

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MATERIAIS LÚDICO / DIDÁCTICOS
NA INTERVENÇÃO PRECOCE

Contributo para o Estudo dos Materiais existentes nas Equipas de Coordenação
dos Apoios Educativos em Portugal Continental

Maria Lucília Pereira Abegão Amado Bartolomeu

Porto
2000

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO

**MATERIAIS LÚDICO / DIDÁCTICOS
NA INTERVENÇÃO PRECOCE**

**CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DOS MATERIAIS
EXISTENTES NAS EQUIPAS DE COORDENAÇÃO DOS
APOIOS EDUCATIVOS EM PORTUGAL CONTINENTAL**

**Prova de dissertação de Mestrado em Psicologia do
Desenvolvimento e Educação da Criança / Intervenção
Precoce sob a orientação do Senhor Professor Doutor Joaquim
Bairrão da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto**

Maria Lucília Pereira Abegão Amado Bartolomeu

**PORTO
2000**

RESUMO

Este trabalho tem como objectivo fazer uma abordagem geral à actividade lúdica na infância como uma forma de intervenção e mais especificamente nas crianças com necessidades educativas especiais dos 0 aos 3 anos. Partimos de pressupostos que consideram o jogo como elemento básico no desenvolvimento da criança e em especial na sua ligação com o funcionamento cognitivo. Do mesmo modo, baseamo-nos na ideia de que todo o tipo de jogo é indissociável de suportes físicos, brinquedos e materiais manipulativos.

Assim, após uma abordagem teórica dos processos de desenvolvimento e da evolução do jogo na criança referimos o paralelismo entre as etapas de desenvolvimento até aos 3 anos com os materiais de jogo preferidos pela criança. O estudo pretende situar-se num modelo de intervenção ecológico / transaccional de Intervenção Precoce que valoriza o trabalho com a criança nos seus contextos de vida, no trabalho de parceria e no envolvimento da família.

A colocação da ênfase nas questões práticas de intervenção conduziram ao estudo de alguns currículos de intervenção de maior implementação nos Estados Unidos da América, tendo como objectivo perceber qual o papel que o jogo desempenha em termos de intervenção e do valor que lhe é atribuído pelos técnicos. Por outro lado, pretendia-se fazer o levantamento dos materiais de jogo utilizados como recursos pelos interventores em Portugal continental. A abordagem a aspectos de carácter estrutural e legislativo que acompanharam o desenvolver do processo na intervenção precoce permitiu que nos situássemos nesta vertente ao nível do que é a realidade portuguesa. Do mesmo modo, foi considerado pertinente a análise dos suportes legislativos relativos à segurança dos cenários e dos materiais de jogo e a um modelo de classificação de materiais.

Com o intuito de fundamentar a realidade portuguesa realizou-se um estudo empírico através do envio de um questionário a todas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos do Ministério da Educação que trabalhavam com crianças dos 0 aos

3 anos em Portugal continental. Os dados obtidos permitiram estabelecer comparação com os currículos estudados e em última instância a elaboração de uma lista de materiais para as crianças dos 0 aos 3 anos que deixamos em anexo e que deverá ser utilizada tendo como suporte a lista de descritores ESAR (exercício, simbólico, acoplagem e regras) que se encontra também em anexo.

RÉSUMÉ

Ce travail a comme objectif de faire un abordage général à l'activité ludique pendant l'enfance, comme forme d'intervention et plus spécifiquement chez les enfants de 0 à 3 ans ayant des nécessités éducatives spéciales. Nous sommes partis de présuppositions qui considèrent le jeu comme élément de base dans le développement de l'enfant et particulièrement dans sa relation avec le fonctionnement cognitif. De même, nous nous sommes basés sur l'idée que tout genre de jeu est indissociable de supports physiques, jouets et matériaux manipulatifs.

Ainsi, après un abordage théorique de procédé de développement et de l'évolution du jeu chez l'enfant, notons le parallélisme entre les étapes de développement jusqu'à 3 ans avec les matériaux de jeu préférés par l'enfant. L'étude prétend se situer dans un modèle d'intervention écologique / transactionnel d'intervention précoce qui valorise le travail avec l'enfant dans ses contextes de vie, dans le travail d'équipe et dans l'engagement de la famille.

La position de l'emphase dans les questions pratiques d'intervention ont conduit à l'étude de quelques curriculums d'intervention de plus grande implantation aux Etats-Unis d'Amérique, ayant comme objectif de comprendre quel est le rôle du jeu en ce qui concerne l'intervention et la valeur attribuée par les spécialistes. Par ailleurs, on prétendait faire un rapport des matériaux de jeu utilisés comme ressource par les inventeurs au Portugal Continental. L'abordage dans les aspects de caractère structural et législatif qui ont accompagné le développement du procédé dans l'intervention précoce nous a permis de nous situer dans cette matière en ce qui concerne la réalité portugaise. De même on a considéré pertinente l'analyse des supports législatifs relatifs à la sécurité des scénarios et des matériaux de jeu et d'un modèle de classification des matériaux.

Dans le but de fonder la réalité portugaise, on a réaliser une étude empirique à travers l'envoi d'un questionnaire à toutes les équipes de coordination des soutiens éducatifs qui travaille avec des enfants de 0 à trois ans. Les résultats obtenus ont permis d'établir la comparaison entre les curriculums étudiés et en dernière instance, l'élaboration d'une liste de

matériaux pour les enfants de 0 à 3 ans que nous annexons et qui devra être utilisée ayant comme support la liste de descripteurs ESAR qui se trouve aussi en annexe.

ABSTRACT

The main goal of this work is to broach the amusement during our childhood as a way of intervention and more specifically related with children with special educational needs within the age of 0 to 3. We consider the game as a basic element in the development process of the child and specially in its relation with the cognitive process. In the same way we rely on the idea that every kind of game is inseparable from physical supports, toys and manipulative materials.

So, after a theoretical broach of the development processes and evolution of the game in the child, we point out the parallelism between the development stages until 3 years of age and the preference in terms of games and materials. The study is to be placed on a model of ecological / transitional intervention of early intervention, which gives added value to the work with the child in its life contexts, in partnership and in family relations.

The emphasis on the practical matters of intervention has lead to an examination of some intervention programs most used all over the United States of America, which purpose is to show the role of the game in terms of intervention and the value which do experts give. On the other hand we wanted to point out the games used as resources by the intervintents in Portugal. The structural and legislative broach, which accompany the developing of the process in the early intervention allowed us to experience this reality in Portugal. In the same way, the examination to law concerning security of the environment, the game materials and a classification model materials was considered important.

With the final objective of proving the Portuguese reality, an empirical study was made based on a questionnaire, sent to all co-ordination teams of educational support that work with children of 0 to 3 years. The results acquired allowed us to compare it with the programs examined before, and finally allowed us to elaborate a list of materials for children within 0 to 3 years, which we join and which must be used based on the ESAR describer list, which we also join.

AGRADECIMENTOS

Difícilmente teria sido possível realizar este trabalho sem incentivos e apoios de vária ordem entre os quais, lembro o dos meus familiares, amigos e colegas. Por isso, não posso deixar de lembrar a disponibilidade e apoio constantes por parte da minha família e a ajuda sempre pronta dos colegas deste mestrado.

Uma palavra muito especial de apreço e reconhecimento ao Professor Doutor Joaquim Bairrão pela sua disponibilidade e apoio constantes nas várias fases deste trabalho e que foram determinantes para a obtenção do resultado final.

O meu agradecimento, também, à Mestre Carla Martins pela amizade revelada e pela ajuda incontestável.

Um agradecimento, ainda, aos coordenadores das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos que responderam ao questionário possibilitando a realização deste estudo. Do mesmo modo, o meu reconhecimento aos colegas educadores e professores que se disponibilizaram para participar no estudo piloto que permitiu a construção do questionário.

Desejo manifestar, também, o meu apreço, na pessoa da Dr^a Filomena Pereira do sector de Educação Especial do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, pela forma pronta e eficaz como me foi prestada toda a informação solicitada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I PARTE

CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO E JOGO - SUA IMPORTÂNCIA.....	6
1 – Introdução à história de um conceito.....	7
2 – Concepções teóricas.....	8
2.1 – Uma introdução às concepções teóricas actuais do comportamento lúdico infantil.....	9
2.2 – O jogo na perspectiva de Vygotsky (1896 – 1934).....	11
2.3 – O jogo em Piaget (1896 – 1980).....	14
3 – Síntese da abordagem ao jogo na infância.....	17
3.1 – Funções e evolução do jogo na criança em desenvolvimento.....	21
3.2 – O jogo espontâneo na criança com deficiência ou em risco desenvolvimental.....	25
CAPÍTULO 2 – INTERVENÇÃO PRECOCE E JOGO.....	27
1 – Intervenção precoce.....	28
1.1 – Uma introdução ao conceito.....	28
1.2 – Perspectiva ecológica em intervenção precoce.....	30
1.3 – Perspectiva transaccional em intervenção precoce.....	33
1.4 – As práticas centradas na família.....	35
1.5 – A questão da avaliação.....	37
1.6 – A elegibilidade.....	40
1.7 – Prevenção.....	41
1.7.1 – Prevenção e níveis do sistema.....	44
2 – Jogo, contextos, cenários e educação da criança em idade pré escolar	
2.1 – Aspectos gerais.....	45
2.2 – Brinquedos e outros materiais manipulativos.....	49
2.2.1 – Selecção.....	50
2.2.2 – Validade.....	51
2.2.3 – Diversidade / complexidade.....	52
2.2.4 – Responsividade.....	53
2.3.5 – Brinquedos e as crianças com N E E.....	55

3 – A dimensão do jogo ao nível curricular.....	57
3.1 – O currículo “Hawaii Early Learning Profile”.....	58
3.2 – O currículo “Assessment Evaluation and Programing Sistem for Infants and Childrens”.....	60
3.3 – O currículo “Transdisciplinary Play-Based Assessment”.....	63
3.3 – O Projecto “Portage” da “Cooperative Educational Service Agence, 5 Wisconsin” (EUA).....	66
3.5 – Conclusões relativas aos currículos estudados.....	68

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E LEGISLATIVOS DA INTERVENÇÃO PRECOCE EM PORTUGAL71

1 – Aspectos legislativos da intervenção precoce em Portugal.....	72
1.1 – O Despacho Conjunto 819/99.....	76
1.2 – Outros aspectos legislativos que têm ligações com a intervenção precoce. A questão da segurança.....	78
1.2.1– Aspectos legislativos sobre a segurança dos brinquedos. O Decreto Lei nº 237/92.....	79
2– Modelos de classificação de brinquedos e jogos.....	83
2.1 – Critérios.....	85
2.1.1– Uma proposta de definição.....	86
2.1.2 – As categorias e critérios utilizados no “Transdisciplinary Play-Based Intervention” (TPBI).....	87
2.2 – Sistemas de classificação.....	90
2.2.1– O Sistema de classificação ESAR.....	91
2.2.1.1– Os aspectos documentais do sistema ESAR.....	94
2.2.1.2 – O “Banco de descritores” ESAR.....	97

**II PARTE
ESTUDO EMPIRICO**

1 - Apresentação.....	100
2 – Amostra.....	100
3 – Método.....	101
4– Questionário.....	102
4.1 – Aplicação.....	103
4.2 – Conclusões.....	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 123

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....127

ANEXOS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro. 1 – Operacionalização das categorias de jogo segundo a teoria cognitivista de Piaget	16
Quadro. 2 – Manifestações de jogo e suportes materiais de acordo com Mary Sheridan (1977)	24
Quadro. 3 – Síntese da ecologia de risco sócio-cultural e oportunidades	32
Quadro. 4 – Níveis de avaliação da criança e da família	39
Quadro. 5 – Inventário de material de suporte ao jogo no currículo “ Hawaii early learning profile”	59
Quadro. 6 – Inventário de material de suporte ao jogo de acordo com o currículo “Assessment evaluation and programming system for infants and children”	62
Quadro. 7 – Inventário de material de acordo com o curriculum “Transdisciplinary play based intervention”	65
Quadro. 8 – Inventário de material de suporte ao jogo de acordo com o “Projecto Portage da Cooperative educational service agence 5 “	67
Quadro. 9 – Marcos da legislação federal dos E.U.A. no apoio a crianças com necessidades educativas especiais e na política de intervenção precoce	73
Quadro. 10 – Evolução dos esforços e políticas legislativas relativamente à educação especial e intervenção precoce em Portugal	75
Quadro. 11 – Disposições legais para brinquedos em Portugal	81
Quadro. 12 – Legislação e normas aplicáveis aos espaços de jogo e recreio em Portugal	83
Quadro. 13 – Plano de fundamentação teórica das palavras chave do sistema ESAR	93
Quadro. 14 – Dados da análise de conteúdo da entrevista telefónica	101
Quadro. 15 – Distribuição das 104 ECAE que responderam ao questionário pelas diferentes Direcções Regionais	103
Quadro. 16 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº1 do questionário	103
Quadro. 17 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 2 do questionário	104
Quadro. 18 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 2.1 do questionário	104
Quadro. 19 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 3 do questionário	105
Quadro. 20 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 4 do questionário	106
Quadro. 21 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 5 do questionário	107
Quadro. 22 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 6 do questionário	107
Quadro. 23 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 7 do questionário	108
Quadro. 24 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 7.2 do questionário	109
Quadro. 25 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 8 do questionário	110
Quadro. 26 – Categorias de material para a intervenção precoce existente nas ECAE	111
Quadro. 27 – Inventário de materiais para a intervenção precoce existente nas ECAE	111
Quadro. 28 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 10 do questionário	112
Quadro. 29 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 11 do questionário	112
Quadro. 30 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 12 do questionário	113
Quadro. 31 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 14 do questionário	114
Quadro. 32 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 15 do questionário	114
Quadro. 33 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 17 do questionário	115
Quadro. 34 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 18 do questionário	116
Quadro. 35 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 19 do questionário	117
Quadro. 36 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 20 do questionário	117
Quadro. 37 – Quadro dos dados referentes às respostas à questão nº 21 do questionário	118

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura. 1** – Esquema relativo ao estabelecimento de relações entre a criança e o mundo 19
- Figura. 2** – Esquema de avaliação/intervenção envolvendo profissionais e famílias. Adaptado de Cripe (1993) 61
- Figura. 3** – Esquema de organização do modelo de classificação de materiais ESAR. De acordo com Garon (1985) 96

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O trabalho que vamos apresentar tem por objecto estudar os materiais pedagógicos lúdico / didácticos em Intervenção Precoce na criança dos 0 aos 3 anos, dado o jogo desempenhar um papel importante na Intervenção Precoce.

A actividade lúdica infantil tem sido considerada desde sempre um vector importante dentro da psicologia do desenvolvimento, tanto nas suas vertentes emocional como na cognitiva. A abordagem à temática do lúdico como activador de desenvolvimento, pode ser vista de diversas vertentes consoante as teorias sobre o desenvolvimento infantil.

Desde os trabalhos de Piaget (1945), que se aceita a existência de uma estreita relação entre o desenvolvimento da actividade lúdica e o funcionamento cognitivo na criança o que está patente na relação entre fase de desenvolvimento e fase do jogo, assunto que será abordado no capítulo 1 deste trabalho.

Solé (1991), diz de uma forma sintética: “A psicologia genética representada principalmente por Wallon, Gesel e Piaget, ao observar a criança e ao descrever a sua evolução insiste na contribuição do brinquedo para o seu desenvolvimento sensorial, motor, intelectual e social. Nesta óptica, o brinquedo é considerado como um meio de experiência que permitirá à criança analisar o mundo e construir a sua personalidade”.

Pela extrema importância que sempre foi dada ao desenvolvimento nos três primeiros anos de vida, tanto na área da saúde como da educação, pelas repercussões que têm na vida ulterior, afigura-se-nos de extrema relevância direccionar os objectivos do nosso estudo para este período de vida da criança. Se consideramos importante a qualidade do meio físico e social no desenvolvimento da criança em geral, maior relevância lhe atribuímos quando falamos em crianças em risco social ou biológico.

Sendo a Intervenção Precoce, um conjunto de recursos e serviços prestados a crianças entre os 0 aos 3 anos, com necessidades educativas especiais e às suas famílias de uma forma regular e continuada, por profissionais específicos, (educadores, professores, etc ...), e desempenhando um papel relevante para o desenvolvimento,

faremos referência às teorias ecológica e transaccional na medida em que estas teorias se preocupam com a qualidade dos contextos e cenários onde as transacções ocorrem e do seu impacto na criança.

