1990). Adaptive and Maladaptive Parenting - Implications for Intervention. in *Handbook of Early Childhood Intervention*, Edited by Samuel J. Meisels et J. P. Shonkoff, Cambridge University Press, USA;. pp. 53-77.

Bell, Judith (1989). *Doing Your Research Project: a Guide for the First-Time Researchers in Education and Social Science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press.

Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Biblioteca do educador, Livros Horizonte, Lisboa.

Benbasat, I.,Goldstein, D.K. and Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*, MIS Quarterly.

Bernstein, B. (1975). *Class,Ccodes and Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Blacher, J. (1984). A Dynamic Prespective on the Impact of a Severely Handicapped Child on the Family, in J. Blacher (Ed.), *Severely Handicapped Young Children and their Families: Research in Review*: Orlando, FL: Academic Press.

Bloom, L. (1983). Of Continuity, Nature, Nuriture and Magic, in Golinkoff, R. (Ed.), *The Transition from Preverbal to Verbal Comunication*.Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Bourdieu, P.(1982). *Ce que Parler Veut Dire. L'Économie des Échanges Linguistiques*. Paris: Fayard

Boavida, J.; Borges, L. (1994). *Community Involvement in Early Intervention: A Portuguese Perspective*. Infants and Young Children.

Brown, W. e Brown, C. (1993). Defining Eligibility for Early Intervention. in S.K. Thurman. & L. Pearl (Eds.), *Family Centered Early Intervention with Infants and Toddlers: Innovation Cross-Disciplinary Approaches*. Baltimore: Paul Brooks.

Brown, W., Thurman, S. K., e Pearl, L. (Eds.) (1993). *Family-Centered Early Intervention with Infants and Toddlers*. Baltimore: P. H. Brooks.

Carpenter, B. (1997), Working With Families. In B. Carpenter (ed.), *Families in Context – Emerging Trends in Family Support and Early Intervention*. London: David Fulton Publishers.

Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chomsky, N. (1959). *A review of Skinner's "Verbal Behavior"*. Language.

Clara, Coutinho & José, Chaves (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal in *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-244. CIED, Universidade do Minho.

Correia, L. M.; Serrano, A. M.(1997). Envolvimento Parental na Educação o Aluno com N.E.E. . In Correia, L. M. (Ed.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, colecção Educação Especial, Porto Editora formação de professores (3ª Ed.). Lisboa: INIC

Correia, M. e Serrano, A.M. (2002). *Parcerias Pais-Professores na Educação de*

crianças com N.E.E. in *Revista Inclusão, um Guia para Educadores e Professores*, Quadrado Azul Editora, Braga.

Correia, Isabel (1981). Educação Pré-Escolar In *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, A. M. (1981). Educação Especial In M. Silva & M. I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cox, B. (1991). *Cox on Cox. An English Curriculum for the 1990's*. London: Hodder & Stoughton.

Dias, J. C. (1998). Apoio a Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais - Um Contexto de Intervenção Precoce in *Integrar*, Nº 16, pp. 12-17.

Dias, J. C. (2003). *Contributos para a Organização de um Apoio Integrado*. Universidade Técnica de Lisboa, Policopiado.

Dunst, C. J.; Trivette & Mott, D. W. (1994). Strengths - Based Family-Centered Intervention Practices in C. Dunst; C .Trivette & A. Deal (Eds.), *Supporting and Strengthening Families – Methodes, Strategies and Pratices*. Cambridge: Brookline Books.

Dunst, C. J; Trivette, C. & Deal, A. (1994). *Enabling and Empowering Families – Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge: Brokline Books,Inc

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: INIC.

Formosinho, J. (1997). Comentário à lei Nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar in *Ministério da Educação: D.E.B. Legislação*. Lisboa: Autor.

Formosinho, J. (1994). *Pareceres e Recomendações 1994: A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação CRESAS, N.º 10. INRP – L'Harmattan.

