

DOS AFECTOS À COMUNICAÇÃO E À LINGUAGEM
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE

Maria João Raimundo Carrilho Vicente

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

Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça D' Almeida Sardinha

Covilhã, 2010

À Matilde e sua Família

AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação, não foi tarefa fácil, foi necessária ajuda e incentivo, sem os quais, não teríamos, provavelmente, chegado ao fim. Assim, gostaria de expressar os meus agradecimentos a todos quantos, de uma ou de outra forma, estiveram comigo.

À Matilde e sua Família pela partilha, disponibilidade, apoio e confiança.

À Professora Doutora Maria da Graça D' Almeida Sardinha que com grande mestria me orientou e apoiou...afectuosamente.

À Equipa de trabalho da Creche e Jardim-de-Infância “O Cortiço”.

À Sandra na qualidade de Directora e amiga que nos tem apoiado incondicionalmente...

À Olinda que tem desenvolvido um admirável trabalho junto da Matilde, através de um grande investimento profissional e apoio da Sofia.

Novamente à Olinda, desta feita, pela ajuda pessoal.

À Luzita, por tudo!

À Margarida e à Cátia pelo incentivo.

À Professora Marta pela ajuda no Inglês.

À minha família, destacando: os meus filhos (pela atenção que não vos pude dispensar); o meu marido, por estar sempre ao meu lado; a minha mãe por nos oferecer, o seu melhor sorriso, quando precisamos da sua ajuda.

À Titi pela “presença” mesmo à distância!

Às Terapeutas Tânia e Susana pela disponibilidade.

À Paula Horta pelos materiais que nos tem enviado, seu apoio e compreensão.

À Belmira pela Amizade Absoluta!

À Amiga Zé e colegas de viagem (Carlos e Amélia) pelo bom humor matinal.

A todos os que nos apoiam e fazem do dia-a-dia da Matilde um desafio.

RESUMO

Neste estudo, partimos de uma avaliação diagnóstica elaborada com base na Checklist do Desenvolvimento da Compreensão e Uso da Linguagem de 0 a 36 meses, proposta por Rigolet, para desenvolvermos estratégias de Intervenção Precoce na área da comunicação.

Escolhemos a título exemplificativo, uma actividade de exploração da narrativa intitulada, “O Nabo Gigante”, de Aleksei Tolstoi (1883-1945).

Para o efeito, utilizou-se a adaptação da história para linguagem simbólica proposta pela Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.

No que concerne à avaliação das estratégias desenvolvidas, baseamo-nos em Rigolet e ainda na Classificação Internacional de Funcionalidade, para reflectirmos sobre o plano de intervenção e os resultados obtidos.

A investigação assume a forma de um estudo de caso, já que se centra numa criança, acompanhada no âmbito do Projecto de Intervenção Precoce de Castelo Branco (PROIP). O apoio é prestado em contexto de jardim-de-infância em estreita colaboração com a família.

O enquadramento teórico elaborado situou-se, na caracterização da Intervenção Precoce e seu quadro legislativo numa perspectiva evolutiva, na problemática do actual modelo de educação pré-escolar e de educação inclusiva, no estudo, da aquisição e desenvolvimento da linguagem padrão e estratégias promotoras do desenvolvimento da linguagem, na reflexão em torno das consequências dos atrasos de linguagem, nos problemas de comunicação e linguagem, sistemas aumentativos e alternativos de comunicação e nas vantagens e desvantagens da utilização destes sistemas.

SUMMARY

In this study, we used a diagnostic evaluation based on the Development Checklist of Comprehension and Use of Language from 0 to 36 months proposed by Rigolet as a start point to develop Early Intervention strategies in the communication area.

As an example we chose an explorative activity from the narrative “O Nabo Gigante” by Alekesei Tolstoi (1833-1945).

For that purpose, we used the story’s adaptation for symbolic language proposed by the Cerebral Palsy Association of Coimbra.

In what concerns the evaluation of the developed strategies, we based ourselves in Rigolet and the International Classification of Functionality to reflect on the intervention plan and the obtained results.

The investigation is shaped as a case study because it is focused on a child, who has been followed in the context of the Early Intervention Project of Castelo Branco. The support is held on a kindergarten context in close collaboration with the family.

The theoretical frame made was based on the characterisation of Early Intervention and its legislative framework in an evolutionary perspective, on the issue of the current model of pre-school education and inclusive education, on the study of the acquisition and development of the standard language and promoting strategies of the language development, on the reflection around the consequences of language delays, on the problems of communication and language, increase and alternative systems, and on the advantages and disadvantages of the use of these systems.

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

APPACDM- Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

NEE- Necessidades Educativas Especiais

SOD- Serviço de Orientação Educativa

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

DEB- Departamento de Educação Básica

ME- Ministério da Educação

MAS- Ministério dos Assuntos Sociais

EEE- Equipas de Ensino Especial

CNE- Conselho Nacional de Educação

SPC- Sistema Pictográfico de Comunicação

SAAC- Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

CIFCJ- Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens

SINIPI- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Tipificação do Domínio Comunicação, Linguagem e Fala

Quadro 2- Dificuldades na Aquisição da Linguagem

Quadro 3- Categorias das Consequências dos Atrasos de Linguagem

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

Figura 2- A Metáfora do Ricochete

INDÍCE

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Summary	
Tábua de Abreviaturas	
Lista de Quadros	
Índice	
Introdução.....	10
CAPÍTULO I.....	11
1. 1. Projecto de Intervenção Precoce no Distrito de Castelo Branco.....	11
1.1.1. Enquadramento Legislativo e Evolução da Intervenção Precoce.....	14
1.2. A Classificação Internacional de Funcionalidade.....	20
1.3. Importância do Envolvimento Parental na Intervenção Precoce	24
1.3.1. Os Intervenientes Activos no Processo de Intervenção Precoce.....	30
1.4. A Educação Pré-Escolar em Portugal – Do Pós 25 de Abril aos nossos dias...33	
1.4.1. O Contributo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	39
1.5. A Perspectiva Inclusiva	40
CAPÍTULO II.....	47
2.1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem.....	47
2.1.1. Estratégias que Promovem a Aquisição da Linguagem.....	54
2.1.2. Categorias de Consequências dos Atrasos e Dificuldades em Linguagem e a Metáfora do Ricochete.....	57
2.2. Problemas de Comunicação e Linguagem.....	62

2.2.1.Desenvolvimento da Linguagem em Pessoas com NEE.....	64
2.2.2. Habilitação e Comunicação.....	65
2.3.Avaliação e Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação.....	67
2.3.1. Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação –SPC.....	71
2.3.2. Vantagens e Desvantagens dos SAAC.....	77
CAPÍTULO III.....	78
3.1.Metodologia.....	78
3.2.A Criança(Characterização).....	79
3.2.1. Área da Linguagem – Caracterização com base na Checklist do Desenvolvimento e Linguagem (Rigolet,2000).....	83
3.2.2. A Família (Characterização).....	89
3.3. O Contexto (Characterização da Instituição – Creche e Jardim de Infância “ O Cortiço”).....	92
3.3.1.O Grupo dos 3-4 anos do Jardim de Infância “ O Cortiço”.....	95
3.3.2.Organização da Sala de Jardim de Infância.....	96
3.4.Characterização do meio/Concelho de Proença-a-Nova.....	98
3.5. Planificação da actividade.....	101
3.5.1. Intervenção no Grupo.....	104
3.5.2.Intervenção Individualizada.....	106
3.5.3.Análise e Interpretação do Diálogo.....	108
Considerações Finais.....	111
Referências Bibliográficas.....	113
Outros Documentos.....	117
ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são fenómenos complexos, tornando-se as dificuldades manifestadas por alguns alunos num problema vasto, surgindo com considerável incidência, ao nível dos contextos educativos e das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Ao longo da nossa experiência profissional na Educação Especial, verificámos que um número elevado de crianças e jovens apresenta dificuldades de linguagem/comunicação e que a intervenção educativa e terapêutica junto delas parece não ser a mais eficaz, já que persistem, na maior parte dos casos, os problemas de comunicação.

Ora, para que a “Escola para Todos” seja uma efectiva realidade, há que encontrar estratégias, por forma, a colmatar as lacunas, tantas e tantas vezes julgadas, num primeiro momento, de impossível resolução.

Nesta perspectiva, torna-se necessário que o professor investigue acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem para, posteriormente, em situação, poder agir de forma consciente.

No presente trabalho, propomo-nos construir um quadro teórico, cuja reflexão versará o estímulo, bem como as diversas fases da comunicação pré-linguística e linguística.

Para o efeito, partimos do teste diagnóstico proposto em Sylviane Angèle Rigolet para, posteriormente, desenvolvermos estratégias que nos permitam realizar o nosso estudo de caso. Entendemos que num estudo desta natureza, ao trabalharmos com crianças diferentes, assume uma importância capital a avaliação diagnóstica, para, se proceder a um trabalho planificado, tendo em conta o tipo de público a que se destina: crianças diferentes com linguagens diferentes, com ritmos de aprendizagem também diferentes, pois trabalhamos com crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade que se enquadram no Projecto de Intervenção Precoce, que no nosso distrito é designado por PROIP.

Por esta razão, coube-nos enquadrar este projecto em primeiro lugar no próprio distrito, posteriormente no panorama português, aludindo ainda às influências externas, dando conta, desde o enquadramento legislativo à filosofia subjacente.

Dado que a criança escolhida para o nosso estudo se encontra a frequentar uma sala de jardim-de-infância, considerou-se pertinente reflectir sobre a evolução histórica recente, desta etapa da educação básica e sua importância no processo de desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO I

1.1- O PROJECTO DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO DISTRITO DE CASTELO BRANCO (PROIP).

O Projecto de Intervenção Precoce de Castelo Branco (PROIP) nasce em 1998, concretamente a nove de Dezembro, com a assinatura de um protocolo entre Sub-Região de Saúde (SRSCB), Centro Distrital de Segurança Social (CDSSCB), Hospital Amato Lusitano (HAL), Associação Portuguesa dos Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) e Centro da Área Educativa (CAE).

Assim, formaram-se equipas de intervenção directa, nos concelhos de Castelo Branco (1998), Covilhã, Fundão e Proença-a-Nova (1999), Sertã e Belmonte (2001), Oleiros (2003), Idanha-a-Nova e Vila de Rei (2005). Em Mação, existe uma equipa de Intervenção Precoce (IP) mas que não está ligada ao projecto de Castelo Branco. Em Vila Velha de Ródão e Penamacor não existem equipas, por não haver número de casos que o justifique podendo as famílias, a qualquer momento, receber apoio de equipas próximas.

Deste modo, a dinâmica do projecto será produto da cooperação dos técnicos com formação diversificada que formam as equipas, tais como: Educadores de Infância; Psicólogos; Médicos; Técnicos de Serviço Social; Terapeutas da Fala; Terapeutas Ocupacional; Enfermeiras.

O projecto de IP pode interagir com outras organizações nomeadamente: Misericórdias; Câmaras Municipais; Juntas de Freguesia; Associações de Pais; Outras instituições.

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;
- Situação 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 interações, tendo em conta a existência, ou possibilidade de vir a existir uma criança com problemas.

A intervenção dirige-se a crianças desde o nascimento até aos três anos, podendo, por vezes, prolongar-se por mais algum tempo, posteriormente, podem vir a ser integradas na educação 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);
- Situações 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 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.

Defendem-se 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.

O Projecto baseia-se no modelo de intervenção centrado na família defendido por Bailey e Simeonsson (1990) e por Dunst, Trivette e Mott (1994), 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 reflecte-se na filosofia do PROIP, 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 é pois o cerne da IP.

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.

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 Bebé, 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 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.

O projecto enquadra-se no articulado do Despacho Conjunto 891/99 e Decreto-Lei nº3/2008, que, tem fomentado a cooperação dos vários serviços, implementado no terreno apoios humanizados e individualizados, no sentido de dar resposta às necessidades sentidas pelas famílias de crianças com NEE.

Defende-se, hoje, que os programas de Intervenção Precoce (IP) sejam centrados na família, e não exclusivamente na criança, tendo como objectivo proporcionar à família um apoio total, de modo a que esta desenvolva as suas capacidades e rentabilize os seus recursos para que possa encontrar as respostas adequadas às suas necessidades, tornando-se progressivamente independente.

1.1.2 - ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INTERVENÇÃO PRECOCE EM PORTUGAL

Em Portugal, tal como na maioria dos países o termo Intervenção Precoce foi sofrendo evolução, nos aspectos conceptuais e legislativos.

Nos anos sessenta, 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. A intervenção era assegurada por enfermeiras que prestavam apoio aos pais e às crianças.

O ministro Rebelo de Sousa, em 1972, põe fim à prestação destes serviços, a nível nacional, com excepção das cidades de Lisboa e Porto. Formam-se equipas constituídas por educadores especializados, dependentes administrativamente de diferentes organismos.

Inicialmente nos Centros de Educação Especial, tutelados pela secretaria de Estado da Segurança Social e posteriormente pela Direcção de Serviços de Estabelecimentos Oficiais. Em 1987, são integrados na Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP) do mesmo ministério, passando a estar enquadradas em equipas interdisciplinares.

Foram sendo criados os Centros de Paralisia Cerebral em vários pontos do país, que prestavam apoio a crianças com Paralisia Cerebral. Progressivamente, foram alargando a sua intervenção a outras problemáticas relacionadas com o comprometimento da área motora.

Em 1973, é criado o departamento de Educação Especial, sob tutela do Ministério da Educação e em 1975, o Departamento das Equipas de Educação Especial, dependentes do mesmo Ministério. Assim, o atendimento às crianças começa a fazer-se mais precocemente.

De acordo com 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 prestada em domicílio, Creche ou no Jardim de Infância.

A Lei n° 66/79, aprovada pela Assembleia da República, embora não referindo a Intervenção Precoce, faz alusão ao apoio que deve ser prestado à família utilizando as palavras “intervir precocemente”.

Esta Lei, inovadora para a época, 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 n° 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 17°, 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) confere-se grande importância ao diagnóstico precoce, concretamente no seu artigo 2º, com carácter multidisciplinar, bem como ao estabelecimento de um programa de tratamento e reabilitação.

Nos anos setenta e oitenta do século passado, desenvolveu-se, no nosso país, um crescente interesse pelo desenvolvimento das crianças de tenra idade. Constituíram-se, assim 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, 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.

Iniciaram-se algumas experiências piloto, concretamente, em Vila Real, Viana do Castelo, Águeda, Cantanhede, Beja, Viseu, Aljustrel e Oliveira de Azeméis.

No início 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.

Nos anos oitenta, observa-se a nível nacional, um verdadeiro entusiasmo, na área das Necessidades Educativas Especiais, relevando as questões da precocidade da intervenção. Nesta década, assiste-se a novas tentativas de articulação dos serviços de Saúde, da Educação e da Segurança Social. Esta situação deve-se, em grande medida, às acções desenvolvidas pela Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP) tutelada 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 NEE e em risco, bem como às suas famílias. Salientamos, ainda, a importância da formação prestada pelo DSOIP, especialmente, a elementos das Equipas de Educação Especial tuteladas pelo Ministério da Educação.

Em 1988, as equipas designadas por E.E.E. são legalmente reconhecidas, tendo como objectivo principal 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 NEE, 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 vocacionam-se para o atendimento de crianças/alunos com NEE, 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 NEE 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.

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 Despacho nº 173/91.

Este Decreto vem actualizar a legislação que regulamenta a integração dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular, encontrando-se em consonância com a mesma.

No seu articulado é reconhecida a importância do 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, foi criada a Portaria nº 611/93, que define as orientações relativas à integração de crianças com NEE em idade pré-escolar que frequentem os jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação.

No entanto, neste normativo, não é referido 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 como um conjunto de acções desenvolvidas em consonância 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 de alto risco, em articulação com os contextos educativos normais formais ou informais, em que a criança se encontra inserida.

A publicação do Despacho Conjunto 105/97, veio introduzir uma filosofia de Educação Especial mais abrangente e inclusiva. Criando as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Uma das competências das referidas equipas era a de "desenvolver as modalidades de intervenção precoce." Esta legislação enquadra-se na filosofia defendida na Declaração de Salamanca (1994).

A Portaria 1102/97, que se aplica a cooperativas e associações de ensino especial sem fins lucrativos, enumera 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, até 1999 não existe enquadramento legal específico para a IP.

Assim, a regulamentação desta área encontrava-se dispersa em documentos legislativos específicos da Educação Especial e da Educação Pré-Escolar.

Em 1999, publica-se 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 os serviços da Saúde, da Educação e da Segurança Social. Neste documento são explicitados os conceitos de 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.

O Despacho Conjunto nº 891/99 define a IP como “uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social” destinada a crianças dos 0 aos 6 anos, com especial incidência dos 0 aos 3 anos, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento.”

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

"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."

Recentemente, o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de Outubro vem revogar o Despacho Conjunto 891/99, tendo como objectivo a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SINIPI) que pretende assegurar a universalidade do acesso aos serviços de IP no território nacional.

De acordo com este diploma legal, a intervenção precoce destina-se a crianças dos 0 aos 6 anos com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo. Consta-se que o legislador se baseou na terminologia utilizada, na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Remetendo, explicitamente, para a utilização da CIF na versão crianças e jovens como instrumento de avaliação das crianças.

Neste quadro a IP é definida como um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, acções, no âmbito da educação, da saúde e da acção social na mesma linha do anterior despacho.

O SINIPI apresenta como objectivos no seu Artigo 4º:

- a) Assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de IPI em todo o território nacional;

- b) Detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- c) Intervir, após a detecção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso de desenvolvimento;
- d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

Esta nova legislação deverá ser aplicada a partir do ano lectivo 2010/2011, não estando ainda a ser tomadas quaisquer medidas.

Sabendo que esta legislação entrará em vigor no próximo ano lectivo consideramos pertinente aprofundar os nossos conhecimentos relativamente a este novo instrumento de avaliação – CIF.

1.2 - A CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE

A CIF consiste num novo sistema que descreve a funcionalidade e a incapacidade relacionadas com as condições de saúde, identificando aquilo que a pessoa pode ou não fazer na sua vida diária.

Esta classificação foi desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) publicada em 2001 e revista em 2003 e destinou-se em primeira instância a adultos, descrevendo a saúde e componentes de bem-estar relativamente ao trabalho e à educação.

Em 2007 surge a versão da CIF para crianças e jovens (CIFCJ) cujos qualificadores se centram em áreas ligadas à vida da criança, ambientes, competências e capacidades.

A CIF tem como objectivos proporcionar uma linguagem comum unificada e padronizada entre diferentes utilizadores tais como: profissionais de saúde, profissionais da educação, políticos, investigadores incluindo as próprias pessoas com incapacidades.

A CIF poderá ser aplicada como instrumento estatístico, na colheita e registo de dados, na investigação, na avaliação de necessidades ou de aptidões profissionais, na análise de terapêuticas de reabilitação, na determinação de políticas sociais e por fim na elaboração de programas educacionais.

A CIF apresenta um modelo de classificação da funcionalidade. Esta classificação traduz a interacção entre a disfunção (indivíduo), a limitação das suas actividades (área de intervenção da educação) e os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou barreiras (área de intervenção social).

O documento divide-se em duas partes:

PARTE 1. Funcionalidade e Incapacidade

- a) Funções e estruturas do corpo
- b) Actividade e participação

PARTE 2. Factores Contextuais

- a) Factores ambientais
- b) Factores Pessoais

Cada uma das componentes pode ser expressa em termos positivos ou negativos contendo vários domínios (capítulos). Em cada domínio há categorias e subcategorias que são as unidades de classificação.

Os qualificadores correspondem a códigos numéricos que especificam a extensão da funcionalidade ou incapacidade numa determinada categoria ou em que medida um factor ambiental constitui um facilitador ou barreira.