Na revisão bibliográfica que realizamos, encontramos relatos de vários estudos efectuados nas décadas de oitenta e noventa com referência a brinquedos e suportes materiais de jogo. O objectivo destes estudos era avaliar os comportamentos da criança ao longo do seu período de desenvolvimento e relacioná-los com o acto de brincar. A verificação de comportamentos variados na presença de diferentes estímulos e a convicção de que toda a investigação tem valor se ligada à intervenção, são factores de incentivo para nos debruçarmos sobre uma área de estudo que se nos afigura interessante ao nível da intervenção precoce.

Diversidade, selecção, segurança e modo de organização dos brinquedos são aspectos que consideramos pertinentes ao estudar os recursos materiais lúdico-pedagógicos na Intervenção Precoce como elemento de impacto no desenvolvimento. O conhecimento dos recursos materiais de suporte ao jogo, em especial brinquedos, permitirá ao interventor a organização de cenários de jogo que ajudarão a implementar planos específicos de intervenção. É pois nesta área que gostaríamos de dar o nosso contributo no trabalho que realizamos.

Empenhados em conhecer a realidade portuguesa nesta temática, tentámos situar-nos numa perspectiva ecológica e transaccional do desenvolvimento humano. Neste sentido procurámos conhecer os serviços de intervenção precoce no âmbito das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) do Ministério da Educação e propor uma selecção de materiais que possa eventualmente servir para os serviços de Intervenção Precoce em Portugal utilizarem com os seus técnicos.

Neste contexto, utilizaremos também um sistema de classificação de brinquedos e materiais que permita uma selecção e organização de acordo com as suas características físicas e desenvolvimentais, possibilitando assim uma escolha mais adequada a cada criança, quer por parte dos pais quer dos interventores precoces.

O trabalho que passaremos a apresentar é constituído por duas partes. A primeira será composta por três capítulos onde serão feitas abordagens de carácter teórico com o

objectivo de fundamentar a pesquisa empírica a apresentar na segunda parte. No primeiro capítulo começaremos por fazer uma abordagem teórica que não pretendemos exaustiva, às questões do desenvolvimento e suas relações com jogo infantil. Assim referir-nos-emos a questões como são o jogo na infância, as funções do jogo na criança em desenvolvimento, a evolução do jogo infantil e o jogo espontâneo na criança com deficiência, etc. Num segundo capítulo abordaremos questões ligadas à intervenção precoce tais como características, elegibilidade, prevenção, programas e avaliação, tentando referenciá-las às teorias ecológica de Bronfrenbrenner (1979), e transaccional de Sameroff (1975). Serão ainda analisadas neste capítulo, questões relacionadas com as orientações curriculares e suportes físicos do jogo e a importância dos contextos e cenários de jogo na educação da criança. Nesta temática abordaremos a questão da selecção validade, diversidade e “responsividade” dos materiais manipulativos e serão estudados quatro currículos mais comuns entre nós utilizados com estas crianças. O terceiro capítulo é dedicado à análise de questões relacionadas com os aspectos estruturais e legislativos que têm acompanhado o desenvolver do processo na intervenção precoce, por forma a situarmo-nos relativamente ao que se passa em Portugal. Assim, passaremos pela análise à actual legislação nesta área, pela questão da segurança dos brinquedos abordando a legislação vigente e ainda pelos modelos e critérios de classificação de brinquedos e apresentação do sistema de classificação ESAR¹ de Garon (1985).

Na segunda parte será apresentado um estudo exploratório que pretende conhecer, de um modo geral, a realidade em Portugal continental no que se refere ao modo como está implementada a intervenção precoce e de um modo mais específico recolher dados referentes à existência e gestão de brinquedos e materiais de jogo no âmbito dos serviços das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Este estudo foi realizado através de um questionário que abordou questões relacionadas com os materiais existentes para uso na Intervenção Precoce, em termos de aquisição, selecção, organização e disponibilidade. Segue-se o estudo onde se refere a amostra, o método utilizado, a organização do questionário e sua forma de aplicação e por último, a análise dos resultados obtidos. Estabeleceremos ainda, uma comparação entre os materiais utilizados pelos interventores precoces em Portugal continental e as listas de material

¹ Sistema de classificação cujo nome tem origem nas áreas em que o jogo está dividido Exercício, Simbólico, Acoplagem e Regras.

elaboradas a partir de um levantamento feito dos currículos de intervenção estudados no capítulo dois, nomeadamente, o “Hawaii Early Learning Profile” de Furuno, Katherine A., O’Reilly, Hosaka, Inatsuka, Allman e Zeisloft, edição revista de (1985)², o “Assessment Evaluation and Programming System for Infants and Childrens” de Cripe, Slentz e Bricker, 2ª edição (1995)³, o “Transdisciplinary Play-Based Assessment” de Linder, 2ª edição (1996) e o Guia de Pais para a Educação Precoce, edição especial, (1994) da Associação Portage – Portugal, de acordo com “The Portage Projecto da Cooperative Educational Service Agence 5, Wisconsin”, (1988) adaptado do original (1976) e tendo em atenção os materiais disponíveis no mercado português. Neste âmbito e no sentido de podermos colaborar com pais e profissionais, apresentaremos finalmente uma lista de materiais para a intervenção com crianças dos 0 aos 3 anos, obtida a partir dos dados recolhidos nos currículos estudados e organizada segundo o sistema de classificação apresentado e tendo em conta as disponibilidades encontradas no mercado português.

Por último e com o desejo de ter dado um contributo para a melhoria do nível da intervenção precoce em Portugal faremos na conclusão uma reflexão sobre os objectivos que orientaram o estudo apresentado, sobre os dados recolhidos na parte empírica e possíveis implicações na prática da intervenção precoce.

² - O currículo HELP foi objecto de um trabalho de grupo no âmbito deste mestrado.

³ - AEPS de Juliann Cripe e alg. foi objecto de estudo de um seminário no âmbito deste mestrado.

CAPÍTULO 1

Desenvolvimento e Jogo – Sua importância

CAPÍTULO – 1

DESENVOLVIMENTO E JOGO - SUA IMPORTÂNCIA

1 – INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DE UM CONCEITO

A presença do factor lúdico em todos os processos culturais aparece-nos como uma forma de vida social. Alguns autores consideram-no mesmo ligado a todas as espécies de culturas e surgindo como fazendo parte da própria vida, manifestando-se tanto ao nível do sagrado como na música, na dança, enfim inerente à própria cultura.

Ao longo dos tempos a espécie humana tem recebido várias designações consoante as concepções científicas e filosóficas mais marcantes de cada época. Assim, e segundo Huizinga (1993), passou-se do *Homo Sapiens*, designação do século XVIII em que se vivia o culto da razão, ao *Homo Faber* numa época em que as potencialidades físicas de trabalho eram valorizadas em desfavor das capacidades mentais para o *Homo Ludens*, que trazia consigo a ideia de que toda a actividade humana podia ser considerada como jogo. É pois possível encontrar alusões ao jogo na espécie humana desde os tempos mais remotos. Uns valorizando-o mais como fenómeno cultural, outros como fenómeno biológico. Huizinga desde 1903 que se refere às vertentes social e biológica do jogo. O jogo é pois, uma constante ao longo dos tempos.

A diversidade cultural dos povos levou ao uso de diferentes designações sem que perdesse a sua essência. Encontramos em vários autores referência ao jogo como necessidade intrínseca do homem e como actividade de lazer cuja finalidade primeira é divertir. Em todos eles encontramos referência ao facto de que o jogo deve ser livre devendo ainda existir outras características sob pena de este perder a sua essência. Em síntese e na continuação do que temos vindo a dizer, o jogo deve ser livre nunca devendo ser imposto, deve ser delimitado ou seja, circunscrito a limites de espaço e de tempo, deve ter um carácter de incerteza devendo desenrolar-se de forma indeterminada e sem resultado previamente conhecido. Deve ainda ser improdutivo o que significa não gerador de bens, ser regulamentado e por conseguinte sujeito a convenções que regem a sua evolução e por fim, fictício no sentido de que o jogador

deve ter perfeita consciência de que se encontra numa situação de jogo e não de vida real.

Numa linha de pensamento próxima do referido no parágrafo anterior Dinello (1983), diz-nos que no dia em que o jogo não der mais alegria deixou de ser jogo e que para haver jogo é fundamental que o jogador acredite que está a jogar, caso contrário não estará jogando mas desenvolvendo estratégias pertencentes a outros domínios.

Estamos pois numa área complexa com aspectos muito importantes e de difícil consenso. O jogo parece ser mais do que algo físico e biológico. Actualmente parece não restarem dúvidas de que encerra algo mais do que as necessidades imediatas do indivíduo. Tanto a psicologia como a filosofia têm procurado estudar o jogo atribuindo-lhe um lugar importante na vida e parece ser ponto assente a necessidade da função do jogo. Para uns como descarga vital, para outros como satisfação de algo muito profundo ou ainda como necessidade de distensão.

Se como já atrás referimos o jogo diverte, então o que existe no jogo que proporciona prazer e diversão? Huizinga sugere-nos que esta fascinação não pode ser explicada biologicamente, mas antes, na sua capacidade de excitar que reside a essência da característica principal do jogo.

Pelo que temos vindo a referir o jogo aparece-nos sobretudo como uma actividade ligada à cultura. No entanto, neste trabalho, referir-nos-emos ao jogo como actividade ligada ao desenvolvimento logo, entendendo-o como acções comportamentais que ocorrem em contextos descritíveis e sob a forma de comportamentos observáveis.

2 – CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO JOGO INFANTIL

Antes de falarmos sobre as actuais teorias que se preocuparam com a questão do jogo infantil convém referir que as suas raízes se encontram por certo, nas teorias clássicas do mesmo. Entre estas e de uma forma sintética referimos, de acordo com Barbosa (1986), a *teoria do excesso de energia* em que o jogo é considerado como um

“escape” para libertação da energia que não é consumida na satisfação das necessidades primárias; a *teoria da prática ou pré exercício* na qual o acto lúdico é considerado como um meio de permitir à criança preparar-se para a vida adulta o que pressupõe desenvolvimento e ainda a *teoria da recapitulação* que dá ênfase à função catártica do jogo e segundo a qual a criança pelo jogo liberta-se de padrões inatos de comportamento tornando-se mais apta a adquirir formas de conduta mais complexas.

Por mais divergentes que sejam as hipóteses levantadas em todas elas existe um ponto comum. Partem do pressuposto de que o jogo está ligado a algo que não o próprio jogo, parecendo existir sempre uma necessidade de carácter biológico. As respostas que normalmente são proferidas tendem a completar-se e não a excluir-se.

2.1 – Uma introdução às concepções teóricas actuais do comportamento lúdico infantil

As actuais abordagens do jogo encerram ideias base de influência clássica⁴ apesar de estas serem cientificamente pouco consistentes, ou seja, provirem de um conhecimento aceite de uma forma geral mas sem fundamentação científica. A título de exemplo podemos referir ideias expressas por Piaget (1945), quando diz que o jogo permite à criança transformar a realidade e desenvolver representações simbólicas do mundo, ou ainda, que o jogo permite a prática de actividades adaptativas ou ainda Groos (1976)⁵, quando faz referência a que o jogo se modifica à medida que a criança cresce.

Em geral, é aceite como jogo tudo o que a criança faz quando é livre de o fazer e sob este ponto de vista parece tratar-se de uma questão simples, mas não o é em termos teóricos ou de investigação. Na realidade os comportamentos lúdicos diferem consoante o ponto de vista do observador e variam em função quer das características do próprio sujeito quer dos contextos físicos onde ocorrem.

⁴ Hall (1920), Huizinga (1993) Von Schiller (1954) e Rubin, Fein & Vanderberg (1983)

⁵ 1ª publicação em 1901

Dada a diversidade de pontos de vista, consideraremos dois grandes grupos de teorias, por um lado temos aquelas que se preocupam com o modo como as variáveis do espaço e do tempo interferem nos comportamentos e por outro as que se preocupam com os aspectos motivacionais do jogo. As primeiras têm sido designadas como *estruturo – desenvolvimentalistas* na medida em que o seu interesse se centra na análise da estrutura e desenvolvimento do comportamento ou seja, considera os comportamentos lúdicos com uma evolução dos comportamentos do simples para o complexo. É o caso da teoria de Piaget para o qual a noção de estrutura é uma noção fulcral no desenvolvimento, ao mesmo tempo epistemológica e psicológica. A “estrutura” de Piaget é um estado num dado estágio do desenvolvimento, no qual se atinge um “equilíbrio” entre os diferentes componentes cognitivos. Assim, para Piaget, segundo Battro (1978, p. 88), ‘... Equilíbrio e estrutura são dois aspectos complementares de toda a organização do pensamento’”, considerando que “ ‘... as estruturas podem ser interpretadas como o produto ou o resultado de um processo autónomo de equilibração’ ” sendo que a equilibração é considerada um processo funcional distinto da estrutura, mas decorrente desta. As segundas centram a sua atenção na *frequência e condições de ocorrência da actividade lúdica*. Para estes autores os comportamentos lúdicos constituem *respostas orientadas* que servem de estímulo à própria criança, o que significa que uma nova ocorrência é capaz de estimular novo comportamento.

A abordagem psicanalítica assume uma visão do jogo que se afasta um pouco das que acabamos de referir. Segundo Anna Freud (1995), a psicanálise clássica considerara o jogo como meio de desenvolvimento psico afectivo e sexual da criança. Segundo este ponto de vista o jogo permitia a satisfação de desejos e tinha capacidade para dominar acontecimentos traumáticos. Neste contexto a autora refere ainda que a criança brinca não só para repetir situações satisfatórias mas também, para elaborar aquelas que lhe foram traumáticas. Numa primeira fase a teoria psicanalítica começou por fazer alusão ao facto de o jogo ser uma via para a satisfação dos desejos da criança. O confronto por vezes traumático com a realidade, experimentado pela criança levou Freud (1959), a dizer que o oposto do jogo não é o que é “sério” mas antes o que é real. A evolução desta teoria, levou a que numa segunda fase o jogo fosse considerado como uma medida terapêutica, contendo elementos com capacidade para ajudar na resolução de situações traumáticas. Esta ideia freudiana veio a ser aproveitada pelos seus

seguidores para fazerem experiências utilizando o jogo como forma de diagnóstico e de terapia na criança.

Foram estas as duas ideias que seguidores de Freud como Klein (1932) e Erikson (1940), desenvolveram ao estudar os estádios de evolução psicosexual, relacionando a ansiedade e prazer com prazeres e frustrações corporais. Também a fase edípica, que consiste num conflito de identidade, foi considerada como uma fase especial de “jogo” pensando-se que a criança ao representar o papel do adulto estaria a tentar compensar a sua impotência perante ele. Os autores atrás citados, continuadores de Freud, aplicaram também o jogo como uma forma de intervenção terapêutica. Erikson investigando teoricamente e Klein na investigação prática, consideraram que através da criação de situações específicas seria possível reviver situações do passado, alterando assim, a situação actual. Apesar de algumas contestações à teoria e ao método psicanalíticos ainda hoje a terapia através do jogo é utilizada na prática clínica infantil como forma de intervenção dentro de diferentes racionais teóricos.

Mas, é nas teorias de jogo de Vygotsky e de Piaget que concentraremos o nosso interesse por serem aquelas que melhor se enquadram no âmbito do nosso estudo. Deste modo passaremos a referir-nos a estes dois autores de forma a melhor conhecer as suas perspectivas relativamente ao jogo da criança como meio de desenvolvimento.

2. 2 – O jogo na perspectiva de Vygotsky (1896 - 1934)

As ideias apresentadas por Vygotsky revelaram-se inovadoras para a época. O autor considera o jogo uma actividade predominantemente educacional e veio valorizar e apresentar ideias sobre o jogo simbólico da criança em detrimento do jogo sensorio-motor. Apresentou-nos a teoria social do jogo, recusando as suas origens instintivas. Considera ainda existir uma relação dinâmica e de interdependência entre aprendizagem e o desenvolvimento e cria o conceito de “zona de desenvolvimento potencial” ou de desenvolvimento próximo.

A sua teoria apresenta-nos uma forma de ver o jogo da criança pequena como meio de esta se desenvolver e aumentar as suas capacidades de uma forma auto-

reguladora. Assim, e de acordo com esta, podemos considerar que o jogo cria uma “zona de desenvolvimento próximo”, no jogo a criança parece assumir comportamentos para além das suas capacidades, jogando, a criança recria situações do dia a dia e emprega todos os seus recursos desenvolvimentais de uma forma condensada tornando-se ela própria o melhor recurso do seu desenvolvimento.