Fidel, Raya (1992). *The Case Study Method: A Case Study in* GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. *Qualitative Research in Information Management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited,.

Gleitman, L., & Wanner, E. (1982). *Language Acquisition: The State of the Art in* Wanner, E., & Gleitman, L. (Eds.) *Language Acquisition: The State of the Art*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gomes, J. Ferreira (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra : Livraria Almedina.

Grilo, E. (1997). *Um Guia para a Ação in Ministério da Educação (Ed.). Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação, 7.

Griebel, W. e **Niesel**, R. (2003). *Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School*, European Early Childhood Education Research Monograph nº 1: Trausidious: 25-33.

Jupp, J. (1998). *Viver Plenamente. Convivendo com as Dificuldades de Aprendizagem*, Papirus Editora, São Paulo, Brasil.

Krauss, M. W. e **Jacobs**, F. (1990). *Family Assessment Purposes and Technics in Handbook of Early Childhood Intervention*, Edited by S.J. Meisels, J.P. Shonkoff Cambridge University Press; USA; pp. 303-325.

Leitão, F. A. R. (1989). *A Avaliação de Programas de Intervenção Educativa Precoce. (II Parte) in Educação Especial e Reabilitação*, Vol. 1; Nº2, Dez., 1989, Revista da F.M.H. / U.T. Lisboa.

Lino, D. (1998). *A Transição entre os Dois Níveis da Educação Básica, Perspectivada no Espaço e Materiais*. Universidade do Minho. Braga.

Lobo, E. M., **Nabuco** (1996). *Saber Educar. Escola Superior de Educação Paula Francinetti*, (p.23).

- Loureiro, M. J.** (2005). *Discurso e Compreensão na Sala de Aula*. Edições ASA.
- Miguéns, M.** (2003). Prefácio in Vasconcelos et al. (Coord.). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 15-18.
- Miranda, J.** (1984). *As Constituições Portuguesas*. Lisboa : Livraria Petrony.
- Nabuco, M. E.** (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. *Inovação*, 5, nº 1: 81-93.
- Nabuco, M. E. e Lobo M. S.** (1997). *Articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico – Um Estudo Comparativo*. *Saber e Educar*, 2: 31-41.
- Odom, S. L. et al.** (1988). Developmental Intervention for Infants with Handicaps: Purposes and Programs in the *Journal of Special Education*, Vol. 22 / Nº1 / 1988; p.p. 11-24.
- Pereira, F.** (1998). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias* (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Peterander, F.** (2000). The Best Quality Cooperation Between Parents and Experts in Early Intervention in *Infants & Young Children an Interdisciplinary Journal of special Practices*.
- Pinker, S.** (1994). *The Language Instinct*, New York, William Morrow & Comp. Inc.
- Ponte, João Pedro** (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática*. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), (re-publicado com autorização)
- Rodrigues, D.** (2000), O Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma

Agenda Possível in *Revista Inclusão*, n.º 1, IEC, Universidade do Minho, Braga.

Rigolet, S. A. (2000). *Os três P. Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. 5 Colecção Educação Especial. Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. 2ª edição revista e ampliada (p.173). Porto Editora

Ruivo, J. B. & Almeida; I. C. de (2002). *Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal* (pp.15-16). Lisboa: ME – DEB – NOEEE.

Sameroff, A. J. e Chandler, M. J. (1975). Reproductive Misk and the Continuum of Caretaking Casuality in F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Sigel. (Eds.). *Review of Child Development Research* (vol. 4, 187-244). Chicago: University Chicago Press.

Sameroff, A. J. e Fiese, B. H. (1990). Transactional Regulation and Early Intervention.; in *Handbook of Early Childhood Intervention*; Edited by S.J. Meisels, Jack P. Shonkoff, Cambridge University Press, USA; 119-149.

Sampaio, J. Salvado (1973). *Evolução do Ensino em Portugal*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência – Centro de Investigação Pedagógica.