Assim, este documento está organizado da seguinte forma:

Funções do Corpo

Capítulo 1- Funções Mentais

Capítulo 2- Funções sensoriais e dor

Capítulo 3- Funções da Voz e da Fala

Capítulo 4- Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório

Capítulo 5- Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino

Capítulo 6-Funções genitourinárias e reprodutivas

Capítulo 7-Interacções e relacionamentos interpessoais

Capítulo 8- Áreas principais de Vida

Capítulo 9- Vida comunitária, social e cívica

Actividade e Participação

Capítulo 1- Aprendizagem e aplicação de conhecimentos

Capítulo 2- Tarefas e exigências gerais

Capítulo 3- Comunicação

Capítulo 4- Mobilidade

Capítulo 5- Auto-cuidados

Capítulo 6- Vida doméstica

Capítulo 7- Interacções e relacionamentos interpessoais

Capítulo 8- Áreas principais da vida

Capítulo 9- Vida comunitária, social e cívica

Factores Ambientais

Capítulo 1- Produtos e tecnologias

Capítulo 2- Ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo homem

Capítulo 3- Apoio e relacionamentos

Capítulo 4- Serviços, sistemas e políticas

A CIF usa um sistema alfanumérico no qual as letras **b**, **s**, **d**, e **e** são utilizadas para indicar Funções do Corpo, Estruturas do Corpo, Actividades e Participação e Factores

Ambientais, respectivamente. Estas letras são seguidas por um código numérico que começa com o número do capítulo (um dígito), seguido pelo segundo nível (dois dígitos) e o terceiro e quarto níveis (um dígito cada).

Os três componentes são quantificados através da seguinte escala genérica:

xxx.0 – Não há problema	0-4%
xxx.1 – Problema ligeiro	5-24%
xxx.2 – Problema moderado	25%- 49%
xxx.3 – Problema Grave	50%-)95%
xxx.4 – Problema completo	96%- 100%
xxx.8 – Não especificado	
xxx.9 – Não aplicável	

O conceito actual de NEE diz respeito aos alunos que apresentem graves dificuldades na aprendizagem e participação no contexto escolar, familiar ou comunitário e que revelem limitações num ou mais domínios apresentados na CIF: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação linguagem e fala, emocional/personalidade; saúde física; cognitivo, motor e/ou sensorial (multideficiência).

Desta forma a criança que apresenta dificuldades no domínio da comunicação linguagem e fala deve ser tipificada de acordo com a seguinte nomenclatura:

Domínios	Capítulos	Categorias
Comunicação, Linguagem e Fala	Funções Mentais (específicas)	b167 Funções da linguagem (recepção e expressão da linguagem oral e escrita)
	Funções da Voz e da Fala	b320 Funções da articulação b330 Funções da fluência e do ritmo da fala
	Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	d140, d145 Aprender a ler e a escrever d166, d170 Ler e escrever
	Comunicação	d310 – d325 Comunicar e receber mensagens verbais e não verbais

Quadro 1 – Tipificação do domínio Comunicação, Linguagem e Fala

1.3. - IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA INTERVENÇÃO

Actualmente, considera-se que a participação e colaboração dos pais no processo educativo das crianças, com NEE são factores decisivos na promoção do seu desenvolvimento. Este princípio reúne um largo consenso entre pais, médicos e educadores. Contudo, ao longo da história nem sempre assim foi.

Tal como o conceito de NEE e as modalidades de atendimento às crianças com NEE, 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 NEE, das instituições de carácter assistencial 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 no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

Na década de 40/50 do século passado, os pais das crianças com NEE 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. Frequentemente os pais 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 veio a revelar-se insuficiente.

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.

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) e 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), reconhece 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, para que estes e até a própria comunidade possam efectuar um papel activo contribuindo para a educação da criança.

Turnbl, 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 (1989), 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.

Segundo este modelo a criança sofre influências, cresce e desenvolve-se em vários contextos com interconexões. Sendo eles: o **microssistema**, composto principalmente pela família; o **mesossistema**, constituído pelas interacções existentes entre os contextos imediatos nos quais a criança tem múltiplos papéis; o **exossistema**, constituído por contextos em que a criança participa indirectamente, mas com fortes possibilidades de ser afectada, como seja o trabalho dos pais, e por último, o **macrossistema** que se refere a contextos mais alargados.

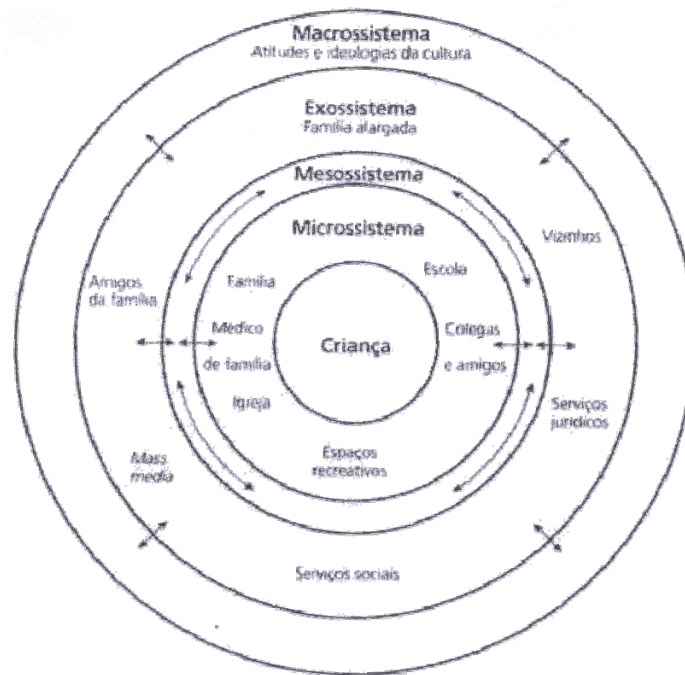


Figura 1- O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

Concluimos 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 interações entre os diferentes subsistemas familiares, de 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 interações familiares.

Em Portugal o Decreto-Lei 319/91, veio contribuir para a perspectivação do envolvimento parental das crianças com NEE 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.

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.

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.

Na mesma perspectiva, (Sameroff e Fiese, 1990: 123), consideram o desenvolvimento da criança como "o produto de uma contínua dinâmica de interacções 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.

Em suma 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.

A característica inovadora neste modelo é que os resultados alcançados ao nível do desenvolvimento, 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.

Se 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 externas. (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 os seguintes princípios:

- 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.

1.3.1. - OS INTERVENIENTES ACTIVOS NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PRECOCE

A Intervenção Precoce destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idade que estejam em situação de risco, ou apresentem 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.

A família é definida por Barker, citado por Serrano (2007: 20) da seguinte forma: "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."

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 incida 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.

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 temporário;

- 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 NEE 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 ao encontro das 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, tais como, 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.

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.

A autora propõe uma visão sistémica da evolução que remete para um dinamismo evolutivo, onde, cada parte influencia e faz parte do todo, num diálogo construtivo das partes envolvidas.

1.4.- A EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR EM PORTUGAL – DO PÓS 25 DE ABRIL AOS NOSSOS DIAS

De acordo com Cardona (1997), a Revolução de 25 de Abril de 1974 alterou profundamente a vida do país, marcando um ponto de viragem na sociedade portuguesa, quer a nível económico quer político e social.

Segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), a Educação de Infância passou por vários estádios, à semelhança de outros países europeus, se bem que com algum atraso.

A partir do 25 de Abril surgiram nas comunidades Organizações e Instituições vocacionadas para a Educação de Infância. Algumas destas iniciativas eram de cariz popular sendo apoiadas institucionalmente, pelos poderes locais e Ministério dos Assuntos Sociais (MAS).

Posteriormente, é definida a criação da rede oficial de Educação Pré-Escolar pela Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro.

Nesta Lei, definem-se os objectivos da Educação Pré-escolar: “ Favorecer o desenvolvimento harmónico da criança; contribuir para as desiguais condições sócio - culturais no acesso ao sistema Escolar.” É ainda referida a intenção do governo em definir as grandes linhas a que deve obedecer a orientação pedagógica a seguir nos jardins-de-infância, sendo o carácter das orientações flexível de forma a permitir a sua adaptação às diferentes zonas geográficas.

Não são definidas nesta lei as condições da criação das instituições de Educação Pré - escolar.

Após 1974, a situação da Educação de Infância encontrava-se dispersa por vários Ministérios. Daí que, se procurou coordenar esforços, passando estes serviços a estar dependentes de dois Ministérios – ME e MAS. Desta forma, pretendia-se levar a Educação Pré-escolar a toda a população infantil, com o objectivo de atenuar rapidamente diferenças socioeconómicas e culturais promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (Estatuto dos Jardins de Infância, Decreto-lei nº 542/79).

Nesta conjuntura, tal como refere Cardona (1997) a Divisão da Educação Pré-escolar (DEPE) começou a organizar a partir de 1978 acções de formação para os Educadores da rede pública do ME.

Passou a existir diferença relativamente à formação dos Educadores dos jardins-de-infância da rede pública – ME e os do MAS. Os jardins-de-infância da rede pública, à semelhança das escolas primárias, passam a ter horário reduzido, enquanto os dependentes do MAS continuam a ter uma média diária de dez a doze horas de funcionamento, de forma a responder às necessidades das famílias.

Enquanto para o MAS a resposta às necessidades sociais das crianças e famílias continuou a ser uma prioridade, o ME definiu, como principal função das suas instituições, a resposta educativa às crianças dos 3 aos 6 anos.

O Decreto-Lei 542/79 cria o Estatuto dos jardins-de-infância através do qual se definem linhas gerais das práticas educativas sendo dada grande autonomia aos educadores de infância.

Em cada jardim-de-infância, as actividades serão objecto de planificação anual por objectivos nas grandes áreas de desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e preceptivo cognitivo, (...) as actividades dos jardins-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais (...) realizadas de forma integrada. (Decreto - Lei 542/79).

Durante os anos 80, o DEPE, para além do desenvolvimento de acções de formação contínua para os Educadores de Infância, publicou alguns documentos de apoio ao trabalho desenvolvido nos jardins-de-infância.

Em 1986, o DEPE divulga um texto com normativos e recomendações a considerar pelos Educadores da rede pública do ME.

Em termos de educação, o ano de 1986 foi marcado pelo início do funcionamento das Escolas Superiores de Educação, e ainda pela definição da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) em substituição da Reforma Veiga Simão publicada em 1973. A Lei de Bases não trouxe grandes alterações ao panorama da Educação de Infância, embora contemple o nível da Educação Pré-Escolar, reconhecendo o seu papel no Sistema Educativo.

No seu Artigo 5º (ponto 3) diz que a Educação Pré-Escolar “(...) se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”.

Verifica-se, assim, que a faixa etária dos 0 aos 3 anos não é contemplada.

São ainda definidos pela Lei nº 46/86, os princípios gerais subjacentes ao desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

A Educação Pré-Escolar começa nesta fase a ser valorizada como forma de combater o insucesso escolar, já que essa é uma das principais metas a atingir pela Reforma Educativa.

Esta nova forma de conceber a educação Pré-Escolar centra-se na sua função de preparação para escolaridade obrigatória, o que vem contradizer as predominantes do grupo de profissionais que encaram esta perspectiva como redutora e por conseguinte pouco abrangente.

Em 1987 através do Decreto-Lei nº 3/87 é definida uma nova reestruturação dos serviços do ME, através da qual se criam as Direcções Regionais de Educação (DRE's) com o objectivo de diferenciar os serviços responsáveis pela concepção, definição de normas e coordenação educativa a nível central e os serviços responsáveis pela gestão e acompanhamento pedagógico a nível regional.

Consequentemente, o DEPE deixa de ter a seu cargo o acompanhamento e apoio dos educadores, passando a definir as orientações gerais da Educação de Infância, perdendo-se o contacto directo com os profissionais. A partir de 1988, a Educação Pré-Escolar passou a estar integrada nos outros níveis de ensino e a formação contínua dos Educadores passa a ser assegurada pelas Direcções Regionais.

Ainda em 1988 foi aprovado o “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo” – PIPSE, cujo objectivo é o combate ao insucesso escolar nas zonas consideradas mais atingidas. O início do programa abriu perspectivas a este nível educativo, já que foram criadas 413 novas salas de jardim-de-infância.

De acordo com Cardona (1997), no âmbito da Reforma Educativa, apesar do valor atribuído à educação pré-escolar esta acaba por não ser abrangida, pois a Reforma Educativa assentou principalmente na reestruturação dos currículos. Ora, a inexistência de um currículo formalmente estabelecido ditou o esquecimento deste nível educativo.

O início dos anos 90 caracterizou-se pela ausência de criação de jardins-de-infância da rede pública. O ME passou a financiar a criação de novas instituições privadas ou dependentes das autarquias em detrimento da criação de novas instituições da rede pública.

No Parecer nº 1/94 elaborado por João Formosinho, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), são referenciados os principais problemas da Educação Pré-Escolar à data da elaboração do parecer e que passamos a citar:

- (...) baixa taxa de cobertura da educação pré-escolar das crianças dos 3-5 anos;

- compartimentação dos serviços educativos do ME;
- divórcio em relação à rede escolar do ensino básico do 1º ciclo com excepção de situações em estabelecimentos de ensino privado e cooperativo;
- não integração no espírito da educação básica;
- prevalência de contextos assistenciais sobre os contextos educativos, embora seja difícil de quantificar esta situação dada a pluralidade de tipologias que se escondem sob a designação de jardins de infância públicos;
- falta de coordenação dentro da administração pública no que se refere aos jardins de infância públicos;
- falta de coordenação dentro da administração pública no que se refere aos jardins de infância públicos;
- falta de controlo e de apoio técnico em relação aos jardins de infância de administração privada sob tutela do (Ministério do Emprego e da Segurança Social) MESS;
- diferença de estatutos dos educadores e de custos financeiros para os pais entre as redes tuteladas por cada um dos ministérios” (p.52).

A partir de 1996, assistiu-se à valorização deste nível educativo tendo sido levadas em linha de conta os pareceres e recomendações do CNE, que culminou com a aprovação da Lei nº 5/97 e Decreto-Lei 147/97.

Salientamos, o facto de a educação pré-escolar passar a ser encarada como **primeira etapa da educação básica**, assumindo o ME a tutela pedagógica de toda a rede institucional.

Para além da Lei-Quadro da educação pré-escolar, é publicado um conjunto de legislação (nove suportes legislativos) que regulamentam e explicitam critérios para a expansão da rede. Esta legislação tem como objectivo o alargamento da rede de jardins-de-infância, bem como a melhoria da qualidade dos serviços educativos e sociais.

De entre este conjunto de normativos, destaca-se a importância da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as quais assumiram o estatuto de recomendação para ano lectivo 1997/1998, tendo carácter vinculativo a partir de 1998/1999 e estando prevista a sua revisão no ano 2001/2002 (o que não veio a acontecer).

Este documento parte dos princípios gerais e dos objectivos pedagógicos enunciados na Lei nº 5/97, constituindo um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática educativa.

As OCEPE acentuam a importância de uma pedagogia estruturada em que o educador organiza e sistematiza o processo pedagógico avaliando os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O educador de infância é considerado o construtor e gestor do currículo, responsável, pela organização do ambiente educativo, planificando a sua acção de acordo com as áreas de conteúdo definidas no documento:

- Área da Formação Pessoal e Social;

- Área de Expressão e Comunicação (que compreende três domínios):

1) Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical;

2) Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita;

3) Domínio da Matemática.

-Área do Conhecimento do Mundo.

No documento é definido aquilo que se considera constituir as áreas de conteúdo, (...) âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimento mas também atitudes e saber-fazer. (p.47)

As áreas de conteúdo estão ligadas a actividades a realizar pelas crianças numa perspectiva de exploração do ambiente e da acção sobre o ambiente, com o objectivo de o compreenderem.

Nota-se, pois, que a intencionalidade do processo educativo é bastante enfatizada neste documento devendo, caracterizar a intervenção do educador, passando por diferentes etapas: observação da criança e do grupo; planificação do processo educativo de acordo com os saberes do grupo; 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; por último articulação com o nível seguinte facilitando o processo de transição para a escolaridade obrigatória.

1.4.1 - O CONTRIBUTO DAS "ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR" E PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL

A educação pré-escolar é actualmente considerada 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, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Ministério da Educação, 1997: 15)

Partindo deste princípio básico são definidos os objectivos gerais pedagógicos, entre os quais, o que considera a participação e intervenção dos pais no processo educativo:

- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Ministério da Educação, 1997:16)

De acordo com 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 uma unidade com características próprias e únicas.

Para 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 ao encontro das necessidades das famílias, dos educadores e das próprias crianças.

As Orientações Curriculares enfatizam o papel da troca de opiniões com os pais das crianças, criando um espírito de partilha, relevante para obter informações acerca dos seus filhos e do meio onde se desenvolvem, de forma a proporcionar respostas adequadas às especificidades e individualidade de cada criança.

As Orientações curriculares defendem e preconizam uma escola inclusiva centrada na cooperação que inclua todas as diferenças e responda às necessidades individuais da criança e da sua família.

A comunicação que o educador estabelece com as famílias 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 activo no momento da transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.5 - A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Reflectir sobre a educação inclusiva – princípios e fundamentos e sobre o papel do professor/educador é a tarefa a que nos propomos neste tópico.

Procurámos enquadrar os princípios da escola inclusiva numa perspectiva evolutiva, reflectindo nos três modelos educativos: modelo segregativo; modelo integrativo; modelo inclusivo.

Os princípios da escola inclusiva preconizam uma mudança a todos os níveis do Sistema Educativo quer ao nível das atitudes quer das práticas.

Enfatizamos a necessidade de perspectivar a escola inclusiva como uma grande tarefa de todos os agentes educativos.

Na generalidade dos sistemas educativos e também no caso português, observa-se um alargamento das oportunidades educativas a um universo cada vez maior e mais heterogéneo de alunos. Dentro da escola verifica-se a existência de uma enorme diversidade étnica e cultural, onde encontramos variados problemas, desde o absentismo escolar, abandono precoce da escolaridade à toxicodependência e marginalidade.

Assim, constata-se a existência de um paradoxo – a escola permitiu a entrada de todos os alunos – universalidade da oferta, porém não tem conseguido responder às necessidades desta diversidade. Nesta conjuntura de exclusão escolar, enquadram-se os muitos alunos que não conseguem acompanhar a escola regular, de acordo com o padrão que a mesma impõe, entre os quais estão aqueles que têm necessidades educativas especiais e dentro destes, uma minoria com condição de deficiência.

O conceito de deficiência evoluiu ao longo dos tempos especialmente nas últimas décadas. Nesta medida, o termo – Necessidades Educativas Especiais (NEE) emerge dessa evolução de conceitos e portanto de filosofia.

Durante um longo período os cuidados prestados à população com deficiência era assegurado no âmbito familiar ou em instituições asilares ou hospitalares. Posteriormente, com a generalização do acesso à escola verifica-se a criação de estruturas de ensino especial organizadas por tipos de deficiência.

Nos anos 60 surgem as críticas às escolas especiais por se basearem num modelo educativo segregativo. No entanto, em Portugal nos anos 70 e 80 são criados um número considerável de estabelecimentos de ensino especial.

Nos EUA são publicados documentos que se opõem aos modelos segregativos apontando claramente para a integração das crianças com deficiência nas escolas regulares são estes a Legislação PL 94 -142 (1975) e “Warnock Report” (1978). Através deste último, é introduzido o conceito de Necessidades Educativas Especiais.

Progressivamente o aluno com NEE tem vindo a obter por parte do Sistema Educativo respostas mais satisfatórias, porém no panorama educativo português verificamos que há ainda um longo caminho a percorrer. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com a introdução do conceito de “uma Escola para Todos”, bem como pelo Decreto-Lei 319/91, surgem e explicitam-se tendências integrativas importadas da lei americana e inglesa (CNE, 1999).

De acordo com Bayliss (1995) referido por Bairrão (1999) existem três dimensões na integração: social - ética, jurídico - legislativa e psicológica - educacional.

A primeira dimensão radica-se em posições e Filosofias Humanistas que defendem a igualdade de oportunidades e de direitos que deverá ser proporcionada às pessoas com condição de deficiência. Ora isto, implica uma mudança de atitudes na sociedade.

Relativamente à dimensão jurídico - legislativa irá operacionalizar “o direito à educação de crianças com necessidades educativas especiais no meio o menos restritivo possível”. (Bairrão op.cit., p.34.)

No que respeita à terceira dimensão “assenta nas qualidades potencialmente estimulantes da integração pelo facto de a interacção da criança com necessidades educativas especiais com os seus pares proporcionar um meio mais rico e exigente, ajudando-a a desenvolver ao máximo o seu potencial “. (Op. cit, p.34.)