De uma maneira prática podemos definir a “zona potencial de desenvolvimento” ou “zona de desenvolvimento próximo” defendida por Vygotsky como sendo, a diferença entre aquilo que a criança é capaz de fazer, hoje, com ajuda e aquilo que é capaz de realizar amanhã, por si só. Próxima desta posição encontramos a noção de “Scaffolding⁶” que segundo Vasconcelos (1997), foi introduzida por Wood e Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976), significando que “as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objectivo, mais directas deveriam ser as intervenções”. “Scaffolding” é pois, uma aprendizagem feita por etapas, partindo de elementos simples para mais complexos e evoluindo com a ajuda (andaimes) do adulto ou de crianças mais velhas permitindo chegar ao patamar seguinte. Assim e no que se refere ao jogo simbólico ele aparece na sua forma mais primitiva com o jogo de transição até ao “faz de conta”. O jogo simbólico “à volta de”, serve para influenciar a zona de desenvolvimento próxima, considerando como zona de desenvolvimento actual as realizações que a criança já consegue fazer em determinado momento. Em termos práticos e como já referimos podemos considerar que o estado de desenvolvimento próximo está relacionado com aquilo que a criança é capaz de realizar em determinado momento, com ajuda. Os avanços e recuos de cada criança durante o jogo conduzem-na a um cada vez mais alto patamar do seu funcionamento psicológico. A ênfase colocada no uso do símbolo pela criança veio a revelar-se como um passo significativo no desenvolvimento cognitivo.

Voltando a Vygotsky, o jogo na idade prescolar é livre e espontâneo e através dele a criança faz o que mais gosta, ao mesmo tempo que vai observando o mundo à sua volta. Apesar de considerar o jogo da criança como livre e espontâneo considera ao mesmo tempo que este encerra em si regras que a criança tem de cumprir. A sequência

do próprio jogo implica na criança, uma repetição da acção o que conduz à continuidade nessa acção. Neste sentido o jogo que à partida é considerado livre não o é totalmente parecendo pois que o imaginário é governado por regras que são a prognose do papel do desenvolvimento.

Jogando, a criança empenha-se na acção e acredita no que está realizando. Não fazendo o que quer no momento em que o deseja, é a regra, de acordo com o pensamento de Vygotsky, para a fazer acreditar. Pelo jogo, a criança é continuamente colocada num conflito de regras que conduzem ao crescimento do seu auto controle. A não realização imediata de um desejo provoca na criança uma enorme sensação de desprazer. Por outro lado, durante o jogo, a criança faz renúncias voluntárias às regras do jogo, em impulsos imediatos, que neste contexto significam prazer. Deste modo, o jogo cria “uma nova forma de desejo” conduzindo a uma “zona de desenvolvimento próximo”. Todos os comportamentos de jogo da criança parecem segundo Berk (1995), pôr em evidência a existência de duas capacidades emergentes que são a *capacidade de separação através da acção e dos objectos e a capacidade de renunciar em benefício de uma flexibilidade auto reguladora*. Assim, o jogo pode ser considerado como promotor de intenções voluntárias, criando situações imaginárias de motivação interna pelas quais a criança aprende quando é que algo está ou não adequado a um estímulo exterior.

No sentido de melhor compreender o jogo da criança, Vygotsky considera como características importantes o factor afectividade ou seja o ambiente emocional e o número de elementos simbólicos que o compõem sendo que esta última característica revela algum paralelismo com o estágio pré operacional de Piaget. A evolução do jogo simbólico da criança segue deste modo, segundo o autor, o evoluir da sua capacidade de acreditar. Assim, usa os objectos de jogo de acordo com as fases do seu desenvolvimento sendo que começa por usar objectos parecidos com o real, numa segunda fase joga utilizando objectos parecidos em substituição do objecto real e numa última fase usa qualquer objecto ou joga mesmo sem objecto socorrendo-se unicamente do gesto ou da linguagem. Em suma todo o processo de separação do significado dos objectos é feito de uma forma gradual e é incrementado com a idade.

⁶ Scaffolding = colocar andaimes

De todas as ideias de Vygotsky que recolhemos, relacionadas com o jogo, destacamos a ideia de que o jogo contribui para o desenvolvimento das funções mentais superiores Berk e Winsler (1995).

2.3 – O jogo em Piaget (1896 – 1980)

Para Piaget o jogo é um exercício de diversão, originador de prazer sem um fim intrínseco ou sem um fim de proporcionar bem-estar material. O jogo da criança é estruturado através de regras (tal como os jogos em geral) denominando-se jogo organizado. Piaget define três tipos de jogos na criança: o jogo de mestria no qual a criança domina um conceito, como é o caso dos jogos de linguagem, o jogo de regras ou jogo organizado e o jogo de “faz de conta”. Este último tem as suas primeiras manifestações por volta dos 18 meses mas é durante o segundo ano de vida que a criança melhor adequa os seus comportamentos de jogo simbólico e brinca “fazendo de conta” que é “isto” ou “aquilo”. Mas Piaget fala-nos ainda de jogo cooperativo, catártico, criativo, etc...

Por outro lado Piaget (1957), considerou existirem três tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis, o exercício, o símbolo e as regras. Estes três tipos de jogos estão associados a três períodos de desenvolvimento, correspondendo a três formas diferentes de inteligência: a sensorio-motora, a representativa e a reflectida. Assim, os jogos são classificados como:

Jogos de exercício ou actividade funcional em que a criança tem essencialmente uma actividade funcional, agindo pelo prazer de agir e começando por brincar com a boca, mãos, braços e pernas para progressivamente deixar de se centrar no seu corpo e começar a interessar-se pelo mundo à sua volta. Podemos dizer que tem um carácter gradual ou seja, a criança passa de exercícios simples a combinações ao acaso e finalmente a combinações intencionais. Este tipo de jogos ocorre do nascimento até sensivelmente aos dezoito meses de idade correspondendo ao período sensório motor.

Os *jogos de actividade simbólica* têm início à medida que os jogos funcionais vão perdendo importância e a criança começa por imitar e por introduzir elementos simbólicos de representação da vida real no seu jogo. A actividade simbólica tem o seu início pelos *dezoito meses* e seu apogeu por volta dos *quatro anos*. Este tipo de jogo implica a representação do objecto na sua ausência e evolui até à imitação. O período em que ocorre foi designado pelo autor por período representativo pré operatório ou da função simbólica.

À medida que o campo social da criança se vai progressivamente alargando e em especial a partir dos quatro anos, começam a surgir os *jogos de actividade social e de regras*. Por esta altura a criança manifesta desejo de ser como os grandes e está na posse de competências que lhe permitem cumprir regras e códigos que incorpora através dos seus jogos. Manifesta desejo em partilhar as suas brincadeiras, é capaz de aceitar regras e estabelecer relações sociais, o que lhe permite participar em organizações colectivas de actividades lúdicas.

Do que acabámos de referir podemos dizer que Piaget organiza o jogo tendo em conta dois grandes vectores: no primeiro encara o jogo sob o ponto de vista social e tendo como referência o modo como a criança se relaciona com os objectos e com as outras crianças podendo ser considerado como jogo solitário, paralelo, associativo ou cooperativo; no segundo os comportamentos de jogo analisados sob o ponto de vista cognitivo tendo em conta a forma como a criança se envolve, as estratégias que desenvolve e as relações que estabelece com os conhecimentos anteriores, podendo ser designado por jogo funcional, construtivo ou dramático.

O quadro que se segue refere-se ao que acabámos de dizer e pretende ser esclarecedor acerca dos vários manifestações de jogo que podemos encontrar no jogo infantil com base na teoria cognitivista de Piaget. Trata-se de uma adaptação de Higginbotham, Baker e Neill (1980).

Quadro. 1 - Operacionalização das categorias de jogo segundo a teoria cognitivista de Piaget

JOGO SOCIAL

JOGO COGNITIVO

Solitário: a criança joga sozinha, próxima de outras, usando os materiais de uma forma independente das outras crianças. Não ocorrem relações sociais.

Funcional: o jogo da criança consiste na manipulação de objectos e repetição ou actividade muscular. Trata-se de jogo não intencional, exploratório.

Paralelo: a criança joga de um modo independente próximo de outras crianças, usa os materiais de um modo próximo do fim a que se destinam. O contacto social é mínimo.

Construtivo: a criança manipula os objectos intencionalmente a fim de obter novas estruturas ou imitar outras. O jogo é temático (obedece a temas) e é centrado no objecto. Os objectos são utilizados para o fim a que se destinam.

Associativo: a criança joga com outras crianças sem subordinar os seus interesses individuais aos interesses do grupo. Predominam os contactos sociais mas, sem cooperação, diferenciação de papéis ou objectivos a alcançar.

Dramático: A criança intencionalmente adapta materiais por forma a explorá-los para além das suas funções. É claramente jogo simbólico e jogo organizado..A criança cria situações novas.

Cooperativo: a criança joga com outras crianças em actividades organizadas de modo a atingir um objectivo comum, permitindo jogo interactivo (dramático). Predomina o contacto social funcionando as crianças como grupo.

De acordo com o quadro que acabámos de apresentar, não são consideradas comportamentos de jogo situações como: 1- sempre que a criança se envolve em comportamentos livres (desinteressados) olhando em redor e não prestando atenção aos brinquedos. 2- quando a criança não se interessa pelos brinquedos e fica a observar os

jogos das outras crianças. 3- sempre que se verificarem outros comportamentos em que a criança se envolve noutra actividade que não é jogo como seja, por exemplo: comer.

Em suma e considerando o jogo da criança numa forma geral destacamos ainda das ideias do autor o facto de a criança “aprender” fundamentalmente pelo jogo e pela relação que estabelece com os materiais simples que fazem parte dos seus cenários de vida, mediatizados pela acção do adulto. Assim, a criança brincando constrói na prática quatro processos fundamentais, a noção de objecto, de espaço, de causalidade e de tempo ou seja, no jogo e pelo jogo a criança assimila o mundo, diferenciando-se progressivamente dele e construindo a sua personalidade.

3 – Síntese da abordagem ao jogo na infância

Essencialmente nas últimas três décadas, a ideia que opunha jogo a trabalho foi -se alterando. A problemática do jogo na infância começou a fazer parte de estudos de investigação essencialmente no âmbito da psicologia sendo hoje, tida como preocupação constante ao nível do desenvolvimento infantil. Apesar das investigações já realizadas nesta área, o comportamento lúdico continua a ser “uma tarefa fácil de identificar mas difícil de definir e descrever considerando o seu lado obscuro, imprevisível e aleatório” Neto (1997, p.7). Ainda de acordo com o mesmo autor o estudo do jogo continua a apresentar-se como um fenómeno complexo e global, dada a sua fundamentação dispersa pela multiplicidade de abordagens, linhas de investigação diferenciadas e múltiplos pontos de vista teóricos. Questões como:

- Maturação fisiológica e biológica e sua relação com o desenvolvimento lúdico;
- Efeito das vivências anteriores;
- Compreensão das modificações e transformações da idade;
- Quadros de referência do contexto social;
- Diferenças individuais ;
- Influências parentais;
- Estabilidade emocional;
- Influência dos espaços e materiais

são questões que preocupam hoje quem se dedica ao estudo do jogo infantil.

O jogo como característica essencial da infância permite uma “avaliação” do desenvolvimento da criança essencialmente nos primeiros anos de vida. Com manifestações presentes desde o nascimento parece evoluir segundo um modelo próprio e consistente pelo que, é considerado um elemento importante na avaliação do desenvolvimento infantil. Com início nos comportamentos de exploração sensório motora, que ao mesmo tempo que permitem o conhecimento do mundo se tornam em estímulo para a própria criança, essencialmente ao nível visual e auditivo dando origem ao desenvolvimento de esquemas, passando pelo uso de brinquedos com um objectivo direccionado (jogo funcional) onde a criança se envolve em actividades que provoquem “efeito” (rolar, empilhar...), evolui até ao jogo relacional que emerge na altura em que a criança começa a dar “coisas” a pedido.

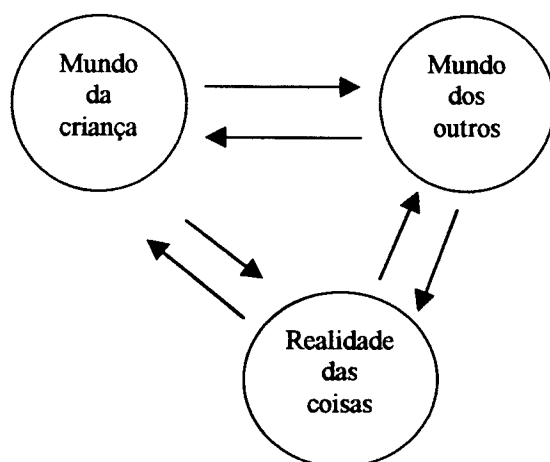
Mesmo parecendo algo limitados, estes primeiros comportamentos de jogo preparam e providenciam competências que antecipam outras formas de jogo mais elaboradas. Assim, as primeiras manifestações de jogo simbólico surgem por volta dos doze meses sendo, no entanto, simples recreações de situações familiares da experiência da criança (ex: a criança penteia o seu próprio cabelo, “bebe” água por um copo...). Este tipo de manifestações ocorrem geralmente na presença do adulto e são uma forma de testar comportamentos sociais. O jogo simbólico assim iniciado continua a desenvolver-se até cerca dos três anos tornando-se progressivamente mais abstracto e com menos referências ao próprio sujeito e aumentando em complexidade e duração. Este e outros dados atrás referidos são considerados elementos importantes na avaliação do jogo infantil podendo fornecer elementos valiosos para a compreensão do processo de desenvolvimento de uma criança.

No entanto, actualmente ao avaliar uma criança em situação de jogo, não podem ser ignoradas questões como as que atrás referimos ao fazermos alusão a Neto (1997) maturação, vivência anteriores, idade, contexto social, diferenças individuais, influências parentais, estabilidade emocional e influência dos espaços e materiais. Por outro lado, visto tratar-se de um período de desenvolvimento, é fundamental conhecer as etapas do desenvolvimento infantil dado que, cada uma tem correspondência com determinado tipo de jogo como é assumido por Piaget (1957 e 1976), Sheridan (1977) e

Gesell (1979) e que tomamos como referências fundamentais de suporte à nossa reflexão. As circunstâncias em que o jogo ocorre, clima de afectividade e segurança, os jogos e materiais disponíveis, o estado de alerta quando se trata de bebés muito pequenos ou ainda a presença da figura de vinculação se falamos de crianças entre os doze e os dezoito meses são, entre outros, elementos a considerar ao observar o jogo de uma criança.

Todo o bebé ao nascer encontra-se num mundo exterior a si, que não conhece, do qual depende inteiramente. Deste mundo fazem parte não só a mãe, família, outras pessoas, como também o mundo material constituído pelos objectos que estão à sua volta. O acesso a este mundo faz-se pelo progressivo estabelecimento de relações e comunicação entre estas três partes fundamentais e que condicionam o seu desenvolvimento. Vayer (1980), sugere o seguinte esquema para traduzir esta relação:

Figura 1 - Esquema relativo ao estabelecimento de relações entre a criança e o mundo. Adaptado de Vayer (1980).



Toda a forma de acções corporais, jogo, que produzem sensações, percepções visuais, tácteis, quinestésicas e auditivas proporcionam ao bebé um progressivo conhecimento e adaptação ao mundo, cuja organização vai contribuindo também, desde o início da vida, para a construção da personalidade do indivíduo. As primeiras formas de jogo, dependem conjuntamente da actividade tónica e da actividade motora e proporcionam para além do conhecimento do mundo o início do estabelecimento das

relações afectivas e de comunicação. Afinal Piaget (1957), Sheridan (1977) e Gesell, (1979), entre outros, permitem-nos concluir que no seu jogo inicial e graças aos movimentos do seu corpo (actividade motora e tónica) o bebé recebe as primeiras informações do mundo exterior que vai acomodando de uma forma sensorial-motora, abandonando a “confusão” primitiva em que se encontrava e construindo os objectos sólidos e permanentes que o conduzirá à elaboração final de um universo exterior Piaget (1979). De uma forma simultânea constrói o mundo das pessoas e dos objectos.

As investigações realizadas no âmbito do desenvolvimento infantil permitem-nos, hoje, saber que *o desenvolvimento de qualquer criança tem sempre implícitas duas regras básicas de evolução, a céfalo-caudal em que o desenvolvimento ocorre através do corpo no sentido da cabeça para os pés e a próximo-distal na qual o desenvolvimento ocorre tendo como eixo a linha central do corpo e no sentido do que está mais próximo para o que está mais distante*. Deste conhecimento podemos concluir que a criança começa por ter de se conhecer a si própria e a partir do seu próprio corpo, sendo a sua primeira forma de jogo a descoberta das mãos e dos dedos e só posteriormente do resto do corpo seguindo-se-lhe o que está fora dele.