Sampaio, J. Salvado (1975). *O Ensino Primário, 1911-1969*. Vol. I. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência – Centro de Investigação Pedagógica.

Sardinha, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento. UBI, Covilhã, Portugal.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1º CEB Col*. Educação nº 21. Porto: Porto Editora.

Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce* (pp. 20, 80). Porto.

Silva, I. L.(1996). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. DEB-NEB. Documento de Trabalho. 2ª versão; p.89.

Silva, M. (1991). *Iniciação à Comunicação Oral e Escrita*. Lisboa: Editorial Presença.

Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto.

Simeonsson, R. J. e Bailey, D. B. (1990). Family Dimensions in Early Intervention in *Handbook of Early Childhood Intervention*, Edited by S.J. Meisels; J.P. Shonkoff, Cambridge University Press; pp. 428-444.

Sim-Sim, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, et al. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.

Slobin, D. (1973). Cognitive Prerequisites for the Acquisition of Grammar in Ferguson, C. A., & Slobin, D. (Eds.), *Studies of Child Language Development*, New York, Rinehart & Winston.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tietze, Wolfgang (1993). A Educação Pré-Escolar: Uma Perspective Europeia in *Encontro sobre Educação Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.

Vasconcelos, T. (2000). Para um Desenvolvimento Sustentado da Educação de Infância in *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas*, n.º 2, Gedei, Lisboa.

Wolfendale, S. (1987). Fazer com que o Meio Escolar e Familiar Vá ao Encontro das Necessidades das Crianças in *Integração Escolar - Colectânea de Textos*; F.M.H. - Dep. Educação Especial e Reabilitação; Lisboa; pp. 128-143.

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

WEBGRAFIA

<http://www.paimail.net/galeria/index.php> - (Outubro de 2008)

Veiga Simão, Ana Margarida ; Rodrigues, Elisabete & Cabrito, Belmiro (2007). O projecto “Educação Tecnológica Precoce”. Uma oportunidade para implementar práticas de inovação curricular. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 65-76.

Consultado em [Janeiro de 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

www.te.pt/images/noticias/teresa_vasconcelos.ppt - (2009)

OUTROS DOCUMENTOS

Constituição da República Portuguesa, de 11 de Abril de 1933.

Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976, alterada pelas Leis Constitucionais n.ºs 1782, 1/89 e 1/92.

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Barcelona: UNESCO.

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Novembro de 1973 – Aprova o Diploma Orgânico da Direcção Geral do Ensino Básico. No Art.º 14.º define as competências da Divisão da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979- Estatuto dos Jardins de Infância.

Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991 – Regime Educativo Especial.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho de 1997 – Princípios Gerais da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio de 1998 – Autonomia e Gestão das Escolas.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008- Apoios Especializados.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho de 1997 – Apoios Educativos.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto de 1997 – Orientações Curriculares para a Educação Pré –Escolar.

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto de 1988- Equipas de Educação Especial.

Despacho nº 173/ME/91, de 23 de Outubro de 1991 – Regime educativo Especial.

Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro de 1999 – Intervenção precoce.

Lei nº 5/73, de 25 de Julho – Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. Na Secção 2ª – Base V – refere-se à Educação Pré-escolar: seus objectivos, organização estrutural e regime de funcionamento.

Lei nº 66/79, de 04 de Outubro de 1979 - Educação Especial.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 9/89, de 2 de Maio de 1989- Educação Especial.

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro de 1997- Lei Quadro da Educação Pré-escolar.

Ministério da Educação: DEB (1997). Legislação Lisboa: Autor.

Ministério da Educação. (2001). Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000. Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: Gave.

Ministério da Educação: DEB (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Portaria nº 611/93, de 29 de Junho de 1993 – Regime Educativo Especial.

Portaria nº 52/97, de 21 de Janeiro de 1997.

Portaria nº 1102/97, de 3 de Novembro de 1997.

ProIP (1998)- Projecto de Intervenção Precoce de Castelo Branco. Castelo Branco (não publicado).