A escola integrativa apenas identifica “ dois tipos e valores de diferenças “, os alunos com NEE e os alunos com necessidades educativas normais, ignorando a diversidade dos alunos oriundos de minorias étnicas, com problemas e dificuldades de comportamento, aprendizagem e insucesso escolar. Por outro lado, a escola integrativa dirige-se ao aluno individual e não ao sistema escolar. (Rodrigues, 2001)

A escola integrativa apesar de constituir um avanço relativamente à escola tradicional não consegue dar resposta a todos os alunos, conseguindo apenas dar respostas a crianças com algumas deficiências. Por esta razão, a Unesco reuniu representantes de 92 governos entre os quais o de Portugal. Neste encontro discutiram-se as questões dos direitos das crianças e jovens com NEE, no contexto mais vasto dos direitos do Homem. Assim, nasceu a Declaração de Salamanca (1994), documento que acolhe as novas concepções sobre os alunos com NEE, defendendo uma escola para todos, bem como o ajustamento da escola à diversidade das características e necessidades dos alunos.

De acordo com Rodrigues (2001), o conceito de educação inclusiva poderá ser definido como uma educação apropriada e de alta qualidade para os alunos com NEE nas escolas regulares. O autor alerta contudo para a simplicidade e radicalidade deste conceito. Nesta perspectiva, a educação não se destina apenas aos alunos com condições de deficiência numa lógica médica – psicológica mas para alunos com qualquer necessidade especial, que não lhes permita acompanhar o currículo escolar.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada de forma consensual a “magna carta” da escola inclusiva e da afirmação deste modelo educativo, onde são definidos os seus princípios orientadores:

O princípio orientador deste Plano de Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

As perspectivas de Inclusão partem dos princípios de que os alunos aprendem de formas diferentes e que é tarefa da escola fornecer experiências educativas que considerem essas dificuldades de forma a otimizar a educação de cada aluno.

Assim, a meta da Inclusão é criar uma comunidade onde todas as crianças trabalhem e aprendam juntas, não sendo possível atingi-la por uma falsa imagem de homogeneidade.

O Despacho Conjunto 105/97 enquadra-se no conceito de Escola Inclusiva e na mudança da perspectiva integrativa para a inclusiva introduzindo alterações muito significativas no plano dos princípios orientadores, no plano organizacional e no plano das funções dos docentes dos apoios educativos.

Através deste normativo a função do docente de apoio educativo é definida num sentido mais abrangente que será prestar apoio á escola no seu conjunto, ao professor da turma, ao aluno e à família, ao nível da gestão de recursos e medidas diferenciadas no processo de ensino.

O docente de apoio passa a fazer parte integrante da comunidade educativa em que exerce as suas funções, sendo considerado docente da escola, embora exercendo funções específicas.

Enquadrando-se esta perspectiva num conjunto de mudanças assentes em princípios tais como – a autonomia, descentralização, responsabilização, da partilha e participação activa e colaborativa de todos os intervenientes.

Caminhamos no sentido da abordagem positiva da diferença, onde se reconhecem as dificuldades, não como limitações mas num contexto mais abrangente em que se coloca o enfoque num conjunto de factores complexos tais como – o currículo – a organização

da escola – disponibilidade e competência dos professores/educadores para responder à diversidade dos alunos, suas experiências e capacidades de aprendizagem.

De acordo com vários autores, entre nós (Ana M. Bénard da Costa, David Rodrigues, Ramos Leitão), o princípio educativo da inclusão constitui uma das mais importantes orientações reformistas no Sistema Educativo que terá implicações ao nível de toda a sua estrutura, desde a política educativa à relação pedagógica vivida na escola.

A educação inclusiva baseia-se na diferenciação curricular e num currículo em construção. Enfatiza a necessidade de reestruturar as escolas para que atendam às necessidades de todas as crianças, não de todas como se fosse uma!

Ora, esta perspectiva inclusiva conduz a grandes modificações em todo o Sistema Educativo e acima de tudo no que concerne – às atitudes, papéis e funções dos professores /educadores das turmas (ensino regular) e docentes de educação especial.

Trata-se de melhorar a eficácia e qualidade das escolas, promover a diferenciação pedagógica, a planificação conjunta, a cooperação entre professores, a articulação escola/família/comunidade, rompendo com práticas assentes na solidão, no individualismo, na competitividade”(CEI, 2003, p:14).

De acordo com Davies D. (1994), referido por Mestre, Amélia (2003), os educadores de infância em geral apresentam atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE, verificando-se diferenças significativas entre os educadores e os restantes docentes.

A escola inclusiva exige mudanças em praticamente todos os seus domínios. Ana M. Bénard da Costa (CNE, 1999), enuncia um vasto conjunto de condições indispensáveis para atingir este objectivo: mudanças jurídico / legislativas; mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas; mudanças ao nível do professor e de outros intervenientes, apoio aos alunos numa perspectiva de escolarização de todos; mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo; mudanças nos modelos de apoio individual do aluno.

O docente de educação especial tem um papel determinante nalgumas destas mudanças, não podendo intervir ao nível legislativo, a sua actividade e funções atravessam as

restantes mudanças, o que não significa que esteja só neste papel, antes pelo contrário, é actualmente pedido a todos os docentes um trabalho de inclusão.

Assim, o trabalho de equipa (planificação das orientações e decisões da escola entre outras), a valorização dos contextos no sucesso de todos os alunos. O desenvolvimento de estratégias e metodologias de trabalho cooperativo em que o professor de educação especial e o professor do regular planifiquem em conjunto, trocando ideias e avaliando os resultados constituem estratégias de implementação da educação inclusiva.

A organização do trabalho na sala de aula, com uma definição clara e prévia dos papéis de cada docente, permitirá a rentabilização do tempo, fomentando um clima de trabalho propício ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. A existência de rotinas e regras proporcionam um sentimento de segurança e bem-estar potenciadores do sucesso educativo.

Para além do trabalho colaborativo entre docentes, poderemos desenvolver estratégias de trabalho entre pares (tutoria), em que os alunos mais velhos ou mais adiantados poderão ajudar os colegas com dificuldades. As duas partes terão a ganhar com esta estratégia. O “ apoio entre amigos “ é uma estratégia específica de aprendizagem, no qual, o envolvimento de uns com os outros se situará em áreas não académicas de forma a permitir a inclusão dos alunos em actividades do quotidiano da escola.

A relação dos pais com a escola através da participação destes na vida da mesma poderá conduzir ao desenvolvimento de relações positivas entre a casa e a escola. Permitindo uma relação de continuidade e não de ruptura, como tantas vezes acontece!

De acordo com Correia e Cabral (1999), a inclusão deverá admitir a possibilidade de outros modelos de atendimento para além da classe regular, sendo que estas modalidades deverão ser determinadas através do plano educativo individual.

A escola e os professores deverão reflectir nas modalidades de apoio utilizadas para as crianças com NEE. A modalidade de apoio dentro da sala tem gerado um maior grau de satisfação facilitando a coordenação e partilha de práticas. Porém, nalguns casos será necessário enveredar por outras modalidades. A colocação da criança/jovem numa classe normal, da qual o aluno é retirado durante certas sessões (para receber, num local particular a ajuda de um ou vários especialistas). A colocação em classe normal a tempo

parcial (em alternância) ou em classe especial frequentada a tempo parcial. Por último, a frequência de uma classe ou unidade especial.

As crianças e jovens com NEE deverão frequentar as estruturas educativas destinadas à maioria das crianças. Este é o conceito de escola inclusiva. Para que esta escola obtenha sucesso, a pedagogia deverá centrar-se na criança, promovendo o sucesso de todos, rompendo com as atitudes discriminatórias de que muitos alunos têm sido alvo ao longo dos tempos.

Sabemos que, apesar de estes princípios constituírem consensos, ao nível da prática continuamos a encontrar muitas barreiras quer ao nível do modelo segregativo quer no interior das próprias escolas de ensino regular.

Quanto ao ensino regular, vamos conhecendo aqui e ali experiências positivas, porém parece-nos que há um longo caminho a percorrer.

Recentemente, concretamente em Janeiro de 2008 é publicado o Decreto-Lei 3/2008 que revoga o Decreto-Lei 319/91. Esta nova legislação, muito contestada na comunidade educativa vem estabelecer uma nova organização nos apoios especializados a crianças e jovens com NEE de carácter permanente.

O modelo de avaliação proposto por este decreto tem por referência a CIF cujos critérios de elegibilidade deixam de fora um número significativo de dificuldades manifestadas pelos alunos.

Correia e Rodrigues contestam esta mudança de paradigma que parece entrar em rota de colisão com alguns dos princípios da escola inclusiva.

Apesar deste e de outros paradoxos, a escola Inclusiva é actualmente o modelo que toda a escola e todas as escolas deverão seguir. Será uma utopia?

A resposta a esta questão de difícil resolução tem, nesta dissertação, um contributo, que embora humilde, virá desmistificar utopias, pois na génese do vocábulo poderemos ler “aquilo que ainda não tem lugar”.

CAPITULO II

2.1. - AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Os seres humanos podem comunicar uns com os outros de modos diversos. Para isso, utilizam a linguagem que é uma forma de comunicar exclusivamente humana e é também o suporte do pensamento, com efeito esta pode ser falada ou escrita.

A aquisição da linguagem é considerada por muitos especialistas o maior empreendimento que o ser humano realiza durante a sua infância. É um processo altamente complexo, em que a criança, através da interacção com o meio, constrói o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropriando-se da sua língua materna, servindo-se dessa língua para comunicar e, simultaneamente, para aprender sobre o mundo. Sim-Sim et. al., (2008)

Ao longo deste ponto procuraremos explicitar como se desenrola a aquisição das competências que nos levam progressivamente da comunicação não-verbal à linguagem oral. Para tal, iremos apresentar dados retirados do estudo de Rigolet (2000).

A autora define o primeiro ano de vida como a **fase vocal da comunicação pré-linguística**. A criança durante o primeiro ano de vida não vai falar com o adulto através do código linguístico da língua materna dos seus pais, mas vai estabelecer toda uma rede de pré-requisitos fundamentais para que mais tarde possa utilizar esse código. O bebé desenvolve estes pré-requisitos comunicando com o meio e recebendo dele os modelos e respostas adequadas.

O primeiro ano de vida representa uma fase essencial do desenvolvimento, constituindo uma fase universal no desenvolvimento linguístico da criança.

Esta fase do desenvolvimento poderá definir-se como a fase dos sons, ou grupo de sons sem outra significação que não seja a expressiva. Assim, o papel do adulto é interpretá-los e actuar no sentido de atender às necessidades da criança. A correcta interpretação por parte do adulto irá reflectir-se no sucesso do desenvolvimento linguístico futuro.

Nas primeiras oito semanas de vida, o recém-nascido dispõe apenas do “choro-reflexo” que exprime apenas o seu desconforto.

Da oitava à vigésima semana, o bebé torna-se mais responsivo, começando a manifestar satisfação, bem-estar e gosto pela companhia dos seus interlocutores. Surge nesta fase o sorriso intencional. O sorriso apresenta extrema importância no desenvolvimento das competências de comunicação, representando três elementos essenciais:

- O sorriso e expressão facial representam as primeiras significações positivas de bem-estar físico, psíquico e afectivo.
- O sorriso é um factor responsável pelo aumento da duração do episódio interactivo.
- O sorriso serve para estabelecer e manter um contacto à distância e uma relação de reciprocidade entre o bebé e o seu interlocutor. Quando o bebé sorri, o adulto é levado automaticamente, a responder ao sorriso. Desta forma, temos as primeiras alternâncias de tomadas de vez na comunicação.

Rigolet (2000) menciona, ainda, que durante este período de vida do bebé, ele produz uma série de “barulhos fisiológicos”: sucção; arrotos; soluços; suspiros. Estes sons estão ligados às funções básicas de vida e podem ser objecto de interpretação, isto é, serem descodificados como portadores de uma mensagem reflexa que é importante para a obtenção de respostas educativas adequadas.

As situações de comunicação estão, nesta fase, sujeitas às rotinas diárias que, por sua vez irão fornecer as bases para a primeira aprendizagem semântica, uma vez que o bebé vai ter oportunidade de atribuir uma primeira denominação aos objectos que o rodeiam.

A partir do quarto mês surge a **protoconversa**ção, isto é, a origem do diálogo. A mãe debruçada sobre o seu filho, enquanto o veste, despindo ou mudando a fralda, irá estabelecer com ele um intercâmbio através de uma “pseudoconversação”: através do falar, dos sorrisos, da mímica, de contactos oculares e tácteis, da proximidade física. Neste intercâmbio, poderemos assistir já à alternância de vez onde o bebé começa a entender o papel dialogante.

Entre a décima sexta e a trigésima semanas de vida, o bebé descobrirá várias maneiras de brincar com os seus órgãos fonatórios. Estas brincadeiras vocais (bolas de saliva nos lábios, retenção do ar e fricção dos lábios, sons guturais, “clics” da glote, saliva

acumulada no fundo da garganta...) treinam um conjunto de habilidades necessárias para, mais tarde, usar os vários órgãos de fonação.

Durante a quarta fase da comunicação vocal, da vigésima quinta à trigésima semana de vida, o bebê emite cadeias vocais durante bastante tempo seguido (arrrrr,arrrrr/gugugu/bababa/tatata).

Cada cadeia vocal é formada pelos mesmos sons, tratando-se do “balbúcio reduplicado”.

Nesta fase, com oito meses, a criança terá adquirido as competências básicas necessárias à função de comunicação. Poderemos afirmar que as capacidades de conversar verbal e linguisticamente constituem a diferenciação progressiva dos meios postos à disposição de uma função já existente.

Assim, nas fases seguintes à **comunicação vocal**, a saber, **comunicação verbal e comunicação linguística**, o bebê irá aperfeiçoar os meios de comunicação que já adquiriu desde o oitavo mês.

Os limites temporais expressos no estudo de Rigolet (Op. cit.) indicam a norma de aquisição mas não são estanques: a transição de uma fase a outra é normalmente progressiva, persistindo, muitas vezes, comportamentos da fase anterior.

Rigolet (Op.cit.) refere uma fase muito curta em termos temporais trata-se da **fase da comunicação pré-linguística verbal**, que surge entre os oito, nove meses e os doze meses. Nesta fase, o bebê começa a produzir “ formas foneticamente estáveis, dentro de certos limites temporais e que parecem já conter algum elemento de significação”. (p.27)

Estas produções surgem com uma certa frequência no repertório da criança e são isoladas da produção de sons sem significado por uma pausa anterior e posterior. A autora aponta como exemplo prático o testemunho de uma mãe que relata o seguinte: sempre que a sua criança de nove meses via uma cenoura repetia a sequência de sons: “nhanhanha” e sempre que via uma cebola dizia “nhonhonho”. Estas produções estão ainda próximas da fase do balbúcio reduplicado e muito marcadas de idiosincronismo, sendo que, só terão significado para quem acompanha a criança e conheça o seu contexto ambiental.

Nesta fase, o bebé começa a praticar os sons pertencentes à língua da comunidade que lhe serve de modelo de aprendizagem, ou seja à sua língua materna.

Rigolet (Op.cit.), citando Jacobson diz-nos que esta aquisição de fonemas efectua-se dos sons mais contrastados aos menos contrastados. As primeiras consoantes a serem adquiridas são o (P) e o (M), apresentando o máximo contraste articulatório com o som (A).

Entre os doze e dezoito meses, a criança está na fase de produção da palavra solta. A autora, que temos vindo a referir designa a palavra solta como holofrase, que é uma palavra-chave com o sentido de uma frase. Aponta alguns exemplos: miau-miau, popó, brm-brm, oó, vovó etc.

Durante este período, para além das holofrase, o bebé produz aquilo que os psicolinguistas apelidam de “jargão”. Emite uma cadeia de sons, pertencentes à sua língua materna, onde o adulto poderá identificar vários tipos de diálogo: o ralar, o contar histórias, o discursar, o fazer perguntas, o admirar-se...

Entre os dezoito e os vinte e quatro meses, a criança adquire a função simbólica, considerada uma autêntica revolução em termos do seu desenvolvimento cognitivo. Rigolet (2000) salienta a estreita relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico. A função simbólica irá reflectir-se ao nível do jogo do faz-de-conta, imitação diferida e permanência do objecto. A permanência do objecto vai permitir o associar um significado ao seu significante, ou seja à sua representação linguística.

A função simbólica desencadeia o prazer de nomear, já que os objectos têm uma existência própria. Ao entrar no novo mundo da brincadeira, o faz-de-conta ou jogo simbólico, a criança irá atribuir diferentes funcionalidades aos objectos, onde a fralda de pano da irmã mais nova poderá ser a capa do zorro ou do super-homem. A criança sabe que o objecto é uma fralda mas, momentaneamente, atribui-lhe outra nomeação em função do conceito que ela quer representar.

Relativamente à imitação diferida, a criança conseguirá reproduzir cenas que ela, presenciou anteriormente, ou seja *a posteriori*.

Em suma, podemos afirmar que a função simbólica permite à criança descobrir:

(...) que o mundo das palavras existe e continuará a existir de forma própria, independente da sua influência directa sobre os objectos. É esta descoberta fenomenal, que o bebé consegue progressivamente dia após dia, que lhe permite uma aquisição rápida de novos significados e de novas palavras. (Rigolet 2000: 64)

Entre os dois e três anos de vida, a criança começa a utilizar, principalmente, substantivos, embora já utilize pronomes pessoais e possessivos. Gradualmente irá usar verbos, advérbios e adjectivos. O papel do adulto, principalmente do educador, assume papel de destaque, já que deverá ser um facilitador de estímulos para o desenvolvimento das aquisições emergentes.

No que respeita ao terceiro ano de vida, a autora que temos vindo a citar, considera a existência de dois momentos distintos: dos vinte e quatro aos trinta meses em que ocorre a generalização dos enunciados a três palavras com progressivo aumento, e dos trinta aos trinta e seis meses em que se assiste a uma melhoria da sintaxe com o surgimento dos “porquês”.

A criança vai combinar mais relações entre as palavras, formando encadeamentos mais complexos, sendo que a quantidade de palavras usadas, em cada enunciado vai aumentar.

As palavras empregues vão diversificar-se e, progressivamente, assiste-se ao aparecimento de diversas categorias semânticas e morfológicas.

Os enunciados passam a ter mais palavras incluídas em diferentes categorias semântico-estruturais e morfossintáticas, passando a exprimir mais relações semânticas.

Tal como refere Rigolet (2006), entre os três e os seis anos as frases da criança são indubitavelmente mais compridas, o que reflecte uma complexidade crescente da sua expressão, embora as palavras mais complexas surjam mal articuladas.

Segundo a autora, a criança vai evoluindo através de assimilações e acomodações sucessivas, dispondo à volta de 1200 palavras aos quarenta e dois meses e de 25000 palavras aos seis anos.

Rigolet (2000) refere a importância de se calcular a extensão dos enunciados da criança, de forma a conhecer e situar as suas dificuldades. Citando Roger Brown, que foi o primeiro a calcular o índice de comprimento médio de palavras por enunciado (MLU), a autora dá-nos conta do modo como se efectua o cálculo:

O MLU é calculado dividindo o número total de palavras pelo número total de enunciados produzidos pelo discurso oral da criança.

Rigolet (2006) apresenta ainda a evolução padrão do MLU:

- Entre os 12 e os 18 meses a criança usa a holofrase, emite uma palavra-chave com sentido de uma frase;
- Dos 18 aos 24 meses (período da fase simbólica) produzindo pequenas frases de duas palavras, cujo MLU é 2,00 palavras.
- Pelos 3 anos a criança utiliza discursos de três palavras, sendo o MLU de 3,00 palavras.
- Por volta dos 4 anos, a criança apresenta frases em que o comprimento médio do enunciado ou MLU se situa nas 4,71 palavras.
- Aos 5 anos o MLU atinge as 5,39 palavras.

Entre os três e os quatro anos, a criança evolui das frases curtas, simples, justapostas e/ou coordenadas – PARATAXE, para a HIPOTAXE onde surgem frases mais complexas e subordinadas, onde a criança já faz uso do porque. Aos cinco anos, com enunciados mais extensos, também se verifica um aumento da qualidade do discurso oral.

Cabe, ao educador, proporcionar um ambiente linguístico estimulante e desafiante, sem esquecer o aspecto lúdico, tão caro a esta faixa etária. O ambiente socioafectivo é igualmente determinante da adequada abordagem ao desenvolvimento da linguagem. Neste sentido, a escola deve, pois, desenvolver actividades e estratégias potenciadoras da maximização das capacidades de todas e de cada uma das crianças. Se não existirem patologias as crianças evoluem em função de um ambiente linguístico favorável. Porém, quando estamos perante uma perturbação do desenvolvimento da linguagem e

comunicação há que avaliar, adequadamente, para poder partir das reais dificuldades da criança.