Como temos vindo a referir, pelo jogo a criança interage com pessoas e coisas, testa a sua memória, percebe causas e efeitos, resolve problemas, aumenta o vocabulário, aprende a controlar as suas emoções, adapta os seus comportamentos e adquire regras sociais ou seja, cresce física e intelectualmente e vai formando a sua personalidade. Uma revisitação dos trabalhos de Sheridan (1977), permitem-nos ficar com uma ideia precisa sobre o desenvolvimento do jogo na criança. Em psicologia do desenvolvimento é fundamental o conhecimento do que são os parâmetros considerados “normais” para a compreensão do desenvolvimento e do jogo na criança com distúrbios desenvolvimentais de origem biológica ou social. É pois, em termos de comparação com o que é considerado “normal” que podemos compreender os possíveis desvios ou atrasos numa criança concreta. Dentro deste contexto parece-nos importante referir que recursos adequados de coisas para brincar, espaços de jogo, tempo para jogar e parceiros de jogo são elementos fundamentais para o bom desenvolvimento de cada criança. Por outro lado, se estes factores são relevantes para o desenvolvimento da criança em geral maior importância adquirem quando falamos de crianças com algum

tipo de dificuldade ou limitação. Torna-se claro que uma adequação de meios é fundamental para estas crianças.

3. 1 – Funções e evolução do jogo na criança em desenvolvimento

Pelas suas capacidades de providenciar oportunidades de fortalecimento do corpo promovendo a mente e desenvolvendo a personalidade e a aquisição de competências sociais, o jogo pode ser considerado tão necessário ao desenvolvimento como a alimentação e o afecto. Para que o jogo possa desenvolver as suas funções é necessário que se verifiquem algumas condições básicas: existências de coisas para jogar, espaço, tempo, e companheiros de jogo Sheridan (1977).

Materiais apropriados à idade, em quantidade suficiente (nem muitos nem poucos) e estimulantes.

Espaços livres partilhados com outras crianças mas onde cada uma possa encontrar o seu espaço.

Tempo de jogo com actividades variadas e com suportes materiais estimulantes que permitam o desenvolvimento destas mesmas actividades.

Parceiros de jogo como elementos encorajadores e que sirvam de modelo essencialmente quando se trata de parceiros mais velhos.

Do mesmo modo que Piaget também Sheridan (1977), se preocupou em mostrar a evolução do jogo paralelamente à evolução do desenvolvimento infantil ao mesmo tempo que valorizaram os objectos e brinquedos de suporte ao jogo. Esta autora definiu seis tipos de jogos que de algum modo estabelecem um paralelismo com os tipos de jogo definidos por Piaget: *jogo activo, jogo exploratório, jogo de imitação, jogos de construção, jogo do “faz de conta” e jogos de regras*. Tal como Piaget a autora considerou a sua evolução de uma forma sequencial acompanhando o desenvolvimento da criança. Apresentou-nos ainda, as formas de jogo no seu carácter social, assim pode

ser: solitário, quando jogado individualmente; jogo paralelo quando jogado lado a lado sem interferência no jogo do outro; de espectador, quando a criança tem uma participação passiva de mero espectador; finalmente o jogo cooperativo em que a criança se envolve activamente no jogo com os seus parceiros.

Jogo activo: é todo aquele que pressupõe actividade motora geral e que conduz à aquisição do controle progressivo da cabeça, tronco, membros... até ao andar, saltar, atirar...está como se compreende ligado a actividades físicas e necessita de espaços próprios e materiais adequados.

Jogo exploratório e manipulativo: designado por outros autores por *jogo sensório motor* ou *jogo funcional*, tem início por volta dos três meses com a exploração dos dedos e a sua repetição conduz à coordenação olho- mão permitindo a posterior manipulação de objectos, possibilitando a integração das suas propriedades e estabelecimento de relações. É fundamental neste período a existência de grande diversidade de objectos de uso comum como são: blocos, brinquedos tradicionais, bonecos, bolas, caixas, brinquedos com som...

Jogo de imitação: O jogo de imitação pode, segundo alguns autores, ter episódios muito precoces ainda durante o período exploratório. Na sua função de experimentação e integração multisensorial podem ocorrer episódios curtos e espaçados de imitação do que a criança vê e ouve à sua volta. Trata-se pois, de uma imitação fragmentada. Posteriormente a sua atenção dirige-se para a actividade em que ela imita o adulto através de actividades funcionais. Pela imitação a criança aprende mais rapidamente o significado das suas acções, compreendendo também os diferentes papéis que o adulto desempenha. Os modelos do adulto e a diversidade de materiais, ligados à actividade da vida diária (vassoura, ferro de engomar, boneca, carro, telefone...) são dois elementos encorajadores neste período.

Jogo de construção: pelos dezoito / vinte meses a criança possui capacidades ao nível motor e de habilidades sensoriais que lhe possibilitam o saber fazer, usando processos intelectuais que envolvem o reconhecimento e a memória de vivências anteriores. Numa etapa seguinte a criança começará a prever e a realizar. Este tipo de jogo teve a sua génese no jogo exploratório e manipulativo, implicando também capacidades de

imitação precoce e algumas capacidades de antecipação. É de elevado valor a selecção de jogos e materiais adequados para as crianças nesta idade tanto ao nível de grupos dos “Play groups”⁷, como de amas, creches e na família.

Jogo simbólico ou de “faz de conta” O jogo do “faz de conta” tem a sua referência mais precoce no jogo de imitação e é uma forma de a criança refinar as suas competências sociais e de comunicação através de comentários, mudanças de cena, improvisações. Fazer de conta depende, em muito, das capacidades que a criança tem para receber e expressar as suas ideias através de um código linguístico.

Jogos de regras: tal como Piaget (1957; 1976) também Sheridan (1977) considera de grande valor os jogos de regras. Estes pressupõem um alto grau de competências, compreensão, aceitação e abstracção envolvendo trocas, voltar atrás e saber perder. Surgem normalmente aos mesmo tempo dos jogos cooperativos. As crianças normalmente iniciam-se neste tipo de jogo com pares mais velhos ou com adultos.

O quadro que se segue foi elaborado com base na revisão bibliográfica que efectuamos e à qual nos temos vindo a referir nesta parte do nosso trabalho. Com ele pretendemos fazer uma síntese e tornar mais claras as ideias que temos vindo a desenvolver sobre a evolução e suportes materiais do jogo na criança dos 0 aos 3 anos. No sentido de deixar pistas para uma observação a este nível deixamos em anexo, nº2 um quadro de avaliação do jogo convencional e do jogo simbólico de acordo com Chapell & Johnson (1976) e ainda, a descrição dos itens para observação.

⁷ “Play groups” é uma forma alternativa de cuidados e educação pré-escolar, menos formal e baseada no jogo que existe nomeadamente no Reino Unido.

Quadro. 2 - Manifestações de jogo e suportes materiais de acordo com Mary Sheridan (1977)

IDADE	MATERIAL DE SUPORTE AO JOGO	MANIFESTAÇÕES DE JOGO
6 semanas		O bebê envolve-se no olhar da mãe, escuta a sua voz e movimentando o corpo (braços, pernas).
10 semanas	Objectos indefinidos (coloridos)	Segura (grasp) uma barra (carrinho de bebê) ao mesmo tempo que converge o olhar nas bolas coloridas sem fazer coordenação olho/mão.
12 semanas	Objectos indefinidos (coloridos)	Segura um objecto que lhe é colocado na mão, mas é ainda incapaz de o olhar.
3 meses	“Dedos” Mãos / Argola	Deitada de costas brinca com os dedos. Faz coordenação olho/mão Melhorou a coordenação olho/mão e a capacidade de atenção, segura uma argola com as duas mãos fechando - as alternadamente.
4 meses		Descobriu os pés, brinca agarrando o pé e esticando a perna na vertical; faz coordenação olho/pé.
5 meses	Pés	Atenta aos objectos, segura o cubo, a chávena ou a campainha com as duas mãos para depois leva-los à boca .
6 meses	Cubo, chávena, campainha	- Segura a chávena com uma mão para depois a levar à boca com as duas mãos, olhando para a mãe. - Segura a campainha com uma mão e bate com ela em cima da mesa fazendo-a tocar repetidas vezes. - Segura um cubo em cada mão, olha-os, bate com um no outro. - Segura um cubo com a mão direita e aponta para ele com o indicador da mão esquerda.
9 meses	Chávena, guiso, cubo	-Aponta com o indicador para objectos muito pequenos. - Procura um objecto escondido. - Usa a chávena e a colher com algum significado, leva a colher à boca. Bate com a colher na chávena para ouvir o barulho.
12 meses	Chávena, colher, campainha, cubos, caixas, caneta, boneca, bola, carrinhos, peluches, pente.	- Usa a campainha como se fosse um copo. - Leva o pente à cabeça para se pentear. - Segura a boneca pelos cabelos. - Coloca os cubos dentro da chávena ou de uma caixa. - Agarra uma caneta e faz marcas no papel. - Explora tudo à sua volta junta comunicação verbal ao seu jogo. - Tenta fazer um “combóio com cubos”, por imitação faz uma torre com três cubos. - Agarra uma caneta e faz riscos no papel. - Brinca com miniaturas. - Brinca com brinquedos com movimento.
15 / 18 meses	Chávena, cubos, carrinhos, bola, bonecos, pente, lápis, livros...	- Tenta pentear a boneca, dar de comer à boneca. - Chuta uma bola. - Folheia um livro virando várias páginas de cada vez. - Desloca-se empurrando um carrinho com rodas.
18 / 24 meses	Peças de encaixe simples (formas), jogos com peças de diferentes tamanhos, cubos, caneta, pincel, brinquedos de imitação da vida diária: carros, telefone, boneca, pente, vassoura, loiças, carteiras, Fios e bolas de enfiar, brinquedos didácticos (tamanhos, encaixes, enfiamentos, balde, pá, caixas, frascos, areia, lápis/canetas/papel, brinquedos de imitação da vida diária,	- Aprecia brinquedos que representem a vida diária e vai começando a imitar as actividades do adulto, constrói torres de 8/9 cubos. - Pinta com um pincel grosso, faz rabiscos com o lápis (garatuja desordenada), - Evolução no jogo de “faz de conta” .Dá de comer à boneca, deita-a na cama, penteia-a... - Melhora as habilidades motoras globais e finas: chuta e atira uma bola, - encaixa formas e tamanhos - enfia pérolas grandes num fio - aos três anos faz por imitação uma ponte com cubos.
2 / 3 anos		

3. 2 – O jogo espontâneo na criança com deficiência ou em risco desenvolvimental

No âmbito do nosso estudo parece-nos conveniente fazer, ainda que breve, uma abordagem ao jogo espontâneo na criança com défice sensorial ou em risco desenvolvimental, dado que a intervenção precoce tem especial sentido nestes grupos. Não é tarefa fácil avaliar e definir com precisão até que ponto o desenvolvimento de uma criança, e em especial dos bebés muito pequenos, se encontra afectado. Por outro lado, temos os grupos que embora possam ser considerados em risco se encontram num ponto de desenvolvimento difícil de definir com precisão. Tornou-se consenso generalizado designa-los como crianças em zona “limite”. Contudo este tipo de decisões necessita de uma fundamentação que só é possível quando realizada comparativamente ao que se considera como desenvolvimento “normal”. Como se pode definir a normalidade? É possível definir a normalidade? Há consenso entre os profissionais? Estas são questões que têm sido muito reflectidas por quem se tem preocupado com o desenvolvimento infantil contudo, e apesar dos grandes avanços fruto das sucessivas investigações nas últimas décadas, nem sempre é possível entrar em acordo entre os profissionais quanto ao que é “norma”. Daqui resulta, na prática, a utilização de terminologia muitas vezes enviesada. Alguns técnicos das diferentes áreas consideram a criança “normal” como um ideal, ou seja, no máximo das suas competências físicas, intelectuais e sociais. Para outros, a criança normal é aquela que é capaz de realizações de acordo com uma média estabelecida através de uma avaliação realizada por meio de escalas de avaliação de desenvolvimento normalizadas. É difícil de definir o limite quer da primeira quer da segunda ideias até porque, o desenvolvimento não é uma coisa estática e as realizações de uma criança, num dado momento, estão sempre condicionadas, a factores de vária ordem quer intrínsecos quer extrínsecos à sua pessoa. O reconhecimento desta realidade conduziu à actual concepção de avaliação que contempla observações complementares a efectuar nos vários contextos onde a criança vive, falamos de uma avaliação ecológica, mais recentemente redefinida como avaliação bioecológica por Bronfrenbrenner (1998).

A dificuldade de consenso para definir o que é norma, levou à aceitação de uma zona limite como já atrás havíamos referido. Na prática, são aqui enquadrados todos os casos que não podendo, com rigor, ser enquadrados no grupo dos que possuem um

atraso de desenvolvimento manifestam alterações no percurso do seu percurso evolutivo.

Tendo em conta que as experiências mais precoces levam à integração efectiva das experiências sensorio- motoras, as crianças que ao nascimento são portadoras de défice sensorial (auditivo, visual) ou de alterações ao nível do sistema nervoso central e do mesmo modo, aquelas que são socialmente privadas das condições mínimas de estimulação, ficarão limitadas ao nível do acesso a informação o que vai implicar limitações ao nível das respostas e por consequência, desvantagem face às crianças ditas normais. Estas crianças pertencem a um *grupo de risco* para quem é fundamental o apoio de técnicos especializados, materiais e jogos devidamente seleccionados e ou adaptados às necessidades reais, capazes de encorajar e estimular áreas específicas e o desenvolvimento em geral. As investigações realizadas nas últimas décadas indicam a urgência desta intervenção ter início o mais precocemente possível.

Em síntese, as etapas de desenvolvimento destas crianças tal como a evolução do jogo espontâneo têm percursos evolutivos que seguem as mesmas regras do desenvolvimento e jogo das crianças “normais”. Contudo, a sua evolução progride a um ritmo mais lento. Cumulativamente estas crianças apresentam muitas vezes uma motivação, capacidade de atenção e resistência também num nível inferior donde é fácil depreender que a intervenção deve ser cuidadosamente planeada por equipa pluridisciplinar incluindo a família e técnicos de várias áreas. A filosofia de inclusão que actualmente orienta estas questões é também um factor positivo no progresso destas crianças.

CAPÍTULO 2

Intervenção Precoce e Jogo

CAPÍTULO 2 - INTERVENÇÃO PRECOCE E JOGO

1. INTERVENÇÃO PRECOCE

Pretendemos neste capítulo fazer uma abordagem às principais questões ligadas à intervenção precoce no que se refere às principais teorias que lhe estão subjacentes e às práticas de intervenção, assim como, a questões como são a elegibilidade, a prevenção e a avaliação. Num segundo momento analisaremos a questão dos contextos e cenários de intervenção e também a questão dos brinquedos e materiais de jogo em aspectos como sejam a selecção, a validade, a diversidade/complexidade, a responsividade e ainda os brinquedos e as crianças com necessidades educativas específicas. Num terceiro ponto será analisada a dimensão curricular do jogo com abordagem a quatro dos currículos mais utilizados, terminando com uma síntese comparativa entre os pontos mais relevantes essencialmente no que se refere aos materiais de jogo utilizados em cada um.

1. 1 - Uma introdução ao conceito

Falar de intervenção precoce tem, como pressuposto de base o trabalho com crianças “em risco” adquirido e ainda “em risco” desenvolvimental quer falemos de risco biológico ou ambiental. Apesar de, inicialmente esta preocupação se ter centrado fundamentalmente no período que antecedia a entrada na escola com o intuito de minimizar os efeitos de um ambiente pouco estimulante, o mesmo já não acontece nos tempos actuais existindo a consciência do valor que tem uma intervenção iniciada o mais precocemente possível, 0-3 anos.

Não só no que se refere à idade para iniciar a intervenção mas também noutras vertentes se verificou uma mudança. Os modelos de intervenção evoluíram progressivamente de centrados na criança sendo hoje mais centrados na família, vector fundamental para a obtenção e manutenção do sucesso. Esta evolução é, em grande parte, fruto da análise e avaliação efectuadas aos diversos programas que sucessivamente foram sendo introduzidos essencialmente nos EUA. Aqui não só surgiram os programas pioneiros na intervenção precoce como também desde 1972 com

a publicação da Lei Pública 94-142 e mais tarde com a publicação da Lei Pública 99-457 de 1986 surgiram as primeiras orientações relativas à intervenção em idades precoces que revelaram uma preocupação de carácter preventivo abrangendo as crianças de idades precoces. No entanto, em Portugal, só agora foi possível vermos aparecer legislação para este tipo de serviços, através do Despacho conjunto nº 891/99 de 19/10/99 dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e Solidariedade. Mais adiante, neste trabalho, faremos de novo alusão e alguma reflexão à legislação portuguesa.

A Lei Pública americana que acabamos de referir, PL 99-457 de 1986, veio alargar o âmbito da “Education of Handicapped Act” (EHA) alargando a obrigatoriedade da prestação de serviços para crianças apartir dos 3 anos e criar *serviços de intervenção precoce (Parte H) para crianças dos 0 aos 3 anos e suas famílias*.

O conceito de intervenção precoce baseia-se em pressupostos conceptuais que emergem quer da psicologia do desenvolvimento quer da psicologia da educação. Dunst & Trivette (1990), falam-nos já de uma perspectiva actual de intervenção precoce como tendo de assentar num suporte às famílias de crianças com necessidades educativas especiais nos primeiros anos de vida. Esta deverá ocorrer através de redes sociais formais e informais que possam de algum modo contribuir para alterar o modo de funcionamento dos pais, da família e da criança. O actual constructo teórico que lhe está subjacente assenta em ideias recentes, essencialmente apartir dos anos 60, que têm como enfoque a forma como indivíduos diferentes interagem em contextos diferentes, dando lugar a resultados diferentes Bronfenbrenner (1979). Do mesmo modo, Bairrão refere que “as tendências actuais em psicologia de desenvolvimento e em psicologia da educação vão no sentido de abarcarem os fenómenos em estudos dentro de ópticas mais abrangentes que incluam não só a criança mas sobretudo as crianças ‘embebidas’ nos seus contextos de socialização” Bairrão (1992, p. 51). As perspectivas ecológica e transaccional do desenvolvimento são pois a base do actual modelo de conceptual de intervenção precoce.

Como já atrás referimos é hoje preocupação fundamental o atendimento às crianças entre os 0 e os 3 anos de idade. Brown & Brown (1993), consideram que são elegíveis para a intervenção precoce neste período etário não só as crianças com

incapacidades estabelecidas ou adquiridas e os atrasos de desenvolvimento mas também as que se encontram em situação de risco de natureza biológica, social ou psicológica cuja actualização pode comprometer o processo de desenvolvimento.

1. 2 - Perspectiva ecológica em intervenção precoce

Bronfenbrenner (1979), propôs um modelo conceptual no qual o indivíduo se desenvolve em interacção com o meio. Sendo este, na perspectiva do autor, formado por contextos hierárquicos de sistemas cada vez mais abrangentes ou seja, o contexto de desenvolvimento inicia-se em cenários específicos de estruturas sucessivas progressivamente mais alargadas sendo que as ocorrências no contexto social alargado, macrossistema, afectam as ocorrências dos cenários mais específicos, exo, meso, e microssistemas⁸. A este respeito Bairrão (1994, p. 43) cita Bronfenbrenner (1979), dizendo que na “ ‘investigação ecológica as propriedades da pessoa e as do ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos que decorrem neles e entre eles devem ser vistos como interdependentes e deverão ser analisados como sistemas’ ”. Bronfenbrenner (1979), considera ainda, as experiências individuais “como um conjunto de estruturas aninhadas, cada uma dentro de outra como um conjunto de bonecas russas”. É pois, uma visão holística do mundo onde as relações entre as pessoas ocorrem em sistema de forma a que todas as peças são um elemento fundamental para o seu funcionamento e cujo resultado é consequência desta interacção. A este respeito, a teoria ecológica do desenvolvimento reflecte claramente uma influência da teoria geral dos sistemas que apesar de ter tido origem nas ciências naturais teve a partir dos anos 50 uma aplicação enriquecedora no campo das ciências humanas.

O autor (1979) considera também que a ecologia do desenvolvimento humano implica o *estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que esses cenários estão*

⁸ Segundo o autor, entenda-se por: *microssistema* os cenários específicos onde a criança vive no seu dia a dia (casa, ama/infantário...); *mesossistema* os cenários de maior relevância que a criança frequenta assim como a relação entre eles; *exossistema* inclui as estruturas sociais de apoio à criança e à família como sejam: serviços de saúde, serviços sociais, religiosos ou outros; *macrossistema* é a cultura de âmbito geral e regional da sociedade onde a criança e a família estão inseridas (política, religiosa, cultural, étnica).

inseridos. Neste sentido, o autor conceptualiza o contexto de desenvolvimento em diferentes contextos de quatro níveis progressivamente mais abrangentes e que já atrás referimos. Concebendo o *microsistema* como cenário mais restrito e individualizado relativamente ao ser em desenvolvimento e sua família, e o *macrossistema* de âmbito mais alargado integrando todos os outros e incluindo não só aspectos legislativos como princípios gerais, políticas educativas e representações sociais que vão influenciar todas as ocorrências nos outros níveis.

Este racional, permite-nos melhor compreender as situações de risco ambiental em que muitas crianças se encontram pelo facto de viverem em ambientes sócio familiares desfavorecidos. Garbarino (1992), refere-se a esta questão apresentando um quadro síntese da ecologia de risco sócio cultural e oportunidades no qual define o nível ecológico do sistema, dá exemplos e refere o modelo como a criança pode ser afectada ao nível de cada um dos níveis do sistema. Chamamos a atenção para a importância das ocorrências ao nível do mesossistema pelo facto de este incluir os vários cenários de vida das crianças, casa, escola, avós, igreja, vizinhos, etc. e que vão por isso exercer influência directa sobre o seu desenvolvimento. Também são de valorizar as ocorrências ao nível do exossistema pela influência que exercem nas condições de vida e de trabalho dos prestadores de cuidados da criança, pais e profissionais e que de algum modo vão condicionar as suas condições de vida.

Apresentamos de seguida uma adaptação do quadro elaborado por Garbarino (1992), relativamente à ecologia de risco sócio cultural nos vários níveis do sistema.

Quadro. 3 - Síntese da Ecologia de Risco Sócio - Cultural e Oportunidade

Adaptado de Garbarino (1992), *Children and families in the social environment*, p.31

Nível Ecológico	Definição	Exemplos:	Resultados afectando as crianças
Microsistema	Situações nas quais a criança tem directamente contacto com a influência de outros.	Família, Escola, Igreja, grupo de pares, etc.	A criança é vista positivamente? A criança é aceite? A criança é reforçada para um comportamento competente? A criança é exposta a uma diversidade suficiente de papeis e de interacções?
Mesosistema	Interacções entre microsistemas; as conexões entre sistemas e situações.	Casa-escola; Casa-igreja, Escola-vizinhos	À criança é dado um papel activo em interacções recíprocas? Os elementos dos cenários respeitam-se uns aos outros? Os cenários apresentam consistência básica nos valores?
Exossistema	Cenários nos quais a criança não participa, mas nos quais decisões significativas são feitas e que afectam a criança ou adultos que interagem directamente com a criança.	O lugar de emprego dos pais, o concelho escolar, o Governo local, os grupos de pais, ideologia, política social tomam parte nas acepções acerca da natureza humana e dos “contratos sociais”	As decisões são feitas tendo em mente o interesse dos pais e das crianças? Como fazem os apoios às famílias para que possam lidar com o “stress” e outros problemas? Alguns grupos são menos valorizados do que outros (ex: sexo, etnia, etc.)?
Macrossistema	Modelos para definir e organizar a vida institucional da sociedade.		Existe na sociedade uma orientação individualista ou colectiva? A Violência é uma norma nestas sociedades ?

1. 3 - Perspectiva transaccional em intervenção precoce

A perspectiva transaccional de Sameroff (1975) e de Sameroff & Fiese (1990), entende o desenvolvimento da criança como o produto de interações dinâmicas entre a criança e os cuidados que lhe são prestados pela família integrados num contexto social mais vasto onde se inserem. Deste modo, o meio ambiente e a qualidade das relações estabelecidas com o prestador de cuidados e o meio ambiente onde têm lugar essas interações, influenciam decisivamente a evolução do percurso desenvolvimental da criança. Assim, deficientes interações podem ser responsáveis por consequências nefastas num indivíduo em desenvolvimento. A este respeito e com base na noção de risco ambiental, Sameroff introduziu no modelo transaccional a noção de “continuum of reproductive casualty” traduzido por Bairrão (1994), por “contínuo de acidentes ligados à reprodução”, em que considera que o meio ambiente e a qualidade das relações estabelecidas com o prestador de cuidados têm influência decisiva na evolução do desenvolvimento da criança. Esta ideia assenta na verificação e reconhecimento de que os factores de risco biológico (prematuridade, baixo peso à nascença e outras complicações do período neo-natal), só tinham repercussões assinaláveis no desenvolvimento futuro das crianças se este ocorresse em condições socialmente muito adversas, Simeonson (1991). A este respeito, baseados nos estudos de Pasamanick e Knobloch (1973), Sameroff e Chandler (1975), verificaram que as condições de risco biológico prevaleciam mais em crianças de meios socialmente desfavorecidos. Os seus trabalhos sugerem à semelhança do contínuo de morbilidade da reprodução, “reproductive casualty” que se baseavam em conceitos de um modelo interaccionista unidireccional, existir também uma noção de “caretaker casualty” que tinham como objectivo valorizar as condições ambientais e cuja ideia subjacente era a de um contínuo de “acidentes de socialização” influenciando também o desenvolvimento da criança. Ainda dentro deste racional, foi possível verificar através de estudos longitudinais, de entre os quais destacamos os de Sameroff & Chandler (1975), a criança também influencia o ambiente que a rodeia e por conseguinte demonstrar a bidireccionalidade da relação entre o meio e o indivíduo.

Assim, o modelo transaccional apresentado por Sameroff (1975) e Sameroff e Fiese (1990), situa-se numa perspectiva interaccional de influências recíprocas entre

criança e meio social, com um funcionamento próprio de um sistema dinâmico. No seguimento desta ideia Sameroff e Fiese (1990), referiram a importância das modificações a realizar no meio por forma a que este se torne potenciador de melhores condições desenvolvimentais ou anule as condições adversas ao desenvolvimento. Segundo os mesmos autores a intervenção centrada exclusivamente na criança será limitada quanto aos resultados que dela se podem obter. Nesta mesma linha de pensamento já anteriormente tínhamos encontrado em Bronfenbrenner (1986), referências ao envolvimento da família como condição para manter no tempo os resultados da intervenção.

Em síntese, as teorias ecológica e transaccional desenvolvidas respectivamente por Bronfenbrenner (1979) e (1986), Sameroff (1975) e Sameroff e Fiese (1990), assumem concepções dinâmicas de interação da criança com o meio que reflectem e ampliam as ideias subjacentes à teoria geral dos sistemas de von Bertalanffy (1969). Este dinamismo entre os vários elementos de um sistema é assumido por inteiro ao nível da intervenção precoce onde a família é tida como um sistema aberto fundamental em todo o processo de socialização. Assim, Bronfenbrenner (1979), ao falar dos vários níveis do sistema define o *mesossistema*, como incluindo os cenários mais próximos da criança, ou seja, o seu contexto familiar com características próprias onde a criança se desenvolve. Do mesmo modo, o modelo transaccional fala da importância da relação estabelecida entre a criança e o prestador de cuidados, ou seja, o seu contexto imediato e da necessidade de alterar os cenários e contextos para provocar mudanças nas interações. É pois, neste âmbito que estas concepções teóricas interessam no nosso trabalho uma vez que fundamentam a importância da adequação quer dos cenários mais restritos quer de contextos mais alargados por forma a adequar a intervenção a cada criança respeitando as suas competências e necessidades. Nesta adequação cabem, quanto a nós, para além das relações com as pessoas e seus pares, a relação com os espaços físicos e com os objectos ou materiais que a cercam, como é o caso dos brinquedos, podendo ser tais materiais, ou objectos, mais ou menos diversificados, estimulantes e “responsivos”¹⁰

⁹ Contínuo de acidentes de prestação de cuidados ou de socialização, Sameroff (1975).

¹⁰ A definição de brinquedo responsivo será mais adiante clarificada

1. 4 –As práticas centradas na família

Das práticas inicialmente centradas na criança evolui-se progressivamente às práticas centradas na família, acompanhando o evoluir das perspectivas teóricas e os resultados das avaliações efectuadas aos programas de intervenção. A respeito desta práticas e inserido no contexto teórico que temos vindo a abordar, Correia e Serrano (1998), referem que “ ‘o atendimento centrado na família assenta numa filosofia de atendimento onde o papel fundamental da família é reconhecido e respeitado nas vidas das crianças com cuidados especiais de saúde. Esta filosofia partilha a ideia de que as famílias devem ser apoiadas nos seus ambientes naturais e nos seus papéis de decisão através do reforço das capacidades únicas que possuem como pessoas e como famílias. Nesta filosofia promovem-se os padrões de vida em casa e na comunidade; pais e profissionais são tidos como parceiros iguais no compromisso de desenvolver uma óptima qualidade na prestação de serviços de saúde a todos os níveis. Para atingir estes aspectos, o atendimento centrado na família e centrado na comunidade devem ser cuidadosamente interligados numa completa e eficaz coordenação dos cuidados para todas as crianças com cuidados especiais de saúde’, (Brewer et al., 1989, p. 1055),” Correia e Serrano (1998).

Parece pois, estar provado que as necessidades e vantagens de uma intervenção precoce centrada na família, respeitando os seus valores, as suas necessidades e competências e tendo como base as suas rotinas. A este respeito Sameroff e Fiese (1990) realçam o facto de a intervenção poder tirar partido de uma maior variedade de situações e materiais quando assente nas rotinas de vida diária da criança. Por outro lado, Bailey e Simeonson (1988), referem a influência das interacções nos diferentes contextos ecológicos da criança. Também o apoio social conseguido através dos suportes vindos da própria comunidade promovem o bem estar da família, o que é essencial para a melhoria das interacções pais/filho tantas vezes em “stress” essencialmente nas famílias com crianças com necessidades educativas especiais.

Também investigações citadas por Gallagher (1990), em “The family as a focus for intervention” identificam alguns pontos que reforçam a ideia já obtida nas teorias atrás referidas de que o dinamismo das relações no sistema familiar é proveitoso para ambas as partes, criança / família. Assim, podemos referir que:

- 1- Uma criança com problemas tem impacto negativo na família e as mudanças na criança provocam mudanças nos membros da família alterando assim, as competências da criança e alterando a qualidade das interações familiares;
- 2- Promover as competências dos pais provoca mudanças no seio familiar; “ensinar” os pais é a torná-los mais competentes;
- 3- A consciência que os pais têm de si próprios influencia os seus padrões de interação; a ajuda do profissional pode ajudar a eliminar dificuldades o que se reflecte na qualidade das interações;
- 4- Dar poder aos pais é modificar as famílias; o sentimento de poder cria-se através da ajuda na identificação e mobilização de recursos.

A pertinência da intervenção precoce centrada na família assenta ainda, de acordo com Bailey e Simeonson (1988) e Bailey e Wolery (1992), em dados da investigação os quais revelaram que as características das interações no contexto familiar têm uma grande importância no desenvolvimento cognitivo, da linguagem, das competências sociais e na estabilidade emocional das crianças. Dunst, Trivett e Deal (1988), referem a este respeito que a saúde e o bem-estar pessoal influenciam o funcionamento da família que por sua vez vai influenciar os estilos de interação pais/criança e em última instância influenciam o comportamento e desenvolvimento da criança. Assim, os autores consideram que as redes de suporte informal se revelam de extrema importância na promoção do bem estar e na diminuição do “stress” familiar. Do mesmo modo preconizam a necessidade de “enabling and empowering” ou seja, capacitar e fortalecer as famílias através de recursos formais e informais por forma a que estas sejam parceiros activos no processo de intervenção com os filhos.

1. 5 - A questão da avaliação

“A avaliação pode considerar-se como a tomada de decisão para intervir. A avaliação tradicional e sobretudo a psicológica e psicoeducacional não oferece validade ecológica e é predominantemente centrada na criança e nas suas incapacidades. A avaliação actual em intervenção precoce é centrada na família, na criança e nos seus contextos de vida. Para que este tipo de avaliação permita intervir adequadamente e ter em conta as necessidades da criança e da família tornou-se imperioso repensar os seus fundamentos” Bairrão (1994 p. 37). Bairrão corrobora ainda a ideia de que a avaliação é um prérequisito para qualquer tipo de intervenção.