Jimmy Macdonald referenciado por Rigolet (2000) identificou as principais dificuldades que se apresentam quando o adulto interage com uma criança com atraso no desenvolvimento da aquisição da linguagem. Passamos a apresentar um quadro síntese destas dificuldades na medida em que nos permitem reflectir sobre a intervenção educativa junto do caso estudado.

O QUE DIFICULTA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA -ADULTOS-	O QUE DIFICULTA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA -AS CRIANÇAS-
<ul style="list-style-type: none"> • Falam com frases compridas, acima do nível de competências da criança. • Tentam comunicar frequentemente sem obter a atenção da criança. • Comunicam “retoricamente” sem esperar pela resposta da criança. • Acomodam-se à comunicação idiossincrática da criança, em vez de dar exemplos para obter uma performance mais convencional. • Agem como se não esperassem que a criança comunique. • Têm contactos curtos com a criança sem ter interacções equilibradas. • Assumem que os profissionais estão melhor preparados para melhorar a comunicação da criança. • Treinam a linguagem independentemente da comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo com uma certa capacidade expressiva reagem como quem não sabe o que fazer com ela. • Sabem mais do que comunicam, são subestimadas nas avaliações. • Enviam mensagens idiossincráticas que são compreendidas apenas pelos familiares e assim têm muita dificuldade em generalizar as suas aquisições. • A comunicação restringe-se muitas vezes às situações de crise, o que limita 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. • Muitas vezes sofrem de privação social. Rigolet (2000:78).

Quadro 2 - Dificuldades na aquisição da Linguagem

Ainda de acordo com a autora que temos vindo a referenciar, a análise deste quadro situa-nos perante um conjunto de atitudes que o educador/pais e todos os que lidam com a criança deverão desenvolver:

- Melhorar a capacidade de observação.
- Seguir a liderança da criança.
- Valorizar pequenos pormenores.

- Facilitar a capacidade de iniciativa da criança.
- Prever a sucessividade da alternância de turnos.
- Nomear acções, objectos, sentimentos.
- Respeitar as expectativas reais
- Desenvolver o sentido da crítica construtiva.
- Estimular sem bombardear.

2.1.1 - ESTRATÉGIAS QUE PROMOVEM A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Rigolet (2000) alerta-nos para o facto de que a criança que na fase de educação precoce, não dispõe de uma boa comunicação com o seu meio ambiente desenvolverá mais tarde ou mais cedo, toda uma série de problemas nas várias áreas do desenvolvimento global. Isto é, a criança que não desenvolve os meios comunicativos e linguísticos não desenvolverá os meios cognitivos que lhe permitirão entender e agir no mundo que a rodeia.

A autora, com base na sua longa experiência, propõe que se ofereça à criança precocemente, as bases de uma comunicação funcional, de forma a não desenvolver ou a controlar uma série de consequências negativas nas outras áreas do desenvolvimento.

As estratégias propostas são retiradas do Programa HELPP (Hanan Early Language Parent Programme) de origem canadiana surgido em Montreal em 1975.

Sabendo da importância que o bebé atribui no desenvolvimento das aprendizagens à **imitação** esta poderá ser utilizada para modelar o comportamento da criança desde muito cedo. Assim, poderemos atribuir-lhe várias funções nomeadamente no controlo da birra, ao imitarmos uma birra da criança ela irá sentir o ridículo da situação mas para que funcione é necessário um grande poder de observação por parte do adulto, para que a reprodução seja fiel e surta os efeitos desejados.

A **imitação** poderá servir de controlo motor corrigindo posturas incorrectas, por exemplo.

A criança gosta de ser imitada pois sente que foi vista e que comunicou com o outro. Ela tem oportunidade de corrigir a sua produção não-verbal ou verbal.

A **imitação** é um jogo agradável através do qual a criança se apercebe da sua acção, representando o ponto de partida para o “turn-taking” e o “modeling”.

A **imitação** permite o aprender a trocar de papéis o que permite sucessividade e reciprocidade sem recorrer a ordens directas.

Progressivamente o adulto passará para a **expansão** ainda através da imitação, repetindo a produção verbal da criança mas acima do seu nível da imitação.

Rigolet (2000) refere dois tipos de **expansão**: a verbal e a não-verbal. Apresentando os seguintes exemplos:

- Exemplo de expansão (fase vocal do bebé)

Bebé tem soluços

Mãe: imita os soluços e diz: “tens soluços” e volta a imitar e pode ainda dizer

“ ai que soluços, tantos soluços!”.

(Não seria uma expansão falar do pai que ainda não voltou do trabalho, por exemplo, porque não é relacionada com a produção da criança.)

- Exemplo de expansão (fase verbal do bebé)

Bebé: mamamama (brincar deitado)

Mãe: mamama, sim mamã está aqui, mamã está a brincar com bebé.

Ou pode variar o tom de voz, repetindo as mesmas sílabas, com tom de interrogação, ou pode ainda mudar o seu débito em relação à produção do bebé: mama mama ma-ma-ma.

- Exemplo de expansão (fase linguística do bebé)

Bebé: popó aqui

Mãe: o popó está aqui (exp. morfológica)

o popó está na tua mão (exp. semântica - estrutural)

o popó está aqui e o boneco está ao lado dele (exp. sintática).

- Exemplo de expansão não-verbal

O bebé abana o guizo; a mãe mostra-lhe que também se pode bater contra outro objecto.

O bebé tira os cubos para fora de uma caixa; a mãe tira todos os objectos e coloca-os dentro de uma outra caixa.

O bebé põe-nos dentro da caixa; a mãe põe em cima ou por baixo da tampa da caixa;

O bebé vê um livro; a mãe faz com ele um chapéu, uma garagem. Rigolet (2000:40)

A **expansão** representa uma estratégia facilitadora da comunicação na medida em que foca a atenção conjunta sobre o mesmo acontecimento, favorece a concentração e aumenta o episódio interactivo, favorece a autoconfiança e o autoconceito positivo, fornece um modelo mais completo e favorece a imaginação e criatividade.

Outra estratégia não de somenos importância é a **nomeação**, que significa dar um nome a cada coisa, acção, sentimento, acontecimento. Esta estratégia parecendo demasiado óbvia é bastante relevante para o desenvolvimento da comunicação.

As primeiras atribuições de nomes devem ser portadoras de sentido semântico de interesse para a criança. Por exemplo, para uma criança de 24 meses temos os objectos pertencentes às suas rotinas diárias, os membros do seu corpo, as acções que a criança sente ou pratica, os nomes dos familiares, em suma o mundo que a rodeia.

O adulto tem de ter consciência daquilo que motiva a atenção da criança para que possa nomear as suas fontes de interesse.

Assim, o adulto deve posicionar-se ao mesmo nível da criança, mantendo o contacto ocular, favorecendo a proximidade física, adequando o discurso ao nível cognitivo da criança e ao nível linguístico, sem esquecer a importância do sorriso, boa disposição e humor. O elemento surpresa e as situações lúdicas de aprendizagem permitem estabelecer um clima de comunicação aprazível, facilitadora do desenvolvimento da linguagem.

2.1.2- TRÊS GRANDES CATEGORIAS DE CONSEQUÊNCIAS DOS ATRASOS E DIFICULDADES EM LINGUAGEM E A METÁFORA DO RICOCHETE

Neste tópico, iremos abordar as consequências dos atrasos de linguagem, na perspectiva de Rigolet (2000).

A autora salienta a importância da detecção precoce dos sinais de alarme de atrasos e desvios da comunicação e linguagem, já que a mesma permitirá uma intervenção adequada e atempada.

De acordo com Rigolet (2000), a linguagem engloba a fala mas não se limita a ser o seu sinónimo. A fala será a linguagem oral de produção. A linguagem organiza-se segundo dois pólos o da produção e o da compreensão ou recepção.

No nível básico temos o **nível fonético/fonológico** que trata dos fenómenos de articulação e co-articulação, do estudo da produção dos sons, dos pontos de articulação, dos processos postos em movimento e dos órgãos implicados no acto de emissão da fala.

Num segundo nível considera-se a **semântica** que diz respeito à aquisição de vocabulário, este nível aprofunda o processo de aquisição dos lexemas (vocábulos), em termos qualitativos e quantitativos.

A organização das palavras em sequências mais compridas como os enunciados, as frases, as orações e os textos correspondem a um último nível designado por **sintaxe**, que se encontra ligado ao desenvolvimento da **morfologia**. A morfologia estuda três tipos de fenómenos:

- As palavras funcionais, tais como: pronomes, artigos (determinantes), conjunções (coordenação e subordinação), preposições e interjeições.
- Os acordos – em pessoa, número e género;
- As concordâncias verbais – em tempo, modo e aspecto.

A aquisição da linguagem progride paralelamente nas quatro áreas mencionadas. Por volta, dos quatro anos, a criança, deveria ter-se tornado um ser falante exprimindo-se

em variadas situações pragmáticas de linguagem e segundo um repertório variado de competências linguísticas.

Se a linguagem é um dos aspectos da comunicação e o mais complexo meio de expressão, os atrasos de linguagem correspondem a um vasto campo de estudo.

Quando o desenvolvimento não se efectua segundo os critérios estabelecidos pelas normas, deveremos analisar se estamos perante um atraso ou desvio de linguagem.

Quando os especialistas consideram a existência de atraso isso significa que o desenvolvimento se processará segundo os parâmetros normais mas fora do prazo comumente atribuído para que tal aquisição aconteça.

Rigolet (2000) alerta-nos para os seguintes sinais de alarme:

- Sorriso intencional que tarda em chegar;
- Contacto ocular que custa a estabelecer-se entre mãe e filho e que não se mantém por tempo suficiente;
- Fase de descontentamento que se prolonga para além das oito primeiras semanas;
- Balbuciar não reduplicado.

Ora, estes sinais são frequentemente desvalorizados na criança que não apresenta uma patologia específica.

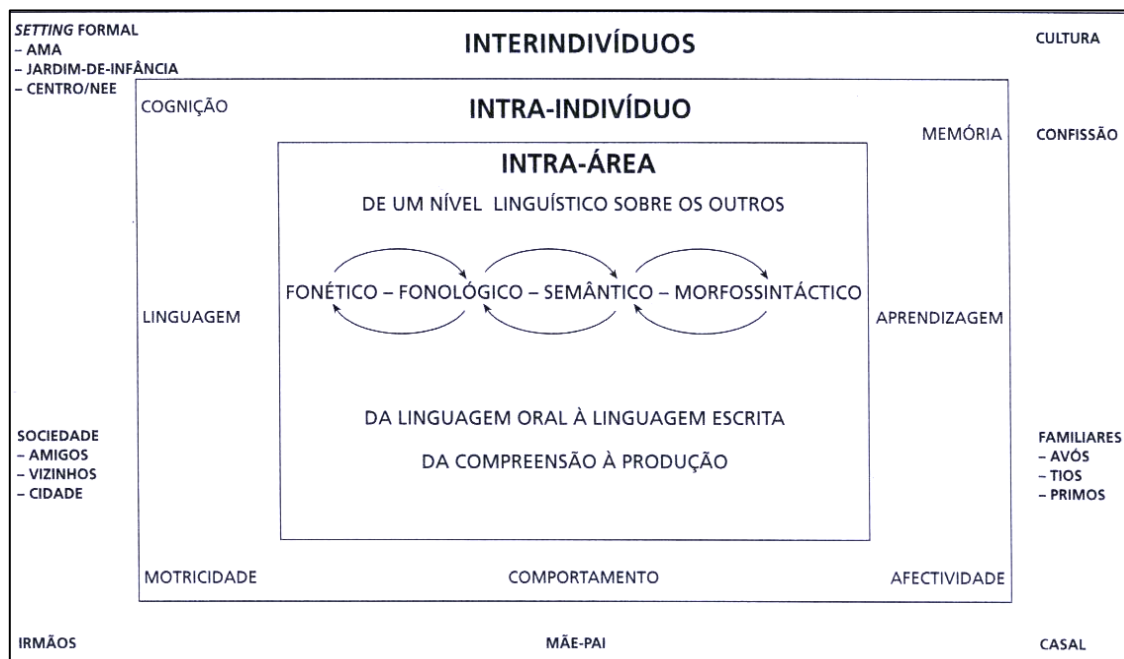
Quando a criança nasce com deficiência, os especialistas e a família estão prevenidos quanto à possibilidade de a criança vir a ter problemas no desenvolvimento da linguagem.

Surgem nestes casos dois tipos de dificuldades: o atraso nas aquisições e o desenvolvimento atípico onde surgem dificuldades específicas inerentes à patologia em causa e a cada individuo em particular.

Assim, as características descritas na literatura para cada patologia poderão diferir de criança para criança, de acordo com variáveis pessoais e factores individuais.

Rigolet (2000) define três categorias de consequências dos atrasos e dificuldades em linguagem:

1. INTRA-ÁREA – Consequências ao nível dos quatro níveis de linguagem – Fonético – fonológico – semântico – morfossintático.
2. INTRA-INDIVÍDUO – Consequências ao nível das aquisições nas outras áreas do desenvolvimento da pessoa em causa.
3. INTERINDIVÍDUOS – Refere-se ao desenvolvimento social abrangendo as relações da pessoa com atraso de linguagem com as outras pessoas.



Quadro 3 – Categorias das consequências dos atrasos de linguagem

A autora utiliza a metáfora do ricochete em que a dificuldade de linguagem funciona como a pedra que faz ricochete na água, descrevendo círculos concêntricos. Estes círculos são pois as consequências que variam de acordo com o tamanho da pedra e o seu modo de lançamento.

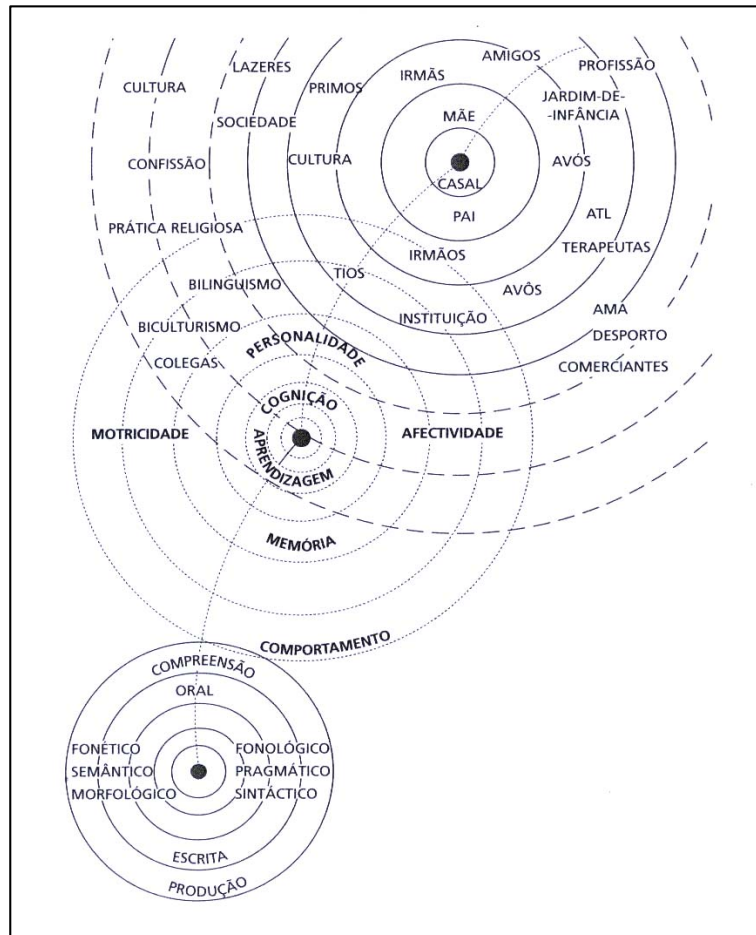


Figura 2 – A metáfora do Ricochete

De acordo com a dificuldade específica da linguagem poderemos observar diferentes desempenhos, desde o impedimento total em adquirir qualquer forma de linguagem codificada a uma ligeira dificuldade na fluência da fala, a um desenvolvimento mais lento, à aquisição de uma linguagem alternativa, à imperfeição em determinados níveis linguísticos, a uma limitação específica numa das vertentes (leitura compreensiva) até ao uso funcional e pragmático da linguagem.

Dentro da INTRA-ÁREA, podemos encontrar três tipos de consequências entre os níveis linguísticos.

1-As dificuldades num dos níveis irão ter repercussões nos outros níveis. Se uma criança articula mal determinados fonemas terá dificuldades em discriminar os sons de uma palavra desconhecida. Nesta medida a compreensão, a sua memorização, futura produção e leitura ou escrita estarão dificultados. Isto é, uma dificuldade que se situa na articulação poderá ter efeitos num campo linguístico mais amplo.

2-A passagem da linguagem oral para a linguagem escrita. Se a criança não ultrapassar as dificuldades específicas da linguagem oral até aos 6 anos momento da entrada no ensino básico irá comprometer a aprendizagem da linguagem escrita nas vertentes de leitura compreensiva e de expressão escrita.

3- A falta de compreensão geral da linguagem e do seu uso pragmático nas diversas situações contextuais, ou seja as dificuldades na compreensão e expressão bem como nas vertentes oral e escrita irão repercutir-se provocando falhas neste sistema complexo.

Ao nível INTRA-INDIVIDUAL, constata-se que a linguagem se desenvolve concomitantemente com a inteligência. As dificuldades ao nível da linguagem ligam-se normalmente a outras dificuldades de desenvolvimento.

Citando Rigolet (2000: 194):

O que verificamos (...) é que conforme o grau e tipo de atraso em linguagem, esta faculdade de participar plenamente no diálogo social, afectivo, cultural, intelectual e artístico, pode estar seriamente comprometida.

Uma outra constatação se impõe: mesmo que o atraso de linguagem seja dito “simples”, o que significa que não se evidenciou nenhuma etiologia patológica, a criança manifesta dificuldades de ordem diversa em organizar-se. As próprias estruturas espaço-temporais parecem afectadas: conhecer a esquerda e a direita, situar um início, um meio e um fim para uma acção, ou para uma história, estar à vontade com o seu esquema corporal, orientar-se em relação ao antes e depois, ao ontem e ao anteontem, ou definir um presente, um passado e um futuro (...) formam algumas das prestações que uma linguagem funcional e bem estruturada permite e favorece.

Por último, ainda no que se refere ao aspecto INTRA- INDIVIDUAL, a autora refere que o facto de existir um atraso na linguagem irá dificultar todas as aprendizagens. Já que a linguagem está presente em tudo desde a aprendizagem de conceitos à realização

de actividades do dia-a-dia. Tal como nos diz Rigolet, a LINGUAGEM É OMNIPRESENTE!

Recorrendo ainda à metáfora do ricochete proposta pela psicolinguista que temos vindo a citar, encontramos nos últimos círculos do sobressalto final, as largas ondas de contornos mais amplos que se traduzem pelas consequências das dificuldades de linguagem ao nível do desenvolvimento social da pessoa, designada pela categoria - INTERÍNDIVIDUOS.

Assim, este ricochete recaiu sobre a dimensão social do sujeito e sua relação com a família próxima, instituição escolar, amigos, organizações desportivas, religiosas...

Em suma, as consequências dos atrasos e dificuldades na linguagem são vastas e complexas e só uma reflexão aprofundada nos permite tomar consciência do todo e de cada parte, de forma a desenvolvermos a nossa prática profissional de acordo com os “Princípios de Ouro”, assim designados por Rigolet (2000):

- Fixar objectivos com a família e não para ela;
- Decidir meios concretos para atingir os objectivos previstos;
- Servir de centro de recurso ao dispor da família sem lhe fornecer “tudo”, isto é: “não lhe dar o peixe mas ensiná-la a pescar”; modelar sem fazer em vez dela;
- Não dar mais do que a família pode receber;
- Integrar a intervenção na cultura, nos valores, nas crenças da família sem sermos “etnocentros”

2.2. - PROBLEMAS DA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Tal como já foi referido, a fala adquire-se à medida que a criança se desenvolve e interage com o adulto e manifesta-se através da voz. As crianças adquirem o sistema fonológico, o seu significado e regras de combinação, do grupo a que pertencem, porém, existem crianças que não seguem os padrões normais de aquisição da fala e desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Sequeira e Sim-Sim (1989), os problemas de linguagem surgem associados a outros problemas do desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento da linguagem é longo podendo surgir no seu decurso usos incorrectos ou não existir funcionalidade da linguagem. Constituindo um sistema complexo, as perturbações que poderão surgir são variadas e também complexas.