Dentro deste racional, o presente trabalho situando-se no âmbito da intervenção precoce a crianças com necessidades educativas especiais, não podemos deixar de referir embora de uma forma sucinta, a questão da avaliação. Ora, os materiais que são um dos elementos que compõem as diferentes vertentes no âmbito da intervenção precoce também são importantes em certas situações de avaliação.

Presente que é a ideia de modelo ecológico e de uma intervenção centrada na família, situamo-nos na linha de que a intervenção deve contemplar aspectos relacionados com a criança, com a família e com os contextos onde estão inseridas. A este respeito o autor refere-se a Bronfenbrenner (1979), pelo facto de este considerar que a avaliação deve pugnar por uma validade ecológica ¹¹. Refere ainda que a avaliação não serve só para avaliar as necessidades da criança e da família mas, ao mesmo tempo para que a família tome consciência das seus verdadeiros problemas e das dificuldades da criança. Este ponto de vista ajuda a perceber e a concluir sobre a necessidade de as famílias fazerem parte activa com os técnicos, da equipa de avaliação / intervenção.

O conceito de avaliação evolui à medida que o conceito de intervenção precoce foi mudando e hoje já não podemos falar em avaliação, sem contemplarmos a avaliação da criança, da família, dos contextos e dos próprios programas de intervenção. A

¹¹ Validade ecológica “... a validade ecológica refere-se ao facto de se saber se um ambiente experienciado pelos indivíduos, adultos ou crianças, numa investigação científica, possui as propriedades supostas existirem pelo investigador.” Bairrão (1994).

avaliação das famílias permitirá reflectir sobre as suas reais competências, necessidades e preocupações, ao nível do funcionamento e do contexto social onde estão inseridas. Esta avaliação permitirá, ainda, conhecer as rotinas diárias da criança que são um bom suporte para uma intervenção mais eficaz e duradoura enquadrando-se na filosofia das teorias que temos vindo a analisar. No que se refere à avaliação da criança, Bairrão (1994), ao fazer a análise dos itens presentes na Lei pública americana referentes à intervenção precoce realça a necessidade de nenhuma avaliação dever basear-se numa fonte única de informação mas que pelo contrário, deve realizar-se nos diferentes contextos da rotina de vida da criança respeitando os valores e cultura familiares. O quadro que se segue exemplifica esta questão identificando dois níveis do sistema com correspondência aos itens onde a avaliação deve ter enfoque.

Quadro. 4 - Níveis de avaliação da criança e da família

(Bailey e Simeonson (1988). Adaptação de Bairrão(1994)

	NÍVEL	DESCRIÇÃO	ENFOQUE DA AVALIAÇÃO
MICROSSISTEMA	1	Crianças tomadas individualmente: crianças em risco, crianças em idade pré escolar e membros da família também considerados individualmente	Estudo das capacidades das crianças nomeadamente nos seguintes domínios: socialização, comunicação, cognição, auto ajuda, jogo, capacidades motoras, etc. Características comportamentais das crianças como por exemplo: capacidade de mobilização de esforço, capacidade para lidar com a frustração, etc. Características dos membros da família tomadas individualmente.
	2	Características demográficas e ambientais da família.	Dimensão e composição da família.
	3	Interações que ocorrem no seio da família.	Ambiente de casa. Interações pais-criança. Relação dentro do casal. Papeis e funções dentro da família Coesão da família e estratégias de tomada de decisão.
EXOSSISTEMA	4	Forças externas à família que estão directamente na origem do stress.	Necessidades da família. Recursos da família. Incidentes críticos. Recursos a serviços.
	5	Factores externos à família que as afectam indirectamente ou que são uma fonte de potenciais apoios.	Legislação. Recursos da comunidade. Políticas de serviços (sociais, saúde, etc.)

1. 6 - A elegibilidade

A questão da avaliação remete-nos para o problema da elegibilidade para a intervenção precoce. Esta, por seu lado integra em si a noção de risco, fundamental para a sua compreensão. Embora a noção de risco tenha acompanhado a evolução do quadro conceptual da intervenção precoce o termo risco tem vindo a referir-se à situação de crianças que estão em perigo de sofrer um atraso no seu desenvolvimento se não forem tomadas, atempadamente, medidas adequadas de intervenção, Brown (1993) e Benn (1993).

A revisão da literatura permiti-nos verificar que vários têm sido os autores que se debruçaram sobre o que são crianças em risco e que ao longo dos anos tem vindo a falar-se tanto de risco estabelecido como de risco biológico e risco ambiental, apesar de existirem algumas diferenças de concepção entre aos vários autores. Vamos situar-nos em Benn (1993), que considera como *risco estabelecido* as situações em que através da intervenção apenas se consegue reduzir a incapacidade e que o *risco biológico* pressupõe a possibilidade de não actualização de défices ou de normalização do atraso de desenvolvimento. Considerou ainda que no risco ambiental é possível encontrar a coexistência de várias situações de risco conduzindo a um efeito cumulativo “determinante critico” na severidade do atraso. A valorização deste ponto de vista levou a autora à criação de um índice multirisco onde enumera os principais determinantes de risco de entre os quais destacamos, a título de exemplo: mães adolescentes, características demográficas da família (nível de escolaridade, emprego, famílias monoparentais...), abuso de drogas, baixo peso à nascença, complicações pré e perinatais..., entre outros .

Por seu lado, Brown e Brown (1993), para além da noção de risco estabelecido considerou duas categorias de risco, o biológico e o ambiental. Na primeira inclui todas as situações em que há uma lesão biológica na base do atraso de desenvolvimento e na segunda todas as situações ligadas ao risco psicossocial e ambiental. Também Garbarino (1992), refere o risco ambiental como sendo sociocultural, dizendo ainda que um mundo empobrecido retira à criança a possibilidade de ter as condições básicas de desenvolvimento ao nível social e psicológico.

Do mesmo modo, como já referimos, Bairrão (1994), abordou a questão do risco biológico ao qual inicialmente Pasamanick e Knobloch (1973), associaram o conceito de *morbilidade ligada à reprodução*¹² preconizando que os traumatismos de ordem biológica sofridos na infância tinham efeitos determinantes na evolução do desenvolvimento da criança.

Em termos de síntese, podemos referir que actualmente não se considera um factor de risco isolado mas antes, se verifica uma tendência para considerar a convergência de diferentes factores que poderão actualizar a diferentes níveis o atraso de desenvolvimento de uma criança. Contudo, alguns investigadores verificaram nos seus estudos situações atípicas em que crianças apesar de rodeadas de múltiplos factores de risco, se desenvolveram de uma forma saudável parecendo invulneráveis aos efeitos adversos do ambiente. Este facto conduziu a atenção dos investigadores para a verificação da existência de factores de *resiliência* ou seja, de acordo com Rutter (1995), referenciado por McNurlen (1996), como a capacidade que a criança tem de se adaptar e ultrapassar situações adversas e agressivas, provindas tanto de nível externo como interno e adquirir boas capacidades de autoconfiança e autoestima. Estas capacidades podem ser de origem intrínseca ou vindas do próprio meio. Em termos de intervenção precoce e mais concretamente na área de avaliação / elegibilidade é de extrema importância o conhecimento destes factores a fim de permitir elaborar um adequado plano de intervenção que se pretende individualizado.

1. 7 - Prevenção

A intervenção precoce apresenta-se quer ao nível da saúde quer ao nível educacional, como meio de prevenção. Segundo Simeonsson (1991), podemos considerar três níveis de prevenção dos quais passamos a apresentar as diferenças fundamentais.

A *prevenção primária* pretende reduzir a incidência, ou seja, o número de novos casos do mesmo problema através da promoção primária da saúde, desenvolvimento e

¹² Morbilidade de reprodução é a tradução literal de “ Reproductive casualty, isto é, acidentes à volta do nascimento que vão desde a morte até acidentes menos graves. Bairrão, (comunicação pessoal).

adaptação em comunidades disfuncionais de baixo acesso a programas preventivos e fraca qualidade de cuidados para crianças.

Na prevenção secundária o enfoque é colocado na redução do número de casos existentes baixando a prevalência na população existente e promovendo a aquisição compensatória de competências e comportamentos. Entre outros falamos dos problemas relacionados com a gravidez na adolescência, com crianças negligenciadas e com atrasos do desenvolvimento.

Com a *prevenção terciária* pretende-se reduzir a expansão das sequelas e das complicações do diagnóstico ou das condições identificadas através da promoção de programas de reabilitação e intervenção. O tratamento e a reabilitação destas sequelas assenta essencialmente na intensificação dos cuidados de educação especial e na reforma do sistema escolar e social.

Destes três níveis de prevenção segundo Simeonsson (1991), parece-nos como prioritária a prevenção primária de modo a fazer diminuir quer o número quer o grau de gravidade os problemas existentes e criar as condições para que estes não surjam ou se manifestem com menor gravidade ou até desapareçam nos grupos antecipadamente identificados como grupos de risco. A prevenção primária deverá assim, ser construída sobre um modelo de saúde pública que enfatize a prevenção e os esforços delineados em termos de diminuir futuros dos riscos relativos à população. Também os resultados de muitos dos programas de intervenção compensatória, já realizados, são esclarecedores quanto à necessidade de se proceder a uma avaliação e identificação dos riscos, como base para a elaboração de um plano para a prevenção primária. Simeonsson (1994) sugere que a selecção para a prevenção primária englobe esforços gerais beneficiando directamente os indivíduos e esforços dirigidos a sub-grupos designados como sendo de risco prioritário e seleccionados segundo orientações gerais para a prevenção primária. Os factores de risco devem assim, identificar o tipo de prevenção a desenvolver podendo a prevenção primária ser dirigida a :

- Nível individual;
- Sub-grupos com as mesmas características;
- À população em geral.

A título de exemplo podemos referir na área da saúde os programas de imunização para grupos e sub-grupos específicos, o atendimento em escolas e a selecção de grupos de risco para prevenção primária consoante determinadas características, na área da educação a prevenção primária pode situar-se ao nível de programas para crianças em situação de bilinguismo, a crianças prematuras, a crianças com problemas genéticos, etc.

A prevenção primária deve ser encarada de modo a promover e desenvolver a saúde e o bem estar das crianças, dos jovens e suas famílias ou seja, deve reduzir o risco removendo os factores que o originam, reduzindo a sua intensidade, severidade e duração e estabelecendo mudanças no meio ambiente por forma a melhorar a sua qualidade no sentido de aumentar a resiliência da criança, facilitando o desenvolvimento.

Simeonson (1994), propõe alguns passos para o desenvolvimento da *prevenção primária*: operacionalização de grupos de condições e factores de risco; identificação dos modelos gerais de risco e sequências das cadeias de risco; definição da natureza do risco com as transacções ambientais; diferenciação das características universais de selecção e indicadores de prevenção primária; proposta de estrutura sequencializada no tempo; priorizar a forma e a natureza dos esforços de prevenção primária; monitorizar e avaliar os resultados da prevenção.

O autor refere ainda que a prevenção primária deve assentar na identificação dos principais problemas, com a consciência de que é um processo complementar e que o desenvolvimento das actividades deve promover o desenvolvimento prevenindo atrasos e desajustes posteriores, sendo, portanto, promotora de saúde. Na sequência deste raciocínio Simeonson (1991), refere-se a estudos que elegem para prevenção primária as crianças de risco com incapacidades e ou em risco desenvolvimental. Por seu lado a prevenção secundária e terciária destina-se às crianças que apesar da intervenção mantêm sequelas dos problemas anteriores.

AS ACTIVIDADES

Ainda dentro deste racional a planificação das actividades será feita de acordo com o nível de prevenção a que se dirige. Assim, na prevenção primária o enfoque incidirá no estatuto de risco desenvolvimental e os procedimentos a utilizar deverão adoptar medidas que tenham em conta a interactividade e os efeitos cumulativos dos vários factores de risco identificados.

Ao nível da *prevenção secundária* as actividades devem respeitar etapas e devem basear-se numa avaliação de medida com referência a normas devendo ser descritas de forma a tornar operacional o atraso de desenvolvimento ou a dificuldade.

A *prevenção terciária* implica o envolvimento clínico e funcional para avaliação das sequelas desenvolvimentais ou das dificuldades na criança ou na família.

1. 7.1 - Prevenção e níveis de sistema

Carole C. Upshur (1990), no seu artigo “ Early intervention as preventive intervention” tendo como referência os trabalhos de Bronfenbrenner (1979), sobre a ecologia do desenvolvimento humano refere a avaliação do risco nos micro, meso, exo e macrosistemas e propõe uma prevenção nesses mesmos níveis do sistema.

A *Prevenção no microsistema* tem como objectivo ajudar os pais a perceber a qualidade da interacção com os seus filhos a fim de promover o desenvolvimento e reconhecer o impacto de uma prestação de cuidados de qualidade, através de actividades de parceria entre família e serviços de educação e saúde, Garbarino (1992).

A *Prevenção no mesossistema* inclui os serviços adequados às necessidades nas áreas da saúde e dos apoios sociais, tendo em vista uma perspectiva abrangente, pré e perinatal do desenvolvimento da criança. Inclui rastreios periódicos a todas as crianças ao nível da saúde e problemas desenvolvimentais com o objectivo de identificar os factores de risco nessas crianças o mais precocemente possível. Esta prevenção inclui serviços

específicos para pais como: visitas domiciliárias, prestação de serviços em casa, transporte e distribuição de suplementos alimentares.

No que se refere à *Prevenção no exossistema*, esta está directamente ligada aos conceitos que definem e regulamentam as orientações governamentais ao nível da cooperação, saúde, acção social e bem estar das populações bem como das políticas educacionais que podem ajudar a facilitar o funcionamento da família, suporte fundamental na prestação de cuidados à criança. Quando as políticas são favoráveis as famílias e as crianças têm oportunidade de criar estabilidade.

2 – JOGO, CONTEXTOS, CENÁRIOS E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ ESCOLAR

2. 1 - Aspectos gerais

Dada a importância que unanimemente tem sido dada pelos teóricos e práticos da psicologia do desenvolvimento e da educação, ao papel desempenhado pelo meio no desenvolvimento da criança, pretendemos aqui fazer uma análise nas suas várias vertentes. A ênfase será colocada, dado o âmbito do presente trabalho, nos aspectos físicos dos cenários de vida da criança e nos objectos físicos que a cercam e não nas características de carácter social desses cenários e de relação com as pessoas. Deste modo, serão neste capítulo utilizados os termos físico e social para distinguir estes dois aspectos.

Contudo, apesar de nos debruçarmos sobre a vertente mais física do meio convém realçar o facto de a nossa concepção de envolvimento não se afastar da perspectiva ecológica onde, como já referimos, pretendemos situar este trabalho. Nesta perspectiva a teoria ecológica é para nós uma referência importante. Bronfenbrenner (1979), seu impulsionador, ao referir o envolvimento ecológico como um conjunto de estruturas organizadas “como um jogo de bonecas russas” refere-se a uma hierarquia de estruturas, sendo que nos interessa, neste contexto, a estrutura do nível mais elementar

por se situar a um nível mais próximo da criança. O microsistema é pois, onde segundo o seu autor, ocorrem padrões de actividades, papéis e relações interpessoais experienciadas por determinado indivíduo num contexto com características físicas e materiais próprias. Uma concepção ecológica de jogo permitindo uma exploração lúdica nos diferentes contextos de vida da criança, previamente preparados ou não, estão por certo numa perspectiva de melhor qualidade de vida.

No sentido da clarificação de conceitos, entendemos por *meio físico* os espaços e objectos que os compõem assim como, as suas características físicas (tamanho, material de que são feitos, etc.) e modo de distribuição no espaço.

Os trabalhos de Wohlwill e Heft (1987), acerca do papel do meio no desenvolvimento da criança permitem-nos verificar a existência inicial de controvérsia essencialmente no que se refere à questão da *hereditariedade versus meio*. Esta problemática foi evoluindo tendo a tendência passado a orientar-se para uma abordagem unidireccional onde são previligiados os aspectos de carácter socio-cultural e das relações interpessoais em detrimento dos aspectos físicos do meio. Assim, o papel social do jogo, o factor cultural e a relação estabelecida com o prestador de cuidados à criança foram os aspectos mais estudados. Só com os trabalhos de Hebb (1949), sobre estimulação sensorial nas experiências precoces do indivíduo é que a questão do meio físico parece ter começado a ganhar alguma actualidade.