Ao nível da articulação e morfologia surgem muitas dificuldades próprias do processo de desenvolvimento e que são ultrapassadas naturalmente. Se as dificuldades persistem para além do esperado para a idade, poderemos estar perante perturbações de linguagem que se fazem sentir ao longo do processo de aquisição da mesma.

De acordo com Castro e Gomes (2000):

(...) há dificuldades de linguagem que manifestam um problema cuja raiz não é linguística. (...) surgem associados: à deficiência mental; à surdez e outras deficiências auditivas; a anormalidades físicas que envolvem os órgãos implicados na produção da fala; a lesões neurológicas de tipo neuromotor (vulgarmente conhecidas por paralisia cerebral) (...) (p.62,63)

As dificuldades que não se explicam por estes factores estão ligadas a problemas linguísticos, denominados na literatura por perturbações específicas de linguagem.

As perturbações de linguagem podem ser adquiridas e de desenvolvimento. As adquiridas referem-se, aos casos em que o indivíduo depois de ter adquirido a linguagem a perde, na sua vertente compreensiva ou expressiva, mercê de uma lesão cerebral.

As perturbações do desenvolvimento são assim designadas quando as dificuldades de linguagem se sentem no seu processo de aquisição.

Não existindo um consenso relativamente à classificação das perturbações de linguagem a Associação Americana de Psiquiatria utiliza uma taxonomia usada internacionalmente.

Segundo este sistema de classificação, as perturbações desenvolvimentais de linguagem podem ser:

- 1) (...) de tipo expressivo, onde as dificuldades incidem na produção, mantendo-se preservada a compreensão; (2) de tipo receptivo/expressivo, se estão afectadas tanto a produção como a compreensão; (3) de tipo fonológico, quando se verificam dificuldades de articulação e outras ligadas à recepção e representação de fonemas. (Castro e Gomes, 2000, p.66)

De acordo com Temple (1997) referido por Castro e Gomes (2000), a neuropsicologia cognitiva considera as perturbações desenvolvimentais de linguagem de acordo com o modelo geral do sistema de linguagem, assim estas perturbações serão ao nível – semântico, gramatical, fonológico ou da pragmática.

Articulação (Desvios e Aquisição Fonológica)

A articulação correcta exige uma coordenação motora eficaz e uma aquisição de linguagem ou seja o domínio dos sons / fonemas.

Quando a articulação é inteligível mas não se respeita a identidade e ordem dos fonemas podemos afirmar que estamos perante um desvio articulatorio.

Dispraxia Verbal

A criança apresenta dificuldades em coordenar os movimentos de produção intencional da fala. A fala é muitas vezes produzida de forma nasalada.

Este problema acaba por ser resolvido na maior parte dos casos com a idade.

As vogais são habitualmente correctamente articuladas. Os desvios surgem mais nas consoantes (sibilantes), surgem no meio ou no fim das palavras e menos no início.

A dispraxia verbal pode afectar negativamente a aprendizagem da leitura e da escrita já que as competências fonológicas são essenciais para a realização das mesmas.

2.2.1. - DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O estudo do desenvolvimento da linguagem inscreve-se no âmbito do desenvolvimento em geral.

No desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre as quais a linguagem, intervêm processos de natureza interpessoal, isto é, agentes sociais.

O trabalho de interacção linguística entre pais e filhos é um factor determinante e imprescindível, embora não único para o desenvolvimento da linguagem infantil.

Com a entrada na creche e mais tarde no jardim-de-infância outros agentes sociais terão também um papel relevante no desenvolvimento da linguagem da criança.

Segundo Vygotsky (1984), referenciado por Rio (1997), as interacções sociais, em que se constrói o conhecimento e auto regulação individual, ocorre nos contactos quotidianos das pessoas nos seus meios e não somente na escola.

Assim, para que a linguagem se desenvolva é necessário que a criança participe em situações de interacção social, entendendo por tal, um conjunto muito complexo de processos de carácter interpessoal.

De acordo com Soro–Camats (1995), para muitos de nós comunicar é tão fácil e natural que nem sempre apreciamos a sua importância e complexidade. A possibilidade de comunicar é vital para o desenvolvimento da pessoa, para a sua saúde e bem-estar. A limitação de oportunidades para interactuar com os demais pode originar um tipo de vida pouco satisfatória e provocar, alheamento e frustração, tanto na pessoa com problemas de comunicação como nas pessoas que se relacionam com ela.

Por esta razão, é importante utilizar procedimentos, técnicas e estratégias para melhorar as competências de comunicação das crianças/jovens ou adultos, que não podem utilizar a fala como meio principal de comunicação e ou não compreendem a linguagem oral.

2.2.2- HABILITAÇÃO E COMUNICAÇÃO

No caso das pessoas que não podem usar a fala ou têm dificuldade na sua utilização, a comunicação pode ser habilitada com diferentes meios que se descrevem como Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC). Estas técnicas consistem em gestos, signos manuais ou gráficos, expressões faciais, voz artificial, assim como o uso de diferentes tipos de objectos ou dispositivos físicos: tabuleiros de

comunicação e ajudas mecânicas e eléctricas. São vários os autores que referem estes aspectos entre outros: Bilbao (1994), Basil e Puig (1994), Von Tetzchener e Martinsen (1993) referidos por Soro-Camats (1995).

Os procedimentos de habilitação não implicam só o uso de materiais com ajuda. Os adultos e as características do contexto físico em que se encontra a pessoa também devem ser considerados como susceptíveis de ter alguma dificuldade.

Frequentemente, as medidas de intervenção são dirigidas à pessoa com problemas, porém é necessário ter em conta as estratégias e técnicas de habilitação, para as pessoas que frequentam os mesmos contextos. A habilitação deverá ter em conta as condições interactivas e comunicativas.

Os SAAC, podem considerar-se em boa medida, como uma habilitação dirigida, tanto a facilitar a compreensão, como a expressão da linguagem, assim como a melhoria das possibilidades de comunicação interactiva com os demais (colegas, família, amigos...).

Existem diferentes procedimentos para o ensino das competências básicas em crianças e adolescentes que apresentam transtornos graves de comunicação.

A intervenção directa mediante estes procedimentos, deve ser sempre complementada com estratégias de aconselhamento à família ou/e pessoas significativas para potenciar o desenvolvimento da criança, já que a aprendizagem de habilidades interactivas e de comunicação não deve restringir-se a algumas pessoas e a um lugar determinado.

2.3. - AVALIAÇÃO E SISTEMAS ALTERNATIVOS E AUMENTATIVOS DE COMUNICAÇÃO

Na perspectiva de Soro-Camats (1998), a avaliação e intervenção nos problemas de comunicação deverão ter em conta mais do que a comunicação e linguagem, a situação geral em que a pessoa vive. A maioria das crianças, jovens e adultos que necessitam de SAAC, têm também necessidades noutros aspectos das suas vidas. Vejamos quais:

- Rendimento escolar;
- Relações sociais;
- Ocupação de tempos livres;

- Deslocação e manipulação.

Nesta perspectiva, deverá ser elaborado um plano conjunto de intervenção educativa e de linguagem, que proporcione à pessoa e à sua família uma oferta global de serviços e de atenção.

A avaliação deve ser dirigida à procura de soluções práticas para a vida e responder a perguntas do tipo:

- Que pode fazer a pessoa?
- Com que suportes ou ajudas pode melhorar a sua capacidade?
- Em que situação da vida diária necessita comunicar?
- O processo de avaliação deverá ser orientado pelas seguintes perguntas:
- O que necessito de saber para intervir?
- Para que vou utilizar os dados obtidos?

No âmbito da comunicação aumentativa, podemos definir a avaliação como o processo de recolha de informação relevante para dar resposta às necessidades especiais das pessoas com dificuldades de comunicação.

De facto, as necessidades das pessoas não são estáticas, e por isso, o processo de avaliação deverá ser contínuo, para que se possa atender às alterações das necessidades da pessoa.

Sabemos hoje que as provas estandardizadas oferecem limitações consideráveis, quando se trata de avaliar crianças ou jovens com incapacidades.

Neste âmbito, Soro-Camats (1998), defende a utilização de provas não estandardizadas tais como – listas de observação. De acordo com o autor referenciado, estas listas permitem obter a máxima informação sobre o repertório de competências da pessoa avaliada, de forma a encontrar estratégias de intervenção que possibilitem à pessoa aprender novas competências e saberes.

Desta forma, os resultados podem ser analisados qualitativamente e de forma detalhada, para que a informação obtida seja significativa e funcional. A utilização de câmara de vídeo para registo de situações críticas pode ser muito útil para analisar detalhadamente o problema.

A avaliação da pessoa com deficiência deve ser global, abarcando todas as suas necessidades e procurando respostas para as mesmas, devendo determinar qual ou quais os sistemas de signos mais apropriados, as formas de indicação e acesso e as ajudas técnicas, a selecção do vocabulário, o processo de interacção com os interlocutores.

Apresentamos, em seguida os aspectos que devem ser considerados para a introdução de um SAAC:

- 1- Definir se a pessoa requer um sistema de comunicação, com ajuda, sem ajuda ou ambos.
- 2- Concretizar as características funcionais que devem ter os sistemas de signos seleccionados.
- 3- Estabelecer as possíveis formas de indicação e de acesso aos signos.

Em primeiro lugar, dever-se-á decidir da conveniência de usar um sistema sem ajuda (gestos, signos manuais) ou com ajuda (signos gráficos, imagens, ortografia tradicional) ou até ambos.

As pessoas com transtornos motores graves, que não podem realizar gestos ou signos manuais, necessitam seguramente de um sistema com ajuda.

Deve ser seleccionado um sistema principal de comunicação, mas sem esquecer que as pessoas necessitam de usar todos os seus recursos de comunicação de forma combinada e que, a mesma pessoa pode necessitar de modalidades de comunicação diferentes em contextos também distintos.

O ensino de mais do que um sistema tem como objectivo reduzir possíveis limitações que se podem apresentar entre o utilizador e o interlocutor, em diferentes situações.

Devemos também considerar ao escolher-se um sistema de signos, as possibilidades do futuro, devendo considerar-se o prognóstico do desenvolvimento da pessoa. Devemos ainda ter em conta que uma pessoa pode utilizar um sistema de signos com a mesma ou diferentes ajudas técnicas.

O importante é utilizar signos apropriados para a expressão das suas ideias.

Como já foi referido, os Sistemas de Comunicação Aumentativa “Com Ajuda”, implicam a utilização dum qualquer dispositivo de suporte de símbolos – Tecnologia de Apoio/Ajuda Técnica para a Comunicação – para que o utilizador possa transmitir mensagens aos seus interlocutores, através dos símbolos desses Sistema. As tecnologias de apoio são, assim, parte integrante do sistema de comunicação. É necessário, no entanto, ter sempre presente que são dispositivos que não devem ser utilizados isoladamente, mas sim como parte integrante duma técnica de utilização dum Sistema de Comunicação Aumentativo. O uso de tecnologia deve ser visto como uma alternativa que proporciona oportunidades de sucesso quando o utente é incapaz de obter experiências de qualidade pelos meios naturais.

Em consequência, designar-se-ão genericamente por “Ajudas Técnicas para a Comunicação”, todas as tecnologias que facilitem o acesso ao Sistema Aumentativo de Comunicação escolhido, e que estão adaptadas à deficiência ou incapacidade motora do seu utilizador. Estas ajudas técnicas devem oferecer, não só a possibilidade de transmitir a mensagem, como de suportarem, eficazmente, o processo de interacção/comunicação com o ambiente, constituindo um apoio fundamental para o processo de ensino/aprendizagem. Ponte e Azevedo (2003).

Ajudas Técnicas para a Comunicação

O utente com deficiência neuromotora grave, impossibilitada de recorrer à Fala por incapacidade motora, só poderá emitir mensagens se:

- ❖ Possuir um dispositivo para conter os símbolos
- ❖ Se os puder produzir, indicar ou seleccionar

Quando se concebe, adapta ou selecciona uma Ajuda Técnica, o objectivo principal deve ser que “esse instrumento seja adequado às capacidades e necessidades da pessoa com deficiência”, Ponte e Azevedo, (2003). Em consequência, devem estar sempre presentes preocupações (aparentemente óbvias, mas nem sempre tomadas em linha de

conta), das quais se enumeram seguidamente as que se consideram como mais importantes:

- Como, quando e onde vai ser utilizada a ajuda técnica?
- Quais são as capacidades cognitivas do utilizador?
- Quais são as expectativas desse utilizador?
- Que tipo de mensagens devem estar disponíveis?

Estas preocupações condicionarão a escolha da ajuda a utilizar, quer em contexto pedagógico, quer em qualquer outro contexto que seja parte integrante do ambiente em que a criança se vai inserir.

Métodos de Selecção de símbolos

Como foi referido anteriormente, quando alguém recorre a um Sistema de Comunicação Aumentativa baseada em símbolos gráficos, necessita não só de uma ajuda técnica para suporte desses símbolos, como também de uma forma eficaz de indicar ao seu parceiro comunicativo qual o símbolo que está a seleccionar. É possível recorrer a diferentes técnicas de selecção dos símbolos que compõem um tabuleiro ou um mapa de comunicação, dependendo a escolhida, sobretudo do grau de dificuldade motora do utilizador do Sistema. Segundo Ponte e Azevedo (2003), podem considerar-se os seguintes métodos de selecção de símbolos:

- ❖ **Selecção directa**
- ❖ **Selecção por varrimento (“scanning”)**

Os signos do SPC (Sistema Pictográfico de Comunicação) são úteis para representar conceitos genéricos.

2.3.1 SISTEMA ALTERNATIVO E AUMENTATIVO DE COMUNICAÇÃO – SPC e MAKATON

O sistema **SPC** – Símbolos Pictográficos para a Comunicação é de origem americana (*PCS – Picture Communication Symbols*). Foi concebido por Roxana Mayer Johnson (Terapeuta da Fala) em 1981, ao sentir a necessidade de um sistema que pudesse ser facilmente aprendido por jovens que apresentavam dificuldades para o Sistema Bliss, tendo sido especialmente pensado para ser utilizado por usuários da comunicação aumentativa.

É um sistema em que a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre fundo branco. O significado do símbolo, tal como nos outros sistemas está escrito na parte superior do mesmo para maior facilidade de compreensão nos interlocutores que não conhecem o sistema.

Com o fim de tornar o Sistema SPC uma ferramenta prática e útil para a criação de Ajudas para a Comunicação, os símbolos foram desenhados com o objectivo de:

- 1- Serem facilmente apreendidos.
- 2- Serem apropriados para todos os níveis etários.
- 3- Serem facilmente diferenciados uns dos outros.
- 4- Simbolizarem as palavras e actos mais comuns usados na comunicação diária (básica).
- 5- Serem facilmente agrupados em 6 categorias gramaticais.
- 6- Serem facilmente reproduzíveis em fotocopiadora, tornando-os pouco dispendiosos.

Este sistema está traduzido em 12 línguas diferentes, incluindo o português. Na nossa língua o sistema que completa os 3200 símbolos está disponível numa versão portuguesa, e numa versão de programa de computador, utilizável tanto em computador Macintosh como em PC (Windows).

O Vocabulário do sistema SPC é composto por 6200 símbolos agrupáveis em seis categorias gramaticais. Optou-se pela divisão em categorias por ser adequada à estruturação de frases simples quando os símbolos se encontram devidamente organizados em “Ajudas para a Comunicação”. Essas categorias são as seguintes:

- 1- Pessoas (*incluindo pronomes pessoais*)
- 2- Verbos
- 3- Adjectivos (*sobretudo adjectivos e alguns advérbios*)
- 4- Diversos (*sobretudo artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstractas*)
- 5- Sociais (*palavras facilitadoras da interacção social. Inclui palavras para cumprimentar algumas expressões de prazer ou repulsa, e outras palavras ou expressões apropriadas ao indivíduo*).

Tem a particularidade de apresentar temas em áreas, como a religião, sexualidade, computadores, lazer, etc. Proporciona também diferentes tipos de caras ou cabeças para facilitar a representação de algum indivíduo em particular.

Qualquer sistema de cores poderá ser usado com este Sistema desde que seja consistente. Recomendam-se no entanto, as cores utilizadas para o Sistema BLISS (com chave de Fitzgerald) que são as seguintes:

Pessoas: amarelo	Substantivos: laranja
Verbos: verde	Diversos: branco
Adjectivos: azul	Sociais: cor-de-rosa

A “Chave de Fitzgerald” começou por ser usada em 1926 por Edith Fitzgerald, professora de surdos, com o objectivo de ensinar os princípios linguísticos e a estrutura da frase à criança surda. Deste modo, ela aprendia a analisar as relações funcionais entre os diferentes componentes da frase e a compreender como a ordenação das palavras na frase afecta o significado desta. A seguir este sistema de cores (chave de Fitzgerald) pensa-se que para além da consistência no seu uso, se facilitará uma eventual combinação com símbolos de outros Sistemas.

O SPC é apropriado para ser utilizado, tanto por pessoas cujas necessidades comunicativas sejam equivalentes a um nível de linguagem simples (necessitando de um vocabulário limitado e de estruturar frases relativamente curtas) como por pessoas com um elevado nível de linguagem (que necessitam de utilizar uma gama de vocabulário muito vasta, com possibilidades de estruturar frases de maior complexidade). Pode assim considerar-se o SPC como o sistema flexível que pode evoluir, ajustando-se ao grau de necessidades comunicativas do seu utilizador.

Problemas de percepção visual, por vezes em populações afectadas com deficiências neuromotoras, podem constituir um obstáculo à diferenciação entre os diversos símbolos do Sistema. A decisão sobre se o Sistema SPC é ou não apropriado para uma determinada pessoa, deve ser tomada com base nas condições especiais do utilizador, as suas necessidades e capacidades.

Este sistema tem demonstrado ser apropriado, para ser utilizado com vários objectivos por pessoas que apresentam diversas deficiências, incluindo afasias, apraxias, autismo, atraso mental, paralisia cerebral, acidentes vasculares, condições pós-operatórias, etc.

Como foi anteriormente referido houve uma grande preocupação em desenhar e criar símbolos apropriados a todos os níveis etários, o que tornou um dos sistemas mais utilizados pelos usuários da Comunicação Aumentativa a nível mundial, não só pelas características do seu desenho que torna acessível a todas as idades cronológicas, mas também pela grande diversidade de símbolos que oferece, fazendo dele um sistema bastante completo. Grande parte da bibliografia na área da comunicação aumentativa refere investigação feita com a utilização deste Sistema. Este sistema está desenvolvido em versão impressa e em versão informatizada (programa Boardmaker).

Programa BoardMaker – Geração de símbolos SPC

O que é o Boardmaker?

Este software é essencialmente uma biblioteca de símbolos gráficos do sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) que permite a leitura rápida e simples de tabelas ou quadros de Comunicação, recorrendo a um programa de desenho ou texto. Inclui na sua biblioteca todos os símbolos já produzidos, num total de 3200, estando cada símbolo disponível em 10 Línguas diferentes, incluindo o Português, podendo-se através deste Programa colocar símbolos escolhidos em programas de texto (ex.: Word) ou de desenho (ex.: Paint), o que permitirá por exemplo, produzir de uma maneira extremamente simples e rápida, quadros ou Tabelas de Comunicação, baseadas no Sistema SPC.

Quais são algumas das características deste programa?

O BoardMaker permite:

- Encontrar qualquer símbolo do Sistema SPC de uma maneira extremamente rápida, digitando apenas o seu nome em qualquer uma das dez línguas.
- Copiar o símbolo:
 - Sem texto
 - Numa Língua, ou
 - Em duas Línguas diferentes,

Como se exemplifica em seguida:



- Ajustar o tamanho da letra do texto na parte superior do símbolo:



- Mudar o tamanho do símbolo



- Produzir e guardar os nossos próprios símbolos



No caso de se decidir adaptar os símbolos através de um programa de desenho, estas figuras poderão ser copiadas para o Boardmaker e passarem a constar da biblioteca de símbolos.

É de realçar que este programa serve para fazer tabelas de comunicação ou para criar materiais pedagógicos para se trabalhar com as pessoas que deles necessitam. Não é pois um programa para ser utilizado pelas crianças a fim de comunicarem.