A estes estudos outros se seguiram e actualmente não restam mais dúvidas sobre a importância que o meio físico tem no desenvolvimento da criança fundamentalmente proporcionando cenários motivadores e desencadeadores de oportunidades de jogo sendo este, encarado sob o ponto de vista de desenvolvimento e bem estar. Actualmente é dado lugar de destaque a esta área tanto ao nível social e político como ao nível da psicologia do desenvolvimento e da educação não só através da organização de espaços formais de jogo como também dando oportunidades não formais.

Como nos refere Neto (1997), proporcionar oportunidades não formais de jogo à criança é dar-lhe liberdade de exprimir a sua motivação intrínseca e permitir-lhe explorar o seu meio físico e social, investigando, testando, comparando. Este autor

refere ainda que “... Esta estimulação ocasional proporcionada pela exploração do espaço exterior (standardizado ou não) é fundamental na estruturação das primeiras fases do desenvolvimento humano (processos cognitivos, emocionais e motores)”. Nesta linha de pensamento considera ainda que o adulto e as instituições educativas preocupadas com a estimulação organizada condicionam os valores e atitudes das crianças tendendo a ordenar os seus comportamentos e limitando as suas tomadas de decisão.

Apesar dos estudos mais recentes do autor se situarem a um nível etário a cima dos 3 anos, o mesmo não deixa de ter preocupações com os níveis etários mais precoces onde todo o processo lúdico se inicia. Por outro lado, consideramos a actualidade destas mesmas preocupações face às constatações observadas, ainda que de uma forma não organizada, na concepção de situações e espaços de jogo para as idades mais precoces, no contexto educacional português.

Em suma, vários são os autores que hoje referem como preocupação a vertente física dos cenários de jogo no desenvolvimento da criança. Entre eles para além dos já referenciados contam-se Van der Kooij (1997) e Brandão (1990), com referências à diversas características do meio físico inanimado e seu impacto no desenvolvimento cognitivo da criança.

Como atrás referimos, Wohlwill e Heft (1987), fazem alusão aos estudos de Hebb (1949), como pioneiros na análise do papel do meio no desenvolvimento do indivíduo. No entanto os seus trabalhos valorizaram sobretudo o estímulo ao nível da estimulação visual e do impacto ao nível do córtex cerebral.

Esta forma de estimulação era considerada como básica para o desenvolvimento e manutenção das funções perceptivas comparável a uma forma de comportamento necessária para a resolução de problemas, implicando atenção, adaptação emocional e motivação para a resposta. O importante destas pesquisas parece ter sido o abrir caminho para a tomada de consciência, desta vertente, por parte dos psicólogos do desenvolvimento.

Esta tomada de consciência veio pois alertar para as limitações que os ambientes pouco estimulantes quer a nível institucional quer de contextos familiares de pobreza, po exemplo, exerciam sobre o desenvolvimento da criança. A implementação de programas específicos de estimulação e de compensação inspiraram-se nos trabalhos de Hunt (1961) e de Wachs (1985), e contribuíram para uma ideia actual mais envolvente de que os efeitos das experiências sensoriais são mediatizados pelo acção do indivíduo e não só a exposição à estimulação. Assim as acções individuais podem ser consideradas como tendo um papel a desempenhar nas experiências em geral.

Por outro lado, surge também o ponto de vista do meio físico como fonte de “feed-back” do comportamento da criança que assenta na ideia de que a aprendizagem perceptiva é mediada pelas respostas motoras. Nesta concepção o conhecimento envolvental é visto como sendo essencialmente feito através de actos motores como resposta a determinado padrão de estimulação. Assim, através da percepção das consequências da resposta a criança aprende correlações entre actos motores e estímulos. Do mesmo modo é de salientar que os trabalhos de Wachs (1985), apontam para o facto de ser cada vez mais reconhecida a importância do “feed-back” dado também pelos objectos. Começa a ser atribuído valor à responsividade dos objectos.

O meio envolvente propõe também um conjunto de “affordances” (possibilidades), perspectiva defendida por Gibson que segundo Wachs (1985), é de primordial importância. Nesta perspectiva as “affordances” são entendidas como aquilo que o meio envolvente pode oferecer, fornecer e possibilitar através de espaços e objectos. A sua significância em termos de oferta de possibilidades é identificada através do significado funcional que tem para cada indivíduo. Por outras palavras podemos dizer que são os recursos ecológicos de determinado contexto. “Affordances” são portanto, um conjunto de aspectos físicos bem definidos com uma significação própria para a criança em termos das possibilidades que oferecem. Para Wachs (1985), este é um conceito que vem esclarecer a especificidade entre objectos e desenvolvimento.

Nesta mesma linha e valorizando a ideia da importância de “preparar os contextos” aproveitando os recursos das rotinas diárias, Rigolet (1998), refere que “...preparar o contexto significa antecipar a sequência de uma rotina. A rotina da criança

executada desde muito cedo ajuda-a a fazer a antecipação do que vai suceder... É ainda preparar só e unicamente os objectos necessários a esta rotina, a fim de não dispersar a atenção da criança e ainda de obrigá-la, suavemente, a compartilhar os objectos desta rotina com os seus intervenientes. Ex: banca para mudar fraldas, fralda limpa, água na bacia, algodão, talco, creme...”

2. 2 – Os brinquedos e outros materiais manipulativos

Cada vez é cada vez mais relevante o papel que se atribui ao brinquedo e aos materiais manipulativos, como meio de permitir à criança usufruir de um dos seus direitos fundamentais, o direito ao brincar. O brinquedo estimula a curiosidade, a iniciativa, a autoconfiança e proporciona aprendizagem e desenvolvimento. Com ele a criança pode realizar brincadeiras espontâneas quer ao nível da auto-expressão quer da realização.

O material lúdico pode ser *natural* (água, pedras, conchas, caixas...) ou *especialmente concebido* para o efeito. *Porquê dar brinquedos às crianças?* Como podemos concluir das investigações que temos vindo a referir, porque estes são um convite ao brincar, facilitam e enriquecem a brincadeira, são um desafio e uma forma de motivação e proporcionam o aprender, fazendo.

A aprendizagem mediada pelos brinquedos e materiais manipulativos será tanto mais rica quanto mais dinâmicas e desafiadoras forem as actividades realizadas. No brinquedo a criança reconhece umas coisas e descobre outras, experimentando-os aprende a controlar os seus movimentos e estabelece relações. A criança brinca com brinquedos não só para alcançar um objectivo, mas, principalmente pelo prazer de os manipular.

O brinquedo possui muitas características dos objectos reais que juntamente com o seu tamanho e com o carácter de permissividade que o adulto lhe confere, fazem dele, um instrumento para o domínio de situações de outro modo impossível com os objectos

reais. Permite ainda, por outro lado, a repetição de situações quer boas quer penosas, vividas na vida real.

Com a evolução do jogo, os materiais vão representando para a criança um papel diferente. Mas, nem todos os materiais possuem as mesmas capacidades. Assim, os brinquedos “responsivos”, têm um papel preponderante, entendendo como “responsividade” a capacidade de ao serem manipulados, os brinquedos darem respostas evidentes através de sons, movimentos ou luz. A sua informação e estímulos provocam resposta imediata por parte da criança tornando-os como meios importantes de utilização pedagógica e terapêutica.

Parece-nos, pois, poder concluir que na escolha de um brinquedo para uma criança, ou para a organização de um espaço Lúdico / Pedagógico, quer se trate de crianças ditas “normais” ou portadoras de necessidades educativas especiais temos de ter em conta a sua qualidade física e capacidades assim como, as características de quem os vai utilizar.

2. 2.1 - Selecção

Para que um brinquedo possa cumprir o seu objectivo, ele tem de ser adaptado á criança que o vai utilizar. Para Solé (1992), “... brinquedos bons são aqueles que reúnem uma série de qualidades de concepção e realização, que permitem o desenvolvimento da criança sem que lhe cause qualquer dano”. Ainda segundo a mesma autora e citando o Instituto Internacional para a Promoção do Bom Brinquedo, “...um bom brinquedo é aquele que tem qualidade material, qualidade formal e que é adequado á idade a que se destina”.

Dentro desta concepção o brinquedo deve conter características intrínsecas que suscitem o interesse da criança e que façam apelo à sua imaginação, devendo por isso ser versátil, durável e seguro.

Wohlwill & Heft (1987), referem-se aos trabalhos de Wachs e Gruens (1982), aludindo ao facto de que ao focar a nossa atenção nos objectos de jogo podemos

identificar três vertentes de avaliação: a diversidade, a complexidade e a responsividade.

Por outro lado as características intrínsecas dos brinquedos segundo Brandão (1990), são: segurança, conforto, responsividade, variedade e durabilidade.

Tal como a autora consideramos a segurança, a responsividade e a variedade de extrema importância na selecção de brinquedos para crianças nos três primeiros anos de vida. Parece-nos ainda, que estes factores tomam maior relevância quando falamos de crianças com necessidades educativas especiais.

Os brinquedos para crianças com necessidades educativas especiais não têm de ser diferentes dos outros, mas, deve ser cuidadosa a sua selecção. Para tal, há que ter em conta as suas características intrínsecas ou seja, o seu nível de complexidade podendo assim, corresponder a objectivos pedagógicos e terapêuticos.

Nesta mesma linha Cripe, Slentz e Bricker (1995), dão lugar de destaque ao recurso e selecção de brinquedos e materiais manipulativos na concepção de currículos de intervenção dos 0 aos 3 anos. As autoras consideram os materiais de apoio ao jogo como uma faceta constante do currículo de intervenção em crianças com necessidades educativas especiais dos 0 aos 3 anos alertando para o cuidado a ter na sua adequação às necessidades específicas de cada criança e seu desenvolvimento actual de desenvolvimento.

Por outro lado, atendendo às mais remotas definições de jogo este deve, antes de mais, divertir. Segundo este ponto de vista, podemos considerar que a escolha de um brinquedo foi adequada quando a criança que brinca com ele se diverte.

2. 2.2 – Validade

A questão da validade dos objectos de jogo como importante para a estimulação é abordada por Wohlwill e Heft (1987), que assumem ter este aspecto três vertentes: a existência, a possibilidade de utilização e a acessibilidade. A avaliação dos objectos de

jogo para a criança tem sido positivamente fundamentada no que se refere à sua ligação com o desenvolvimento através de grande número de investigações.

De entre estas, referimos, de acordo com estes mesmos autores, pesquisas realizados por Wachs e colaboradores (1982), que estudaram o desenvolvimento cognitivo com base numa avaliação feita através dos Índices de Avaliação de Piaget de Uzgiris e Hunt (1975). Estes autores verificaram que a acessibilidade a revistas, livros e pequenos objectos manipulativos assim como, a existência de elementos decorativos, no quarto da criança, durante os dois primeiros anos de vida têm uma correlação positiva com o desenvolvimento cognitivo futuro.

Verificaram ainda que as experiências precoces com objectos têm efeitos mais visíveis no que se refere à validade desenvolvimental, quando estudadas antes dos nove meses de idade da criança. Depois desta idade poderá a sua verificação ser menos consistente devido essencialmente ao aparecimento da marcha. O incremento da mobilidade é visto como um aumento de oportunidades de exploração do ambiente e de diversificação de actividades implicando por isso um decréscimo no interesse pela exploração dos objectos.

2. 2.3 – Diversidade / complexidade

Os aspectos de carácter mais qualitativo a considerar na avaliação da validade dos objectos são a diversidade e a complexidade que podem estas ser consideradas como indicadores da riqueza de estímulos do envolvimento físico, ou seja, das características físicas dos contextos.

Wohlwill e Heft (1987), fazem alusão aos trabalhos de Yarrow e colaboradores, (1983) referindo que este verificaram que o factor *variedade* apresenta um carácter de riqueza e não de repetitividade do meio inanimado. Esta variável, variedade, é operacionalizada através do número de diferentes objectos a que a criança tem acesso .

O termo *complexidade* foi conceptualizado pelos mesmos autores em termos de “conjunto de informação” providenciada à criança através de várias modalidades sensoriais ou seja, modelos visuais e tácteis como a cor, a forma, o tamanho e a responsividade dos objectos, que por sua vez levam a criança a uma exploração sob diferentes formas relacionando a informação recebida e criando estratégias cada vez mais elaboradas.

No que se refere ao termo *variedade* os investigadores verificaram que este tinha uma correlação positiva com a idade mental e o desenvolvimento motor da criança. A título de exemplo referem o efeito do acto visual dirigido e o agarrar, sendo ainda de salientar a preferência pela novidade. Similarmente a complexidade dos objectos está positivamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo e motor tal como a preferência pela novidade.

Outros estudos referidos por Wohlwille Heft (1987), revelaram correlações positivas entre persistência e competência no estudo da variável, *variedade* em crianças até aos seis meses e o seu desenvolvimento até aos treze meses. Similarmente a introdução de novos brinquedos parece ter uma relação positiva com o desenvolvimento e a aquisição do “objecto permanente”.

2. 2.4 – Responsividade

Quando a criança observa visualmente um objecto, rodando-o entre os seus dedos ou movendo-o, ela descobre propriedades de invariância e também a sua capacidade de alterar o envolvimento percebido. Assim, verificamos dupla função na interacção da criança com os objectos. Por um lado ajudam-na a conhecer e distinguir as propriedades dos objectos e por outro desenvolvem as suas competências individuais.

Verifica-se, assim, que os materiais manipulativos providenciam respostas individuais sendo que alguns brinquedos são especialmente *responsivos* através da acção da criança produzindo altos resultados ou novos efeitos. São disto exemplo alguns

bonecos em caixas, bonecos e carros de corda. Pelas suas capacidades estes providenciam um elevado contingente de respostas que levaram alguns investigadores a considerar que este tipo de brinquedos têm um efeito facilitador nos vários aspectos do desenvolvimento cognitivo e motivacional, Wohlwill e Heft (1987).

Segundo os mesmos autores a relação entre a presença de brinquedos responsivos e o desenvolvimento cognitivo, tornou-se ainda mais consistente com as pesquisas efectuadas por Wachs (1985). Estas características dos brinquedos foram correlacionadas com comportamentos ao longo do tempo verificando-se existir uma estreita ligação entre desenvolvimento cognitivo / motor, exploração e preferência pela novidade.

Em síntese, podemos concluir que a selecção de brinquedos e materiais manipulativos deve ser feita tendo em conta:

- A idade da criança, o seu nível de desenvolvimento e as suas necessidades;
- As características físicas e psicológicas dos materiais;
- O factor segurança.

No que se refere à idade e desenvolvimento da criança já anteriormente nos referimos no capítulo destinado ao estudo do jogo infantil uma vez que são duas coisas indissociáveis. Quanto às características físicas e psicológicas dos materiais lúdico-pedagógicos estas serão abordadas de um modo mais detalhado quando estudarmos os métodos de classificação. Do mesmo modo, deixaremos para o ponto 2 do capítulo 3 a questão da segurança que nos irá merecer uma análise específica inserida num contexto organizacional que contemplará também uma abordagem à legislação vigente em Portugal.

2. 2.5 – Os brinquedos e as crianças com necessidades educativas especiais

O brinquedo como mediador do jogo adquiriu já um lugar de reconhecida importância entre os investigadores da área da psicologia do desenvolvimento e da educação.

Na realidade, o brinquedo, facilita o diálogo com a criança, quer normal quer com necessidades educativas especiais. Ainda segundo Schwartz e Miller (1996), o brinquedo para estas últimas crianças funciona entre o divertimento e a educação.

A criança com necessidades educativas especiais normalmente gasta muito do seu tempo com deslocações aos diferentes serviços pelo que se torna em termos de intervenção, fundamental o aproveitamento de todo o tempo disponível de jogo. Para uma escolha de materiais adequada a cada situação torna-se imperiosa a existência de muitos brinquedos, quer em quantidade quer em diversidade.

Também quando a criança está a aprender a interagir, os brinquedos tornam-se um importante “substituto” do mundo real. Assim, jogar com brinquedos torna-se particularmente importante para as crianças que têm algum tipo de dificuldades na sua compreensão ou seja, em interagir com ele.

Incentivando a interagir

No contexto do trabalho com as crianças com necessidades educativas especiais Schwartz e Miller (1996), alertam para o facto de pais e técnicos necessitarem compreender até que ponto os brinquedos podem ser um parceiro importante no trabalho com estas crianças.

Recordamos, aqui, um dos modelos propostos por Wachs (1985), em que o envolvimento social medeia o envolvimento físico. Dentro deste racional o brinquedo assume um lugar de destaque num modelo de trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de que a criança por si só, muitas vezes, não consegue iniciar ou dar continuidade à interacção com o brinquedo, em que ganhe sentido, aquilo

que esse brinquedo significa, o que pode ser clarificado através do jogo com os pais ou outros adultos.