MAKATON

O Programa Makaton surgiu em 1987 no Reino Unido, foi criado por Margaret Walker e Keith Park, é usado em mais de 40 países. Propõe a introdução de um núcleo de vocabulário básico, constituído por desenhos lineares escritos a bold sobre fundo branco. O vocabulário básico tem 450 conceitos para evitar a sobrecarga de memória e vocabulário. O vocabulário recorrente possui mais de 7000 símbolos.

O ensino do vocabulário realiza-se através de gestos e palavras em simultâneo. No nosso país os gestos são retirados da língua gestual portuguesa.

Os símbolos são simples, podendo ser facilmente desenhados pelo adulto. Progressivamente os símbolos são combinados em pequenas frases, de forma gradual.

No nosso estudo de caso a equipa (terapeutas, pais, educadoras) considerou que deveríamos combinar o SPC com os Gestos do Makaton.

2.3.2. – VANTAGENS E DESVANTAGENS DOS SAAC

Analisando as vantagens e desvantagens dos SAAC, constatámos o seguinte:

Estes sistemas podem fornecer dois “inputs” (visual e o auditivo).

Os sistemas não inibem o desenvolvimento da linguagem verbal, vários estudos sugerem que podem reforçar a fala e o desenvolvimento da linguagem.

Os sistemas aumentativos podem servir vários objectivos:

- Como sistema de comunicação provisório
- Como facilitador do desenvolvimento da linguagem
- Como suplemento à linguagem verbal
- Como um sistema de comunicação inicial.

Os sistemas aumentativos mantêm por um período de tempo mais longo os “inputs” visuais havendo menos hipótese de a mensagem ser distorcida e facilitando os processos de representação e de memorização.

Quanto às suas desvantagens:

Não constituem sistemas habituais e por isso são menos reforçados pelos indivíduos falantes.

As outras pessoas nomeadamente a família podem hesitar em aceitar o uso de um sistema aumentativo e podem encarar isto como a desistência da comunicação vocal.

A mensagem pode não ser recebida e interpretada pelos outros.

Pode não haver disponibilidade de tempo para receber e interpretar as mensagens.

Todas as pessoas que sofram de qualquer impedimento na sua capacidade de comunicar podem e devem ser consideradas como possíveis usuários de um SAAC.” Gloria Sotto citada em Ferreira e Azevedo, 1999:41.

CAPÍTULO III

3.1 – METODOLOGIA

O nosso estudo insere-se numa metodologia de investigação qualitativa, assumindo a forma de um estudo de caso, em que procuramos desenvolver uma análise aprofundada do problema, de forma descritiva.

Os estudos qualitativos enfatizam “(...) a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, Bogdan e Biklen (1994:11).

Através da aplicação da Checklist do Desenvolvimento da Compreensão e Uso da Linguagem Oral – de 0 a 36 meses, procedemos à avaliação do sujeito – a nossa criança.

A criança alvo deste estudo, é por nós acompanhada no âmbito da Intervenção Precoce desde os 14 meses de idade. Foi eleita para o estudo em questão por apresentar o maior desafio, (de entre as crianças com quem trabalhamos), em termos de desenvolvimento da linguagem na sua vertente expressiva.

O grande objectivo que nos move é sem dúvida a melhoria da nossa acção educativa, sabendo das dificuldades manifestadas pela nossa criança procurámos investigar sobre este complexo fenómeno - dificuldades e atrasos na linguagem e as estratégias que nos possibilitem uma intervenção adequada junto desta criança e sua família.

Tal como Soares (1995) defendemos que a formação significativa ocorre na acção e na reflexão sobre a mesma.

De acordo com Zeichner (1993), pretendemos, com este estudo, desenvolver a reflexão crítica através da investigação-acção, com vista à melhoria do nosso desempenho profissional valorizando os contextos e as interacções na sua complexidade mas também na sua unidade.

O modelo que norteou o estudo prático já foi por nós mencionado no estudo teórico. Estamos a referir-nos ao modelo de Bronfenbrenner, denominado Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano que assenta numa perspectiva sistémica, ecológica e centrada na família. De acordo com o mesmo, a criança sofre influências, interagindo

em vários contextos com interconexões, são eles: o **microssistema**; o **mesossistema**; o **exossistema** e o **macrossistema**.

No centro temos portanto a criança, à volta da qual, surge o **microssistema** composto pela família, escola, colegas e amigos, médico de família, igreja, espaços recreativos.

Assim, a intervenção que desenvolvemos no dia-a-dia é uma intervenção centrada na criança e especialmente nos contextos em que está inserida: a sua família e o Jardim-de-Infância e o meio onde ambos estão inseridos.

3.2.- A CRIANÇA (Caracterização)

A Matilde é uma criança de 4 anos e 2 meses que apresenta uma Paralisia Cerebral Espástica Bilateral de predomínio à esquerda, devido a uma lesão cerebral ocorrida no período peri-natal.

A Matilde foi sinalizada para a Equipa de Intervenção Precoce de Proença-a-Nova em Setembro de 2006, pelo Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual.

Durante o ano lectivo 2006/2007 recebeu apoio de terapia da fala e terapia ocupacional no Centro de Desenvolvimento do Hospital Amato Lusitano.

É acompanhada desde o início do ano lectivo 2006/2007, por uma educadora da Equipa de Intervenção Precoce. O apoio começou por ser domiciliário (semanal). Desde o ano lectivo 2008/2009 o apoio passou a ser misto já que iniciou a frequência da sala dos 2 anos na Creche e Jardim-de-Infância “ O Cortiço”, aumentando o número de horas de apoio directo. Beneficiou durante ano lectivo de apoios semanais de terapia da fala e psicomotricidade.

Em Fevereiro de 2007 começou a ser apoiada pelo Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Coimbra, onde, continua a ir uma vez por semana com apoios de terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia e terapia da fala.

No presente ano lectivo 2009/2010, a Matilde frequenta a sala dos 3/4 anos, do Jardim-de-Infância “O Cortiço”, mantendo as educadoras do regular e Intervenção Precoce e alguns dos colegas do ano anterior. A auxiliar de acção educativa é nova na sala mas a Matilde manteve contactos diários com ela no ano lectivo passado pois era quem a acompanhava no momento do repouso.

Encontra-se bem integrada na sala e instituição, é meiga, bem-disposta, brincalhona, sorridente o que cativa todos os que lidam com ela.

Relativamente à área motora, adquiriu a capacidade de se manter sentada sem apoio, por períodos prolongados, o que teve efeitos importantes na sua atitude e auto-confiança. Utiliza as mãos para brincar com objectos próximos (na posição de sentada). Por vezes, com incentivo do adulto, procura arrastar-se de rabo, mas ainda desiste com facilidade.

Não possui autonomia motora, sendo transportada em cadeira adaptada dentro do Jardim-de-Infância.

Dentro da sala de actividades, desloca-se com o seu andarilho adaptado, sentada, autonomamente movendo os pés e escolhendo as suas áreas e brincadeiras preferidas (cozinha e bebés).

A motricidade fina apresenta boa funcionalidade e razoável coordenação olho-mão. Faz rabisco circular, imita linha vertical e horizontal e o círculo. Com ajuda verbal, física e modelo desenha figura humana com cabeça, braços e pernas. Aponta para imagens a pedido.

Na área da comunicação/linguagem, revela grande interesse em comunicar, utilizando maior número de vocalizações/palavras e recorrendo também aos gestos do Makaton, gestos comuns, muitos sorrisos e olhares expressivos. Demonstra grande gosto em participar nas actividades, dando respostas adequadas ao contexto e mantendo a atenção e interesse pelas canções e histórias exploradas, bem como pela maior parte das actividades realizadas em contexto de jardim-de-infância.

Na área da cognição, identifica e nomeia as cores primárias. Faz jogo simbólico. Identifica o seu nome e das pessoas que lidam com ela. Conhece e identifica animais, brinquedo, objectos de uso comum e um número significativo de imagens do SPC.

Em relação à autonomia, bebe por um copo sem ajuda e come a sopa sem apoio, ainda entornando bastante. Também consegue comer os alimentos sólidos com a colher. Com alguma ajuda, utiliza o garfo.

Ao nível do controlo dos esfíncteres encontra-se adaptada a um horário de rotina durante o dia. Não pede para fazer “chichi”, mas costuma pedir para fazer “cocó”. Na sesta e durante a noite usa fralda.

Beneficia de apoio de terapia da fala trinta minutos semanais, o que nos parece insuficiente.

No presente ano lectivo não beneficia do projecto de psicomotricidade (por ter terminado), o que é de lamentar, já que constituía uma mais-valia para o desenvolvimento das suas capacidades motoras.

ESTRATÉGIAS:

Assim, temos procurado desenvolver estratégias adequadas à sua participação em todas as actividades do grupo, na medida das suas capacidades. As estratégias pedagógicas utilizadas têm sido:

Utilização de tabela de comunicação, livros adaptados e cd's. Registo das actividades através dos símbolos SPC.

A estimulação de todas as áreas do desenvolvimento e integração nas actividades do grupo.

Respeito pelo ritmo e individualidade da criança.

Articulação com os vários técnicos do Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra e terapeuta da fala do Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova.

Sabendo que são vários os factores que irão interferir na interacção da criança com Paralisia Cerebral, no ambiente temos procurando reflectir a problemática da inclusão da Matilde tendo por referência esses factores, que são:

Incapacidade motora – A reduzida mobilidade e dificuldades de manipulação que não permitem que a criança efectue experiências e provoque efeitos no ambiente, de modo a produzir respostas consistentes que possibilitem a construção do pensamento organizado e adequado ao desenvolvimento cognitivo.

Incapacidade de produzir fala articulada compreensível – A expressão oral limitada ou ausente vai impedir os pais e educadores de interagir com a criança, no sentido de orientar o seu processo de ensino da linguagem e de outros aspectos do desenvolvimento.

No processo normal de desenvolvimento, os pais e educadores proporcionam à criança modelos adequados, reforçando-a na progressiva aquisição da linguagem. As respostas e

adaptações da criança constituem um incentivo ao processo de estimulação por parte dos adultos. Ora, neste caso, a ausência de resposta irá condicionar o processo.

Défices sensoriais e perceptivos – Afectam a apreensão da realidade. Por outro lado, devido às dificuldades de realização da criança, o educador terá dificuldade em proceder a uma avaliação eficaz e, por conseguinte, a intervenção encontra-se também dificultada.

O ser humano desenvolve-se na interacção e comunicação com os outros da sua espécie, desde os primeiros momentos de vida.

A quantidade e qualidade das interacções proporcionadas a uma criança vão ser determinantes do seu desenvolvimento social e emocional e vão influenciar todo o funcionamento cognitivo.

É com base na interacção e progressiva socialização que se desenvolvem as aprendizagens motóricas, linguísticas, grafomotorizes, perceptivas e de conceitos que constituem as bases para aceder às aprendizagens ditas académicas – Leitura /escrita, cálculo e conhecimentos ligados aos aspectos do meio físico e social.

A criança com Paralisia Cerebral encontra-se prejudicada no seu desenvolvimento mercê das suas disfunções, que diminuem as possibilidades de interacção experiência e aprendizagem.

A diversidade e especificidade dos problemas, que podem surgir na Paralisia Cerebral exigem uma abordagem realizada com diversos profissionais. Os profissionais devem encontrar nas respectivas áreas de intervenção estratégias que visem a maximização do potencial da criança, tendo presente o seu desenvolvimento global.

Esta planificação deverá contemplar as diferentes necessidades da criança, exigindo o trabalho de uma equipa de profissionais.

O plano de intervenção deverá ser um processo interactivo que inclui a criança, a família, os diferentes profissionais. Será, pois, a definição de soluções para os problemas detectados e selecção de formas de intervenção que rentabilizem os recursos disponíveis, tanto na criança como no meio envolvente.

A criança com Paralisia Cerebral tem necessidades especiais que deverão ser consideradas depois de analisadas, vendo-se a realidade da criança numa perspectiva ecológica e interaccionista.

Por outro lado, a criança com Paralisia Cerebral exige vigilância médica, intervenções terapêuticas e cuidados médicos especiais. Quanto à orientação educativa, deve ser constantemente reajustada, a fim de ir favorecendo a interacção da criança com o meio, nas diferentes fases da sua vida.

A terapia e a educação deverão constituir um plano global de intervenção. Para isso deverão conjugar-se as acções médicas com as acções educativas.

O processo de integração deve ter em conta as condições das instituições, os objectivos dos sistemas educativos, até às condições físicas, psíquicas e sociais da criança.

A intervenção integrada deve ser bem planificada, tendo em conta as necessidades específicas da criança e tendo como objectivo melhorar a qualidade e proporcionar-lhe os recursos que a tornem mais autónoma e capaz de tomar decisões.

É nesta perspectiva que desenvolvemos a intervenção junto da Matilde, procurando minimizar dentro do possível as incapacidades inerentes à patologia e maximizando as suas capacidades.

3.2.1. - ÁREA DA LINGUAGEM- CARACTERIZAÇÃO COM BASE NA CHECKLIST DO DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM (DO NASCIMENTO AOS 3 ANOS (RIGOLET (2000))

Procedemos à avaliação do desenvolvimento e aquisição da linguagem da Matilde com base na Checklist proposta por Rigolet (2000), para que possamos partir das suas verdadeiras e objectivas aquisições nesta área pois são o grande objectivo deste estudo.

Diz-nos a autora que esta Checklist é uma lista evolutiva de itens sobre os três primeiros anos de vida da criança, no que respeita à sua comunicação e dos primórdios da sua linguagem.

A Checklist encontra-se dividida em quatro grandes itens, pelo que, permite:

- Fazer a avaliação da compreensão da linguagem oral (linguagem receptiva) através das respostas expressivas ou motoras, indicando os elementos de percepção por parte da criança;
- Saber o número de vocábulos utilizados;
- Saber a extensão média dos enunciados e saber a forma como a criança vai produzindo os sons vocais da pré-linguagem expressiva, para atingir progressivamente a estruturação fonética, fonológica, semântica e sintáctica da linguagem oral.

Embora a Checklist proposta por Rigolet se destine a crianças dos 0 aos 36 meses e a nossa criança tenha 50 meses, considerámos pertinente a sua utilização já que a nossa criança parece situar-se abaixo dos 36 meses ao nível da linguagem expressiva.

Assim, apresentamos os dados recolhidos através deste instrumento de avaliação. Registámos todos os comportamentos que a Matilde mantém, apesar de alguns não se coadunarem com a sua idade cronológica.

PRÉ-LINGUAGEM RECEPTIVA

REACÇÃO AO SOM: (0-1M)

Assusta-se perante ruídos fortes e inesperados. Ex: chora com a aproximação de um som.

Acalma-se com uma voz amigável e familiar.

DÁ ATENÇÃO AOS SONS DA FALA: (1-2M) Fase Vocal

Olha intencionalmente para quem lhe dirige a fala e sorri.

DÁ ATENÇÃO A MUITOS SINAIS VISUAIS E SONOROS DO AMBIENTE: (6-7M) Fase Vocal

Presta atenção à conversa da família.

Reconhece os nomes dos membros da família numa conversa seguida, mesmo os ausentes.

Reage com gestos apropriados a palavras do tipo “anda cá”, “upa” e “adeus”.

Presta atenção à música e ao canto.

PRESTA ATENÇÃO A CUMPRIMENTOS E OUTRAS FRASES FAMILIARES: (7-8M) Fase vocal

Parece frequentemente escutar uma conversa inteira.

Interrompe normalmente a sua actividade quando chamam pelo seu nome.

Reconhece os nomes certos dos objectos de uso comum.

COMPREENSÃO RUDIMENTAR DE GESTOS SIMBÓLICOS E DE PADRÕES DE IMITAÇÃO: (8-9M) Fase Verbal

Entende pedidos simples que lhe são dirigidos. Ex: “Anda cá”, “Dá a bola”.

Interrompe normalmente a sua actividade como reacção ao “Não”.

DÁ ATENÇÃO À CARA DE QUEM FALA: (9-10M)

É capaz de escutar o que lhe dizem sem que os outros sons a distraiam.

Responde activamente a pedidos verbais (ex: onde está o sapato?).

Percebe perguntas simples do tipo: “põe isto no chão!”

Reage ao ritmo da música com movimentos do corpo ou das mãos.

Demonstra compreender, reagindo com gestos apropriados a várias espécies de pedidos verbais (ex: mostra o nariz! Bate palmas! Diz adeus!).

Demonstra atenção reagindo à fala que lhe é dirigida por períodos de tempo prolongados.

Demonstra compreensão, dando respostas verbais adequadas a pedidos que lhe fazem (ex: “diz olá”).

Compreende frases globais e padrões gramaticais simples (ex: vamos à rua?, vamos tomar banho? Vamos ao carro?).

Gosta de rimas e canções.

Compreende sinais de chegada e partida (como: ir buscar o casaco = a ir à rua, pegar na bolsa = sair; tirar os sapatos = ficar em casa).

LINGUAGEM RECEPTIVA:

12-14 M

Compreende o sentido psicológico (as intenções e as diferenças) da maior parte das pessoas que falam com ela), percebe se estão a ralar ou a louvar.

Reconhece e identifica muitos objectos ou gravuras que lhe tenham sido denominados, apontando.

Reconhece nomes de várias partes do corpo.

Distingue formas de pronomes pessoais, tais como: dá-lhe isso a ela, dá-mo a mim, etc.

Obedece a uma série de duas ou três ordens muito simples mas relacionadas.

(14-16 M)

Reconhece e identifica quase todos os objectos comuns e respectivas gravuras, quando lhos denominam.

Selecciona um item de um grupo de cinco ou mais itens variados, ao ser-lhe solicitando verbalmente, tais como: pente, colher...

Dá atenção ao significado e à intenção de certas expressões, não se limitando às palavras aos sons. Ex: levantar as mãos, dar “tau-tau”.

Percebe frases mais complexas (por ex: “quando chegarmos ao café, vou comprar-te um gelado”).

Faz corresponder às palavras que expressam acções (formas verbais) as gravuras adequadas. Ex: comer: vai buscar a imagem que representa esta acção.

Aponta para as partes mais pequenas do corpo quando lhe pedem, tais como: queixo, cotovelo, sobancelhas e outras.

Reconhece e identifica as categorias vulgares de nomes familiares, tais como: bebé, avó, mãe...)

Revela compreensão da associação de palavras através de uma identificação funcional (responde correctamente a perguntas do tipo “ com que é que comes? “o que é que tens vestido?)

Distingue o tamanho das coisas (selecciona correctamente a boneca pequenina, o livro pequeno, a taça grande) de um grupo de objectos vulgares.

Reconhece o nome e as gravuras da maior parte dos objectos vulgares.

Responde a pedidos verbais.

Distingue preposições como: dentro, por baixo.

Dá atenção a histórias simples preferindo as que já ouviu anteriormente.

Demonstra compreender todos os verbos comuns (os mais usados no dia-a-dia)

Percebe: sim-não; agarra-larga; puxa-empurra...

Percebe frases bastante longas e complexas.

Compreende a maior parte dos adjectivos comuns.

Revela entender certas preposições tais como: sobre, debaixo de, atrás, à frente, e outras).

Identifica acções em gravuras.

Dá atenção a histórias maiores e mais variadas.

PRÉ-LINGUAGEM EXPRESSIVA:

Quando brincam com ela, ri-se e demonstra outras manifestações vocálicas de prazer.

Imita a fala ao telefone.

LINGUAGEM EXPRESSIVA

Tenta nomear objectos familiares quando os vê novamente.

Tenta chegar aos objectos pretendidos apontando-os, servindo-se da voz e simultaneamente de gestos.

Realiza grande parte da comunicação empregando algumas palavras verdadeiras e outras “incompletas”, misturadas com gestos do Makaton e outros gestos significativos.

Tenta repetir palavras e pequenas frases a pedido do adulto.

Palavras que emprega	Gestos do Makaton
Mãe	Verde
Pai	Amarelo
Avó	Vermelho
Avô	Azul
Um	Castanho
Bebé	Branco
Mão	Casa
Eu	Peixe
Anda cá	Faca
Minha	Pão
Um	Carro
“doi”- dois	Dormir
Tê- Três	Cama
Quate- Quatro	Árvore
Inco- Cinco	Borboleta
“ia”- Alzira	Rapaz
“Ada” – fralda	Menina
“ão”- João	
“a cá” – Anda cá	
“elo”- amarelo	
“meo”- vermelho	
“êde”- verde	
“ul”- azul	

“imba”- Coimbra “Ico”- Francisco “ola”- bola “arr”- carro “cocó ”asa”-casa “bóia”-embora “aca”- faca “Mélia”- Amélia Téamanhã- Até amanhã Asaco- Casaco Anita- Sanita	
--	--

Constatamos que apesar de apresentar um desenvolvimento na Linguagem Receptiva ao nível dos 36 meses, no que respeita à Linguagem Expressiva o seu desempenho situa-se sensivelmente nos 22 meses. A extensão do seu enunciado não vai além de frases simples com duas palavras ex: *meu asaco* - O meu casaco. Situando-se o seu MLU = 2,00 (palavras).

Assim, para que possamos proporcionar uma adequada estimulação da área da linguagem à nossa criança, iremos apresentar actividades e estratégias realizadas na sala de aula com o grupo onde a Matilde está inserida e actividades que permitam o envolvimento da família.

Defendemos que um modelo de Intervenção Precoce, verdadeiramente ecológico deverá implicar todos os membros da família no processo de estimulação do desenvolvimento da criança e todas as pessoas que lidam com ela, desde os contextos mais formais (sala de aula) aos contextos de recreio e lazer, quer dentro do jardim-de-infância quer nos passeios ao exterior.

3.2.2. - A FAMÍLIA (Caracterização)

A M. é a primeira filha de um casal jovem. Nasceu a 4/02/2006, em meio hospitalar. Posteriormente, foi-lhe diagnosticada Paralisia Cerebral Espástica de predomínio à esquerda.

O pai com 25 anos é bancário e possui o 12º ano de escolaridade, a mãe com 23 anos é licenciada em Radiologia e trabalha num centro óptico, optando por trabalhar perto de casa para poder acompanhar a filha.

Vivem numa vila, sede de um concelho do interior do país. Na mesma vila residem os avós paternos e maternos que têm desempenhado um importante papel de suporte desta jovem família.

Inicialmente o casal partilhava a casa dos avós paternos. De há dois anos a esta parte vivem os três num apartamento onde têm condições adequadas às suas necessidades.

A avó paterna, professora reformada, representa um importante papel na vida da criança, já que é, neste momento, devido ao horário de trabalho da mãe, quem vem levar e buscar a Matilde ao jardim-de-infância, quem a leva a Coimbra uma vez por semana ao Centro de Paralisia Cerebral e quem normalmente, as acompanha (mãe e filha) nas múltiplas consultas que se sucedem.

A família da Matilde tem demonstrado, desde o início, um forte empenhamento na intervenção junto da criança. O trabalho de articulação com a educadora de Intervenção Precoce e outros técnicos tem sido sistemático, o que se tem reflectido positivamente no desenvolvimento global da criança.

Mantemos, por isso, contactos semanais com a avó ou/e mãe, dando conta dos seus avanços e dificuldades, na perspectiva de melhorar a intervenção.

3.3. - O CONTEXTO - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO- CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA “ O CORTIÇO”

A Creche e o Jardim de Infância “O Cortiço” são valências da Santa Casa da Misericórdia de Proença-a-Nova, Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, localizada na vila de Proença-a-Nova, sede do Concelho de Proença-a-Nova.

Foi criada em Abril de 1982, de acordo com um projecto do Centro Regional de Segurança Social de Castelo Branco.

As crianças que frequentam este estabelecimento de ensino provêm de todos os extractos sócio - económicos e de todo o Concelho de Proença-a-Nova e Concelho da Sertã e têm idades compreendidas entre os 0 anos e a entrada no 1ºciclo do Ensino Básico.

A frequência é comparticipada pelos encarregados de educação conforme Despacho Conjunto do Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social nº 300/97 de 7 de Agosto (Diário da República nº208, II Série de 97/09/09), conforme regulamento interno da Instituição.

Tendo em vista o desenvolvimento global das crianças, estas estão distribuídas em grupos consoante a idade e o seu estágio de desenvolvimento. Até aos doze meses frequentam o Berçário, dos doze aos trinta e seis meses frequentam a Creche, dos 3 anos até à entrada no 1º Ciclo frequentam o Jardim de Infância. O número de grupos formados depende do número total de crianças em cada ano lectivo.

Enquanto estabelecimento de ensino tem a tutela pedagógica do Ministério da Educação e a tutela administrativa do Centro Regional de Segurança Social de Castelo Branco, sendo subsidiado por este, mas tendo autonomia financeira.

O edifício onde funciona a Creche e Jardim de Infância foi construído de raiz, segundo um modelo do Centro Regional de Segurança Social de Castelo Branco.

Entretanto, já foram construídos novos espaços, devido ao aumento do número de inscrições, temos assim, 5 salas de Creche, 2 salas de Jardim de Infância, sanitários,

cozinha, lavandaria, arrecadações, gabinete de direcção, 1 sala de apoio educativo, 1 sala de educadoras e 2 salões polivalentes.

O recreio exterior possui uma área de 250 m² distribuídos por zonas cobertas e descobertas - possui uma pequena piscina, casinha de brincar em cimento, recantos vedados para as crianças da creche, zonas ajardinadas e recintos pavimentados para recreio e jogos.

Sempre que necessário, procede-se ao arranjo e remodelação das instalações e equipamento, com a maior brevidade possível e dentro das condições financeiras da instituição.

O meio envolvente oferece-nos vários espaços que se encontram a escassos metros do Infantário e que são utilizados frequentemente pelas crianças: parque infantil, pavilhão Gimnodesportivo, campos de ténis, biblioteca, auditório (cinema, teatro, galeria), zonas verdes e campestres.

Durante a Primavera e o Verão o Concelho proporciona-nos várias zonas de lazer e praias fluviais, pertença da Câmara Municipal, onde as crianças usufruem de actividades aquáticas e ao ar livre.

O material didáctico e mobiliário encontra-se em razoável estado de conservação e de acordo com as necessidades das crianças de cada idade. O material de desgaste é adquirido, sempre que necessário, em quantidade e qualidade.

RECURSOS HUMANOS

Corpo Docente – o corpo docente da Creche e Jardim de Infância é constituído por cinco Educadoras de Infância do Quadro da Santa Casa da Misericórdia, uma Educadora pertencente ao Ministério da Educação destacada no Projecto de Intervenção Precoce, um professor de Educação Física, um Professor de Judo, uma Professora de Inglês remunerados pela Santa Casa da Misericórdia e um professor de Educação Musical ao serviço do Município.

Corpo não docente – é constituído por duas Auxiliares de Acção Educativa, sete Ajudantes de Acção Educativa, três trabalhadoras de serviços gerais, uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha e três administrativos pertencentes ao Quadro da Santa Casa da Misericórdia.

Componente de apoio à família:

Nesta componente insere-se o serviço de refeições, as entradas e o tempo após as actividades lectivas e os períodos de interrupções curriculares.

Refeições – todas as crianças que frequentam este estabelecimento beneficiam do serviço de almoço.

As Entradas – Procederemos à abertura do Jardim de Infância às 7h e 45m. Este período de tempo é assegurado pelos Auxiliares de Acção Educativa e Ajudantes de Acção Educativa.

O Prolongamento – Este período de tempo é assegurado pelas auxiliares de Acção Educativa, e/ou pelas Ajudantes de Acção Educativa e pelos professores das actividades extracurriculares (Educação Física, Educação Musical e Informática)

Os períodos de interrupções curriculares são assegurados pelas Auxiliares de Acção Educativa, Ajudantes de Acção Educativa e por uma ou mais Educadoras.

CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS

IDADES	Nº CRIANÇAS
0-12m	11
12-24m	16
24-36m	17
3 anos	17
4anos	18
5anos	19

A maioria das crianças vive na sede da Freguesia pois as restantes vivem nas localidades e concelhos limítrofes tais como: Sobreira Formosa, Vale Clérigo, Cimadas,

Moitas, Pedra do Altar. Algumas destas crianças são transportadas diariamente numa carrinha, pertencente à Creche e Jardim-de-Infância.

3.3.1 - O GRUPO DOS 3/ 4 ANOS DO JARDIM-DE-INFÂNCIA “O CORTIÇO”

O grupo dos 3/ 4 anos é constituído por 17 crianças, sendo onze meninos e cinco meninas.

A maior parte das crianças já frequentava a sala no ano anterior.

A maioria das crianças não tem irmãos ou tem apenas um. No entanto, duas crianças têm mais que um irmão. Todas elas moram no Concelho de Proença-a-Nova e a maioria mora na vila, sendo apenas uma das crianças transportada diariamente pela carrinha da Instituição de uma aldeia próxima.

O grupo fez uma boa adaptação à organização do espaço e do tempo e às próprias rotinas.

É um grupo homogéneo. Porém, existem algumas diferenças no desenvolvimento das crianças, pois algumas ainda não fizeram os 3 anos, e outras vão já fazer 4 anos. De um modo geral, o grupo atinge os objectivos propostos e adere com bastante interesse às actividades.

A Matilde encontra-se bem integrada na sala e instituição. É meiga e bem-disposta o que cativa todos os que lidam com ela.

A **nível cognitivo**, o grupo demonstra alguma concentração, pois a pouco e pouco verifica-se que se realizam aprendizagens a partir das diversas actividades de estimulação (estas actividades são propostas tendo em conta as necessidades e interesses das crianças).

O grupo não revela dificuldades em compreender o que lhe é pedido. É necessário no entanto, ter em conta que cada criança é um ser único, mas por outro lado, é também importante considerar o facto de todas as crianças terem interesses em comum. Desta

forma, é importante que o espaço e o ambiente ofereçam condições facilitadoras do desenvolvimento global de todos e de cada um.

Ao **nível da expressão motora**, é um grupo que gosta de movimento, jogos de expressão corporal, danças, jogos motores onde podem libertar alguma da sua energia. Revelam um desenvolvimento motor adequado à idade.

Ao **nível do controlo de esfíncteres**, algumas crianças ainda dormem com fralda na hora da sesta.

Ao **nível da comunicação / linguagem**, é um grupo muito participativo, mostra interesse em comunicar. Algumas crianças revelam um vocabulário rico, demonstram grande capacidade de memorização. Gostam muito de histórias, canções, jogos de palavras.

Ao **nível da autonomia**, é um grupo que, em geral, depende da ajuda do adulto à refeição. Na casa de banho são muito autónomos. Ao nível das actividades propostas, revelam uma vontade de fazerem tudo sozinhos, fazendo já as suas escolhas. Gostam de tomar decisões e participar na escolha de actividades.

A equipa educativa que acompanha o grupo de crianças dos 3/4 anos do jardim de infância “ O Cortiço” é constituída por uma educadora do ensino regular, uma educadora do projecto de Intervenção Precoce e uma auxiliar da acção educativa. O trabalho desenvolvido e as estratégias pedagógicas são planeadas em articulação, tendo sempre em conta a Inclusão da Matilde. Temos procurado desenvolver um trabalho de equipa, com o envolvimento de todos os que trabalham e lidam com a criança começando obviamente pela família e passando pelos colegas, auxiliares, educadores e outros técnicos.

Acreditamos que as famílias são membros valiosos na tomada de decisões, e que o estabelecimento de relações de empatia, confiança e respeito pelos seus valores conduzirá a uma intervenção com maior eficácia.

3.3.2.- ORGANIZAÇÃO DA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

A organização de uma sala de actividades de jardim-de-infância reflecte a perspectiva pedagógica do educador. Esta organização deverá permitir criar um ambiente estimulante, onde cada criança possa desenvolver actividades significativas e diversificadas.

A sala de actividades é ampla e bem iluminada. Procurámos organizá-la para que a Matilde possa deslocar-se no seu andarilho ou cadeira adaptada. Possui três mesas circulares com cadeiras e armários de arrumação de material.

A sala de actividades está organizada por “áreas de actividade”. Estas áreas vão surgindo conforme os interesses das crianças. O número de crianças que pode brincar em cada área, em simultâneo, é limitado, conforme o espaço e o tipo de material aí existente.

Na sala há um espaço organizado para os diálogos e actividades de grande grupo. Nesta área, cada criança tem o seu espaço, estando este identificado com o seu nome colado no chão. Aqui, as crianças costumam sentar-se em semicírculo. Na parede encontra-se o quadro das presenças, o calendário, um quadro de ardósia e um quadro magnético.

Existem também outros placares nas paredes da sala, que são preenchidos com imagens e trabalhos realizados na sala pelas crianças.

ÁREAS DE ACTIVIDADE:

Área da casinha: Nesta área podem brincar quatro crianças de cada vez. Os materiais existentes são alusivos à cozinha: mesa, cadeiras, fogão, armários, pratos, talheres, copos, alimentos de plástico, aventais, kit de limpeza, telefone.

Também existem materiais alusivos ao quarto: cama, roupas de cama, colchões, bonecos, roupas de bebé.

Área dos animais: Nesta área podem brincar quatro crianças em simultâneo. Os materiais existentes são: animais de borracha, camiões.

Área da garagem: Nesta área podem brincar quatro crianças. Os materiais existentes são: tapete com circuito, carros, camiões, legos médios, legos grandes.

Área da biblioteca: Esta área tem lugar para 6 crianças de cada vez. Materiais existentes: livros, revistas, jornais, dossiers de imagens, 2 bancos de madeira, uma mesa com 6 cadeiras.

Área dos jogos de mesa: Esta área permite a utilização de mais crianças em simultâneo uma vez que elas podem utilizar uma mesa de trabalho para realizar os jogos. Dispõe dos seguintes materiais: puzzles, jogos de encaixe, dominós, jogos de associação de ideias, enfiamentos, jogos das figuras geométricas, jogos com legos pequenos.

Área do desenho: Esta área funciona também nas mesas de trabalho. Cada criança tem o seu recipiente com marcadores e lápis de cor. Têm ainda ao seu alcance lápis de cera e outros marcadores de diferentes espessuras, folhas de diferentes cores e tamanhos.

Na sala de actividades existem ainda outros materiais que são colocados à disposição das crianças sob orientação da Educadora:

Material de pintura: pincéis, copos para tintas.

Instrumentos musicais

Material de modelagem: Plasticina, utensílios de modelagem

Introduzimos uma nova área na nossa sala: **Área do computador.** Aqui, temos um computador, onde duas crianças de cada vez acompanhadas de um adulto, podem fazer jogos, escrever no programa do Word, entre outras coisas, como visionar histórias. Dispomos de um vasto conjunto de software educativo adaptado às características da Matilde com histórias adaptadas com os símbolos do SPC.

A educadora do ensino regular em estreita colaboração com a educadora de IP, desenvolve actividades com base nas Orientações Curriculares. Existem rotinas diárias seguidas ao longo do dia (para além das refeições e momentos de higiene). As actividades começam com a reunião na área de acolhimento onde as crianças marcam as presenças numa tabela de dupla entrada. Normalmente canta-se a canção do “Bom Dia” e a educadora lê uma história ou explora um tema, utilizando imagens, objectos, livros,

folhetos, cartazes utilizando muitas vezes imagens, histórias, canções, lengalengas adaptadas ao SPC.

Segue-se o trabalho normalmente de expressão plástica e as actividades livres nas diferentes áreas da sala.

3.4. - CARACTERIZAÇÃO DO MEIO/CONCELHO DE PROENÇA-A-NOVA

O Concelho de Proença-a-Nova situa-se no Sudoeste da região da Beira Baixa, ou seja, na Região Centro de Portugal, distrito de Castelo Branco.

Proença-a-Nova tem por limites, a noroeste o Concelho de Sertã, a leste o Concelho de Vila Velha de Ródão, a norte o concelho de Oleiros, a noroeste Castelo-Branco e a sudoeste o concelho de Mação. Este Concelho é constituído por 6 freguesias e tem por sede Proença-a-Nova.

Proença-a-Nova é um pequeno Concelho do País, em área tem 397,5 Km², representado 0,43% do total do País, 1,68% da Região Centro e 20,58% do Pinhal Interior Sul.

É constituído por uma topografia irregular com altitudes e declives acentuados.

O rio Ocreza é o principal curso de água do Concelho, para além de várias ribeiras e pequenas barragens que servem de suporte à rega e captação de água para abastecimento da população.

Sendo um Concelho interior, apresenta-se algo periférico em relação aos grandes centros urbanos do País, embora a construção do Itinerário Complementar 8 viesse reduzir essas distâncias.

É um Concelho eminentemente rural em que predomina a actividade florestal. As explorações agro-florestais apresentam uma dimensão bastante pequena, sendo praticado um cultivo de policultura predominantemente dirigido para o auto consumo dos proprietários.

A indústria transformadora tem ainda pouco significado em Proença-a-Nova.

A nível do investimento no Concelho, quando comparado com o Distrito de Castelo Branco e com a Região Centro é significativo, embora a produtividade seja inferior à registada nas regiões mencionadas.

A população residente do Concelho de Proença-a-Nova apresentava em 1991 um valor de cerca de 11.808 habitantes, segundo resultado dos últimos censos divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística. A freguesia de Proença-a-Nova engloba cerca de 43% da população ou seja 5.078 habitantes.

Relativamente à educação, são conhecidas algumas dificuldades na fixação dos professores.

O número de escolas existentes no Concelho é o seguinte:

- 1 Creche e um Jardim de Infância pertencentes à Santa Casa da Misericórdia de Proença-a-Nova;
- 1 Creche pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Sobreira Formosa;
- 6 Jardins de Infância;
- 5 Escolas de 1º Ciclo;
- 1 Escola E.B 2/3 Pedro da Fonseca;
- 1 Cooperativa de Ensino (Sobreira Formosa) para alunos do 2º e 3º Ciclo;
- 1 Escola de Pára-queda.

A religião dominante é Católica Apostólica Romana. O número de crentes doutras religiões não é relevante.

Na sede de Concelho existem um Pavilhão Gimnodesportivo, uma Piscina coberta, um Auditório, uma Biblioteca onde são realizadas actividades desportivas ou culturais, programadas quer pela Câmara Municipal, quer por outras entidades locais: Núcleo de Juventude Concelhio, Associação Desportiva, Casa do Benfica, Escolas, Grupo Coral, etc.

Também possui vários parques infantis e algumas zonas verdes e ajardinadas.

Proença-a-Nova é abrangida pelo Centro Regional de Segurança Social de Castelo Branco e possui um Centro de Saúde.

Possui também um posto de atendimento da Segurança Social.

Na Vila podemos encontrar um Lar de Idosos e Centro de Dia. Existem ainda outros 3 Centros de Dia distribuídos pelas restantes freguesias. Também está em funcionamento um programa de apoio domiciliário a idosos de todo o Concelho.

Proença-a-Nova é pois um centro urbano característico da zona do Pinhal, a tentar modernizar-se e evoluir depois de muitos anos de isolamento.

3.5. - PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

Perante as dificuldades manifestadas pela Matilde, ao nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem sobretudo na vertente expressiva, temos procurado através da comunicação aumentativa proporcionar à criança o acesso a histórias, canções, lengalengas, comunicação das suas necessidades básicas e aquisição de conhecimentos sobre o mundo que a rodeia.

A Matilde reconhece e identifica apontando um número significativo de imagens do SPC, realiza também gestos do Makaton e gestos comuns. Com apoio do adulto e das imagens constrói pequenas frases do tipo: **A avó come pão**. A Matilde tenta articular as frases mas ainda necessita do reforço do adulto repetindo palavra a palavra.

Apesar da forte vontade de repetir palavras estas ainda não são perceptíveis para desconhecidos pelo que o recurso à comunicação aumentativa tem constituído uma mais-valia facilitadora do desenvolvimento da linguagem, constituindo um suplemento à linguagem verbal já que fornece dois “inputs” (visual e auditivo). A Matilde utiliza uma tabela de comunicação desde os dois anos de idade que foi aumentada aos três anos, neste momento está a ser elaborada nova tabela com maior número de símbolos.

Numa perspectiva da escola inclusiva consideramos que a planificação das actividades deve envolver todo o grupo, não faria sentido trabalhar a comunicação aumentativa se os colegas da Matilde não conhecerem os símbolos que ela utiliza para comunicar.

Assim, sempre que possível utilizamos os símbolos do SPC retirando as imagens do Programa Boardmaker, para a exploração de temas, de canções, lengalengas, histórias com todo o grupo.

Os colegas aderem com interesse e curiosidade a estes materiais já que as imagens são atractivas.

Perante este quadro planificámos a exploração da História “ O Nabo Gigante” adaptada à Linguagem Simbólica pela Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.

A história é narrada de forma simples e permite o acesso à literatura para a infância, a qual exerce grande fascínio nas crianças.

A história já era conhecida do grupo de crianças mas na sua versão tradicional, é uma adaptação da história de Aleksei Tolstoi (1883-1945).

A escolha desta história assume várias razões e tem também uma história:

Recebemos um convite por parte da Biblioteca Municipal de Proença-a-Nova para assistirmos ao reconto desta história pela animadora da biblioteca.

Assim, os três grupos de jardim-de-infância assistiram a esta actividade. Todas as crianças aderiram à história com grande interesse.

De volta ao jardim-de-infância gerou-se uma grande animosidade, com muitas perguntas e curiosidade sobre a história. A sala das crianças mais velhas com a sua educadora resolveram começar a construir adereços, a distribuir as personagens, assim nasceu a dramatização da história. Como não havia número de crianças suficiente foi necessário envolver crianças das outras salas.

Chegou o grande dia, o espectáculo do Nabo Gigante! Primeiro as crianças dramatizaram para os colegas do jardim-de-infância e da creche depois resolvemos que tanto trabalho e dedicação deveria ser mostrado aos pais e assim aconteceu...Foi na Festa de Natal.

A Festa de Natal é um dos momentos mais especiais vividos nesta instituição pelo que a realização desta dramatização ainda a enriqueceu mais.

O factor lúdico presente em quase todos os momentos desta história constituiu a razão pela qual os alunos aderiram à história.

Por fim, a escolha desta história também se deve às mensagens que transmite:

- A união faz a força;
- A importância de valorizar a diferença.

Também o nosso jardim-de-infância se uniu em torno deste projecto e ao redor desta história, ao ponto de a trazermos para casa para os nossos filhos e de a termos contado vezes sem conta.

Ora, o CD “ NO MUNDO DA FANTASIA COM AS NOVAS TECNOLOGIAS” com a adaptação da história “ O Nabo Gigante”, pela Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, foi por assim dizer a achega tão importante que nos permitiu tornar este conto

acessível à nossa Matilde sem descurar a principal mensagem e transmitindo o prazer e descoberta da literatura. Portanto esta história, escolhida a título exemplificativo é uma adaptação simplificada da história original.

Esta simplificação da história favorece a sua compreensão fornecendo ao mesmo tempo um modelo, levando progressivamente à imitação e conseqüentemente às produções da criança.

Na perspectiva de Sim-Sim (2008) a comunicação, linguagem e conhecimento são os pilares do desenvolvimento simultâneo da criança.

Assim, cabe-nos enquanto profissionais reflexivos proporcionar ambientes educativos estimulantes e interactivos permitindo o desenvolvimento da comunicação e socialização da criança.

Estamos com Rigolet (2000) quando nos diz: “... **o factor ambiental altamente estimulante faz verdadeiros milagres de desenvolvimento.**”

3.5.1 – INTERVENÇÃO NO GRUPO

Local de Desenvolvimento da Actividade:

Creche e Jardim-de-Infância “O Cortiço”- Sala dos 3/4 anos.

Intervenientes:

Grupo de crianças dos 3 e 4 anos, educadora do ensino regular, educadora de IP e auxiliar da acção educativa.

Área de Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem e abordagem à escrita.

Objectivos:

- Estimular a aquisição da linguagem expressiva;
- Promover a aquisição de vocabulário;
- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar;
- Proporcionar prazer lúdico através da descoberta da literatura.

Procedimento:

Reunidos na área de acolhimento, sentados em semicírculo foi projectado o CD-ROM da História do Nabo Gigante.

No final a história foi recontada por todos.

Todas as crianças participaram no reconto recorrendo a gestos, palavras e pequenas frases.

As educadoras questionaram as crianças, procurando o envolvimento de todos, sistematizando e ajudando na reorganização da sequência de acontecimentos.

Questões:

Como se chama a história?

Quem semeou os nabos?

O que aconteceu a um dos nabos?

Para que queria o avô o nabo gigante?

O avô conseguiu arrancar o nabo sozinho?

A quem pediu o avô ajuda?

Por que é que mesmo com a ajuda da avó, do menino e da menina não conseguiam arrancar o nabo?

Foi preciso a ajuda de um amigo especial. Quem era esse amigo?

Quem fez a sopa de nabo para o almoço?

Quem comeu a sopa?

A sopa era boa?

O relato para as crianças desta idade não é fácil, requerendo persistência por parte do educador, bem como o recurso a perguntas objectivas que permitam a organização sequencial dos acontecimentos.

Também recorremos à dramatização do acto de arrancar os nabos, o que proporcionou grande divertimento às crianças, especialmente à Matilde.

Por fim, explorámos, individualmente, a história com a Matilde que, apontado para as imagens, muitas que já conhece e articulando algumas palavras, teve oportunidade de reforçar as aprendizagens.

A família foi sensibilizada para explorar também a história em casa, de forma idêntica à realizada na sala. Para o efeito, imprimimos a história que a Matilde levou para casa para contar aos avós e aos pais.

3.5.2 - INTERVENÇÃO INDIVIDUALIZADA

Procedimentos:

A Matilde revelou interesse pela exploração individual da história mas, mesmo assim, ainda se dispersa com facilidade.

Depois de procedermos à leitura da história, onde a criança procurou repetir as palavras apontando para as imagens, repetimos as questões anteriormente colocadas ao grupo.

A Matilde encontra-se sentada na sua cadeira adaptada, com o tabuleiro para apoiar as imagens. A educadora está à sua frente.

Educadora: Matilde, como se chama esta história?

Criança: Abo.

Educadora: Muito bem! A história chama-se “O Nabo Gigante”. Diz tu, Matilde!

Criança: Abo iante. (Faz o gesto de grande).

Educadora: Boa! O nabo gigante! Olha, Matilde! Quem semeou os nabos?

Criança: Avô!

Educadora: Boa! Foi o avô que semeou os nabos. Então, o que aconteceu a um dos nabos?

Criança: Faz o gesto de crescer, de grande.

Educadora: Pois é, o nabo cresceu muito e ficou gigante. Para que queria o avô o nabo gigante?

Criança: Não responde e pede para brincar com o bebé (fazendo o gesto).

Educadora: Não, agora não está na hora de brincar. Vamos trabalhar, depois brincas. Está bem?

Criança: Sim. (Concorda).

Educadora: Então Matilde para que queria o avô o nabo gigante?

Criança: Faz o gesto de comer.

Educadora: Sim, o avô queria comer a sopa de nabo. Ele conseguiu arrancar o nabo?

Criança: Não. Faz o gesto de arrancar e não conseguir.

Educadora: Pois não, o avô não conseguiu arrancar o nabo. A quem pediu ajuda?

Criança: Avó.

Educadora: E mais?

Criança: A Matilde aponta e tenta articular as palavras “nina”, faz o gesto de rapaz e diz cão.

Educadora: Então o avô pediu ajuda à menina e depois ao menino. Porque não conseguiam ainda arrancar o nabo?

Criança: Ande. Gesto de grande.

Educadora: O nabo era muito grande! (A Matilde faz o gesto de arrancar, várias vezes.)

Criança: (A Matilde faz o gesto de arrancar, várias vezes.)

Educadora: Então foi precisa a ajuda de um amigo especial, quem era?

Criança: Cão, ão, ão!

Educadora: Boa! Foi preciso a ajuda do cão.

Quem é que fez a sopa para o almoço?

Criança: Avó!

Educadora: A avó fez a sopa e quem a comeu?

Criança: Avô, nina, nino, cão. (Apontando para cada uma das imagens).

Educadora: Pois foi, todos comeram a sopa, que estava muito...?

Criança: Bom.

Educadora: A sopa estava muito boa. Repete lá Matilde...A sopa

Criança: Opa (Não acrescenta mais palavras).

Educadora: A sopa estava muito boa. Diz, tu!

Criança: Opa boa.

Educadora: Muito bem! A sopa estava boa! (Palmas e um beijo). Agora vais levar o livro para casa e vais contar a história à mãe e ao pai. Está bem?

Criança: Avó.

Educadora: Sim, sim também vais contar à avó, ao avô e à Bisa.

A Matilde sorri, feliz e com este sorriso diz-nos que estamos no bom caminho e que as estratégias utilizadas começam a dar os seus frutos.

3.5.3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO DIÁLOGO

Analisando este diálogo, constatamos que a criança apresenta uma adequada compreensão da história, no entanto, os seus enunciados não vão além das duas palavras, usando na maior parte dos casos, apenas uma palavra que tem o sentido de frase. A Matilde utiliza sobretudo holofrases o que é característico dos 22 a 24 meses de idade. Não podemos deixar de referir que a Matilde recorre a gestos que têm o valor de palavras.

Procurámos, na perspectiva de Rigolet (2000), dialogar de forma progressiva e co-construída, o que significa que houve um encadeamento do diálogo, com a alternância de intervenções.

Utilizámos os paraverbais, demonstrando interesse pela conversa, sorrindo e fazendo contacto ocular. Igualmente tentámos utilizar traços supra-segmentais através do tom de voz alegre, articulação pausada, tom elevado no final da frase, indicando a espera da resposta.

Socorremo-nos, várias vezes, da extensão gramatical, a fim de adicionar informações linguísticas aos enunciados da nossa criança.

Utilizámos o nome próprio da criança com o objectivo de focar a sua atenção. Usámos ainda como reforço algumas expressões tais como: Muito bem! Boa! Tínhamos como objectivo reforçar as respostas adequadas da criança, incentivando-a a progredir no diálogo.

De acordo com Rigolet (2000), constatámos que por vezes utilizámos neste diálogo frases demasiado compridas o que poderá dificultar a compreensão e expressão da criança. A autora recomenda que o adulto deverá fornecer um modelo que não ultrapasse uma e meio a duas vezes o tamanho do enunciado da criança. Isto é, se a criança usa uma média de duas palavras, o adulto não deverá usar mais de quatro.

Esta constatação remete-nos para a importância de reflectir a nossa acção educativa, pois somente esta reflexão nos permite a verdadeira melhoria da prática educativa.

A Matilde para além de repetir palavras recorre aos gestos, do Makaton ou gestos comuns e às imagens do SPC para comunicar.

Verificámos que a utilização destes suportes constitui uma mais-valia que facilita os processos de representação e memorização constituindo um suplemento à linguagem verbal.

Em suma, a reflexão em torno da acção permite-nos constatar que os adultos, neste caso, educadores e família têm um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança, fornecendo a ajuda necessária, estimulando, clarificando e expandindo as suas produções, fornecendo modelos adequados.

Para além do trabalho individualizado, que permite à criança desenvolver competências específicas, o trabalho realizado na sala com os colegas é a verdadeira essência da inclusão.

A inclusão de uma criança com NEE num grupo de jardim-de-infância implica um trabalho de equipa entre os vários parceiros envolvidos – criança, família, grupo de pares, educadores, auxiliares e outros técnicos. Através de um diálogo constante, colocando o enfoque na avaliação e partilha de resultados, poderemos construir, em parceria, um verdadeiro plano de intervenção.

O plano de intervenção envolvendo todos os parceiros deverá definir objectivos de trabalho e afectar recursos e estratégias que permitam alcançar os objectivos que visam

a maximização das capacidades da criança. Por sua vez, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, deverá permitir que a criança, progressivamente, aumente as suas capacidades comunicativas que lhe permitam a verdadeira inclusão na sala de jardim-de-infância, participando activamente em todas as actividades na medida das suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo tratou o caso da Matilde, elaborando-se para o efeito, um diagnóstico enquadrado na Checklist do Desenvolvimento da Compreensão e Uso da Linguagem Oral – de 0 a 36 meses, proposta por Rigolet.

Entendemos que para se trabalhar com crianças com condição de deficiência, o diagnóstico inicial é fundamental, a par de alguma informação sobre as suas patologias, para posteriormente se delinearem caminhos a seguir (plano de intervenção).

No título da dissertação utilizámos o vocábulo afecto, cerne fundamental deste tipo de investigação e de intervenção educativa.

Com a Matilde traçámos caminhos de Inclusão proporcionando às outras crianças vivências algo diferentes que farão deles sujeitos mais tolerantes.

Na construção do quadro teórico apoiámo-nos em Rigolet, entre outros, para posteriormente, desenvolvermos estratégias ali espelhadas.

Em Rigolet baseámo-nos na definição das três categorias que podem ter consequências nos ditos atrasos de linguagem.

Com efeito, é fundamental que a criança interaja com outros sujeitos, tendo a família um papel de grande importância como cenário de primeira socialização.

A família da Matilde terá obviamente de ser aqui destacada, pois o seu contributo foi precioso para a elaboração deste trabalho.

Em casos como o nosso, todos os que giram à volta da Matilde nunca são demais, assumindo o trabalho de parceria vital importância, tendo ainda, como já afirmámos o afecto de premeio.

A eficácia da intervenção com as crianças com deficiência e respectivas famílias é, decerto, influenciada pelo modo como os profissionais desenvolvem o seu trabalho. A forma como comunicam é fundamental e deve permitir estabelecer interações positivas.

O papel dos profissionais consiste na promoção da autonomia e capacidade das famílias, de modo a que estas contribuam da melhor forma para o desenvolvimento dos seus filhos. Os profissionais não se devem assumir como “especialistas” e “peritos”, “donos de todo o conhecimento”, atribuindo a si próprios toda a competência técnica.

É tarefa dos profissionais ajudar os pais a tornarem-se progressivamente mais competentes, confiantes e participantes informados. Pretende-se com as estratégias de IP: DAR PODER à Família!

O PROIP onde trabalhamos há cinco anos tem sido uma fonte inesgotável de aprendizagens diversificadas acutilando-nos o olhar numa perspectiva pluridimensional.

A Beira Interior por vezes tida como espaço geográfico onde as crianças crescem à sua sorte teve neste Projecto e em todos aqueles que nele trabalham o farol de inestimável valor. Projecto verdadeiramente ecológico que consegue implicar todos os que nele participam a partir de contextos diversificados é, sem sombra de dúvida, um trilho de que todos nos orgulhamos.

Os resultados obtidos trazem-nos a certeza de que vale a pena trabalhar com crianças diferentes. O sorriso, bem-estar, vontade de comunicar e alegria de viver da nossa Matilde corroboram esta ideia.

Voltando uma vez mais e por último a Rigolet, a intervenção na área da comunicação e linguagem deverá conter:

OS TRÊS P

Precoce

Progressiva

Positiva.

Aos Três P acrescentaria, indubitavelmente, o vocábulo começado por A que deu título, ao nosso trabalho – AFECTO - (para uma plena inclusão!)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, D. B.;** Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Peschoolers With Disabilities*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Bairrão, J.** Et al (1999). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com NEE*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- 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.(1994)
- Biklen, S. e Bogdan, R. C.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação : Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U.** (1989). *La Ecologia Del Desarrollo Humano; Cognicion y Desarrollo Humano*. Barcelona; Ed. Pardos.
- 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: InnovationCcross-Disciplinary Approaches*. Baltimore: Paul Brooks.
- Cardona, M. João** (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O Discurso Oficial (1834 – 1990)*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- 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*, Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora. Formação de Professores (3ª Ed.). Lisboa: INIC.
- Correia, L.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, L.M.** (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto: Porto Editora.

Dias, J.C. (1998). *Apoio a Famílias de crianças com NEE – 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.

Ferreira, M. C. T. R. ; Ponte, M. M. N.; Azevedo, L. M. F. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*; 2ª edição. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

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.

Leitão, F. A. R. (1989). *A avaliação de Programas de Intervenção Precoce Educativa Precoce*. (II Parte). In Educação especial e Reabilitação, Vol. 1; Nº 2, Dez., 1989, Revista da F.M.H./ U.T. Lisboa.

Leitão, Ramos (2003). *Entrevista com Francisco Ramos Leitão*. In Cadernos de Educação de Infância, nº 65, pp. 4-13.

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.

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.

Ponte, M. N. ; Azevedo, L. (2003). *Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio: Manual de Cursos.*

Rodrigues, D. (2000). *O Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma Agenda Possível.* In *Revista Inclusão*, n.º 1, IEC, Universidade do Minho, Braga.

Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.* Porto: Porto Editora.

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

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

Rio, M. J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales.* Barcelona: Martínez Roca.

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.

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

Soro – Camats, E. (1995). *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes.* Barcelona. Fundación L’ Espiga.

Soro - Camats, E.; Basil, C.; Rosell, C. (1998). Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones. Barcelona: MASSON.

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

Sim-Sim, I; Sequeira, F. (1989). Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura.

Universidade do Minho. Instituto de Inovação Educacional.

Soares, I. M. (1995). Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento. In Alarcão, I. (Ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional Educacional*. Aveiro: Cidine. pp 135 – 147.

Tetzchner, Stephen von; Martinsen, Harald (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

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

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa; Educa Professores.

OUTROS DOCUMENTOS

Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. (2007) Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens. Versão Experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF –CY (no prelo). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Constituição da República Portuguesa, 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 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 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 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

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

Despacho n.º 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 9/89, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação das Pessoas com Deficiência.

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro de 1997 – Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar.

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

Decreto – Lei nº 281/2009 de 6 de Outubro – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

Organização Mundial da Saúde (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

Parecer 3/99, Conselho Nacional de Educação.

Projecto Educativo da Creche e Jardim de Infância “ O Cortiço”. Proença-a-Nova. (Não publicado).

PROIP (1998) Projecto de Intervenção Precoce de Castelo Branco. Castelo Branco

(Não publicado).

Portugal. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Educação Especial – Manual de Apoio à Prática. Lisboa: M.E., D.G.I.D.I, 2008.

Warnock, R. (1978). Special Education Needs. Report of the Committeem of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people. Londres: Heer Majesty’s Stationnery Office.

WEBGRAFIA

[http:// www.aeproencaanova.pt](http://www.aeproencaanova.pt)

<http://www.cmpoencaanova.pt>

Anexos

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - O Nabo Gigante – História adaptada à Linguagem Simbólica

ANEXO 2 - Livro de Comunicação com a Família

ANEXO 3 - Roteiro de Avaliação

ANEXO 4 - Checklist das Categorias da CIF

ANEXO 5 - Relatório Técnico - Pedagógico

O NABO GIGANTE



Ficha Técnica

Investigação

*Conceição Taborda
Natália Pais*

Coordenação

*Pilar Ribeiro
Teresa Paiva*

Adaptação do Texto

Pilar Ribeiro

Transcrição em Linguagem Simbólica (SPC)

Carmina Elias

Ilustração

Margarida Tomé

Música e Captações

Paulo Jacob




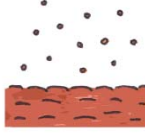










Vozes

*Ana Maria Alves
Arminda Elias
Margarida Tomé
Paulo Jacob*




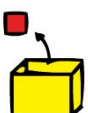

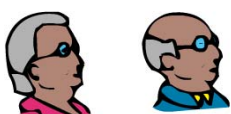


Programação e Desenvolvimento

Telmo Costa



				
Um dia	o avô	foi	semear	nabos.
				
Os nabos	começaram a crescer	e um nabo	cresceu muito.	
				
"Hoje	eu quero	aquele nabo	para o meu almoço."	- disse o avô.



		
	O avô, disse	à avó:
		
ajuda-me	a tirar	este nabo.
		
O avô e a avó	puxaram	mas o nabo não saiu.





A avó disse



ao neto:



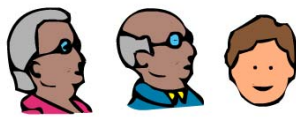
ajuda-nos



a tirar



este nabo.



O avô, a avó e o neto



puxaram



mas o nabo não saiu.





O menino disse



a uma menina:



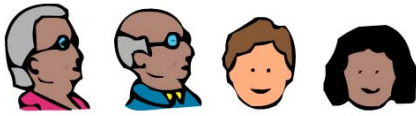
ajuda-nos



a tirar



este nabo.



Todos



puxaram



mas o nabo não saiu.





A menina disse



ao cão:



ajuda-nos



a tirar



este nabo.



Puxaram



puxaram



e o nabo saiu.





A avó



fez



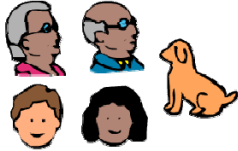
uma sopa



de nabo



para o almoço



e todos



comeram



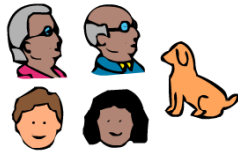
a sopa.



A sopa estava



deliciosa.



Todos



gostaram



muito.

Fim