Cabe ainda ao adulto o papel de capitalizar as actividades espontâneas com brinquedos, sempre que possível com naturalidade, para ajudar a criança a evoluir no seu desenvolvimento global. Devemos também alertar para o “stress” em que normalmente estas crianças vivem e para o cuidado a ter no tempo de duração das sessões de jogo ou brincadeira que devem terminar logo que a criança comece a revelar sinais de cansaço. A variedade de brinquedos poderá também ser um auxiliar positivo no sentido de que diversificando os recursos, diminuem as hipóteses de cansaço.

Manter a criança motivada é um dos objectivos principais para a obtenção de sucesso. Schwartz e Miller (1996), consideram a motivação como base para a comunicação e esta, o ponto básico para proporcionar desenvolvimento em todas as áreas, fazendo incidir aqui o valor que colocam na “linguagem dos brinquedos”. Estes autores referem ainda o facto de muitos interventores dizerem que se fosse possível manter sempre a criança motivada quando pretendem “ensinar-lhe” algo, estariam grande parte das dificuldades resolvidas.

Tudo começa desde muito cedo referem os autores alegando que quando o bebé agarra o nariz da mãe e esta responde tirando e beijando-lhe a mão os dois estão interagindo. Este é o início de uma aprendizagem da linguagem afectiva muito útil para o uso dos brinquedos, sempre que o diálogo continua (ex: onde está o nariz do bebé?...).

Cabe ao adulto o papel de incentivar as interações de que a criança necessita, manipular. O adulto brinca com brinquedos para que a criança possa agarrá-los, explorá-los e manipulá-los. Se o brinquedo tem som, luz, movimento, então, ele responderá e como já referimos, estes são os brinquedos responsivos que assumem um papel relevante na educação destas crianças.

Devemos também referir o valor representativo dos brinquedos, que se situam entre o mundo real e o mundo da criança. Estes encorajam as interações, as experiências e dão lugar à criação de situações de vida real sob a forma de “faz de conta”. Deste modo,

a criança pode aprender coisas que possam vir a acontecer e podemos utilizá-los ainda para reforçar experiências já vividas. Através do brinquedo estamos também a ensinar linguagem.

3 – A DIMENSÃO DO JOGO AO NÍVEL CURRICULAR

Nesta parte do nosso trabalho pretendemos fazer uma abordagem a quatro currículos de intervenção precoce utilizados predominantemente nos Estados Unidos da América e que têm sido objecto de muitos estudos quer ao nível de investigação quer de implementação. Entre eles referimos o “Hawaii Early Learning Profile” (HELP) e o “Assessment Evaluation and Programming System for Infants and Children” (AEPS).

Um destes currículos tem de algum modo subjacente a filosofia que orienta este trabalho, perspectiva ecológica e transaccional, trabalho com famílias, o jogo como suporte da intervenção¹³. Por essa razão faremos uma abordagem às linhas gerais que orientam este outros currículos e também um levantamento dos materiais de suporte ao jogo utilizados na sua implementação. Para facilitar a comparação entre os materiais utilizados nos vários currículos apresentamos o seu inventário organizado segundo as mesmas categorias que foram criadas para a apresentação dos materiais utilizados pelos interventores a trabalhar no âmbito das ECAE em Portugal Continental. O estudo destes currículos tem como objectivo verificar, em termos comparativos, a adequabilidade dos meios de suporte ao jogo infantil como meio de activação do desenvolvimento e neste contexto, possibilitar em última instância, a elaboração de uma proposta que de algum modo possa ser um contributo à criação de melhores condições para a intervenção precoce em Portugal.

3. 1 – O currículo “Hawaii Early Learning Profile” (HELP)

O “Hawaii Early Learning Profile” (HELP) de Furuno, S. O’Reilly, Hosaka et al., (1985), é um currículo cujos autores se preocupam com a atractividade dos objectos de suporte ao jogo nas suas vertentes, visual, táctil e auditiva, condição determinante para a obtenção de respostas por parte da criança. A organização dos espaços assim como a colocação dos brinquedos de acordo com cada caso específico, são também condições essenciais para a obtenção de sucesso. A este respeito os autores deste currículo consideram que o brinquedo só por si, pode não ser suficiente para motivar a criança ou seja, uma motivação directa, daí ser necessária uma motivação circular que inclui os aspectos acabados de referir, modo de organizar os espaços e a localização dos brinquedos.

O inventário de material que vamos apresentar foi elaborado através do guia de actividades do currículo HELP, edição revista de 1985 do original publicado em 1979. A sua implementação faz parte de um programa de enriquecimento para crianças com “handicaps” da Universidade do Hawaii. É um guia de actividades dirigido a profissionais que trabalham com crianças, essencialmente crianças com necessidades educativas específicas e suas famílias e está organizado por passos de acordo com uma sequência desenvolvimental. Os materiais utilizados estão organizados por áreas específicas.

¹³ É o caso do “Assessment Evaluation and Programming System for Infants and Childre” (AEPS).

Quadro. 5 - Inventário de material de suporte ao jogo no currículo “Hawaii Early Learning Profile” (HELP)

<i>Exploração táctil</i>	<p><i>Bolas ; Objectos variados com diferentes texturas</i></p> <p><i>Jogos de formas, cubos pequenos, abotoaduras ,</i></p> <p><i>Brinquedos que possam ser arrefecidos a diferentes temperaturas</i></p> <p><i>Brinquedos que contenham água e que possam ser aquecidos</i></p> <p><i>Caixas forradas com tecidos/ papeis de várias texturas, livros de texturas</i></p> <p><i>Chão com superfícies forradas com diferentes materiais(lã, esponja, material fresco, colchão...); Placa com orifícios pequenos</i></p> <p><i>Pastas de moldagem, água/areia;Brinquedos insufláveis</i></p>
<i>Exploração auditiva</i>	<p><i>Brinquedos com música, com guizos, com vozes de animais, bonecos de corda</i></p> <p><i>Rocas, chocalhos, campainhas, xilofone, piano; Pulseiras sonoras</i></p> <p><i>Gravador/leitor de cassetes com música, com vozes...</i></p> <p><i>Gravuras com faces humanas, objectos/acessórios de vestuário da mãe com cores variadas</i></p>
<i>Exploração visual</i>	<p><i>Objectos coloridos: caixas, balões, mobiles, pulseiras</i></p> <p><i>Jogos de cores, “puzzles” simples (2/3 peças) ; Espelho</i></p> <p><i>Livros com gravuras de animais, objectos do dia a dia, partes do corpo; fotografias</i></p> <p><i>Material para emparelhamento: cor, forma, textura e cheiro</i></p>
<i>Exploração olfactiva</i>	<p><i>Brinquedos com diferentes odores</i></p>
<i>Jogos de encaixe</i>	<p><i>Placa com formas simples de encaixe, argolas, lego, jogos com hastes para encaixe de formas; caixas de diferentes tamanhos</i></p>
<i>Livros</i>	<p><i>Livros de texturas, livros de gravuras, livros de histórias, livros com música, revistas , álbuns de imagens</i></p>
<i>Material adaptado</i>	<p><i>Andarilho, andas, cadeira com tabuleiro, pratos com ventosa e rebordo, cadeira de rodas, apoios para sentar, assentos insufláveis, cadeira de banho.</i></p>
<i>Material audiovisual</i>	<p><i>Televisão, CD educativos, rádio/leitor de cassetes</i></p>
<i>Material diverso</i>	<p><i>Peluches, bonecas, pratos, copos ,colheres de plástico, madeira e metal, telefone, escova, pente, carrinhos, esponjas, panos, roupa e carro de bonecas, mantas, chaves, garrafas de plástico, bonecos e carros de empurrar e de puxar, brinquedos de fricção e corda, brinquedos de sopro</i></p>
<i>Arte e criatividade</i>	<p><i>Papel, pincéis grossos, tintas, cola, revistas tesoura, canetas de feltro, lápis</i></p>
<i>Psicomotricidade</i>	<p><i>Bola insuflável grande, espumas de formas variadas: rolo, túnel, percursos com obstáculos, brinquedos grandes.</i></p>

3.2 – O currículo “Assessment Evaluation and Programming System for Infants and Children” (AEPS)

O currículo “Assessment Evaluation and Programming System for Infants and Children” (AEPS) de Cripe, Slentz e Bricker (1995), foi objecto de estudo no âmbito do mestrado¹⁴ a que respeita o presente trabalho.

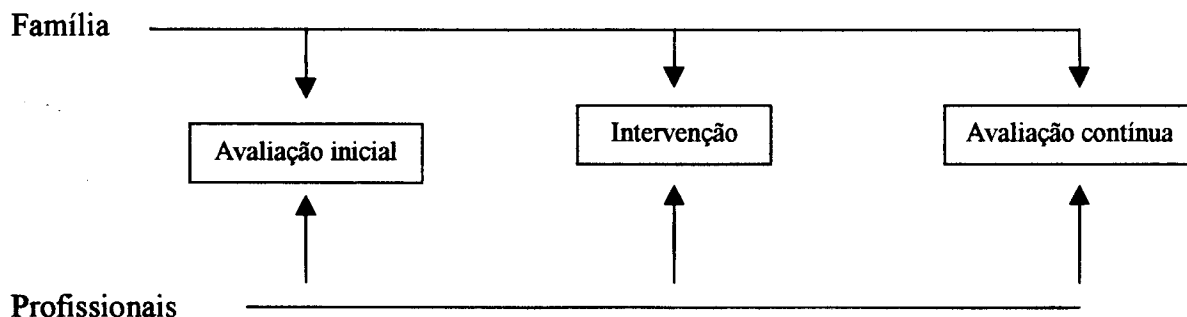
O desenvolvimento deste currículo teve início em meados dos anos setenta e foi inicialmente destinado a crianças com deficiência ou em risco, em cenários naturais e destinado também a ser implementado pelas famílias e por educadores especializados. Este currículo tem sido alvo de um processo evolutivo que teve por base dois aspectos fundamentais, sendo o primeiro o suporte conceptual que orienta o trabalho a realizar pelos intervencionistas e pelos pais na implementação de actividades num meio natural articulando cenários, condições e objectivos. O segundo refere-se à preocupação de tornar o currículo cada vez mais personalizado ou seja, são tidas em conta as condições específicas de cada individuo.

A sua implementação é de formato curricular e tem como objectivo servir de suporte aos diferentes intervencionistas: educadores, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, especialistas da comunicação, etc. Neste currículo sugerem-se actividades com base nas rotinas diárias das crianças e famílias, aproveitando-as para dar oportunidade à criança de praticar competências, mantendo ao mesmo tempo uma estreita ligação entre a avaliação e a intervenção. Assim, a sua aplicação tem por base o *jogo* e as *rotinas diárias* da criança devendo a participação do interventor ser o menos intrusiva possível mas capaz de conduzir aos progressos desejados. A implicação das famílias é outro dos seus princípios base.

O esquema que se segue é adaptado de Cripe (1993), e ajuda a perceber a ligação que existe entre avaliação e intervenção que inclui os profissionais e as famílias. Pretende-se pois que as famílias façam parte efectiva da equipa e que participem em todas as fases do processo.

¹⁴ Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança – Intervenção Precoce. Neste curso foi ministrado um curso sobre AEPS, pela Professora Julian Cripe, em Maio de 1999.

Figura. 2 - Esquema de avaliação / intervenção envolvendo profissionais e famílias . Adaptado de Cripe (1993).



Consideram ainda os autores que o processo deve decorrer em seis fases, a saber:

Fase 1- Avaliação inicial. *Fase 2-* Formulação do programa educativo individual ou plano individual de serviços para a família. *Fase 3-* Intervenção. *Fase 4-* Monitorização das respostas imediatas aos procedimentos de intervenção. *Fase 5-* Avaliação contínua ao nível da criança e da família. *Fase 6-* Avaliação periódica ou anual dos progressos ao nível da criança e da família assim como da validade do programa.

No que se refere ao aspecto curricular quer o AEPS “Test” quer o AEPS “Curriculum” seguem o mesmo formato definindo os seguintes domínios: Motricidade fina (FM); Motricidade Grossa (GM); Adaptativo (Adap); Cognitivo (Cog); Comunicação social (SC); Social (Soc).

Ainda segundo os autores o formato das actividades curriculares inclui uma sequência de itens de programação de ajuda à pessoa que trabalha com a criança e que está de acordo com passos desenvolvimentais, importância das competências, trabalho por objectivos, agrupamento de actividades por objectivo, sugestões de actividades e adequação dos cenários e recomendações para necessidades específicas.

O quadro seguinte mostra o levantamento do material usado na implementação deste currículo no período dos 0 aos 3 anos.

Quadro. 6 - Inventário de material de suporte ao jogo de acordo com o currículo “Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children - Curriculum for Birth to Three years” (AEPS)

<i>Exploração tátil</i>	<i>Jogos de encaixe com peças redondas, quadradas e triangulares</i> <i>Objectos variados em tamanho, cor e peso</i> <i>Blocos, pérolas grandes para enfiamentos</i> <i>Material variado de texturas diferentes</i> <i>Piscina de bolas</i>
<i>Exploração auditiva</i>	<i>Leitor de “cassettes”/ “cassettes” música</i> <i>Roca, chocalho...</i>
<i>Exploração visual</i>	<i>Gravuras de objectos familiares,</i> <i>“Puzzles” de 2 peças</i> <i>Jogos para emparelhamento objecto/gravura</i> <i>Pares de gravuras</i>
<i>Encaixe</i>	<i>Jogos com formas simples para encaixe, jogos de construção simples</i>
<i>Livros</i>	<i>Livros variados</i>
<i>Puzzles</i>	<i>Puzzles simples de 2 peças</i>
<i>Arte</i>	<i>Papel, lápis de cera</i>
<i>Psicomotricidade</i>	<i>Piscina de bolas</i> <i>Bolas de diferentes tamanhos e pesos</i> <i>Triciclos</i> <i>Escorregas, pontes, labirintos...</i>
<i>Material diverso</i>	<i>Caixas, boneca, pratos, talheres, copos, vassoura, carrinhos, telefone</i> <i>Brinquedos de puxar e empurrar</i> <i>Animais de borracha, brinquedos variados</i> <i>Blocos</i> <i>Recipientes para água, copos, tubos... pás, areia</i>

O currículo AEPS organiza as suas propostas de actividades para as crianças dos 0 aos 3 anos tendo em conta a predominância das seguintes categorias de jogo: *jogo sensório motor* (0-24 meses), *jogo relacional ou funcional* (9-24 meses), *jogo de construção* (24-36 meses) e *jogo simbólico* a partir sensivelmente dos 21 meses. Estas mesmas designações de jogo já foram referidas nas páginas 17 e 23 do primeiro capítulo, especificamente no quadro-1 de referência à operacionalização das categorias de jogo segundo a teoria cognitivista e nas designações de jogo criadas por Sheridan (1977). O currículo AEPS considera ainda que dos 3 aos 6 meses a criança se situa na

acção, simplesmente pelo objecto, dos 6 aos 9 meses começa a explorar as características dos objectos, dos 8 aos 9 meses inicia o jogo relacional com os objectos, dos 9 aos 12 é atraída pelo movimento de puxar e empurrar e a partir dos 12 meses aumenta as suas competências relacionais e de jogo quer com os objectos quer com as pessoas caminhando numa direcção ascendente até ao jogo simbólico.

3.3 – O currículo do “Transdisciplinary Play-Based Assessment” (TPBA)

O “Transdisciplinary Play-Based Assessment” (TPBA) de Linder (1996), é como o próprio nome indica um currículo transdisciplinar cujo desenvolvimento assenta no jogo da criança. Considera também que a qualidade do envolvimento encoraja a criança a interagir com os brinquedos, materiais e pessoas. A concepção deste currículo pretende que a criança se implique a um alto nível de interacção com os cenários onde se encontra, tirando assim o máximo benefício destes. Nas salas, centros ou jardins de infância ou espaços de casa devem contemplar-se áreas bem definidas e organizadas cujo o enfoque seja colocado nos materiais. No que se refere aos equipamentos e materiais estes deverão ser de acesso fácil para que a criança possa fazer as suas escolhas autonomamente devendo sempre estar colocados em lugares visíveis, guardados em caixas e em quantidade e diversidade suficiente.

Este currículo baseia-se ainda na ideia segundo a qual o número de brinquedos influencia os comportamentos. Assim, um número diminuto de brinquedos poderá dar origem a comportamentos de agressividade. Muitas vezes quando a criança tem de esperar para voltar a ter um brinquedo de novo ocorrem comportamentos disruptivos, o que não é aconselhável segundo Linder (1996). O número e a arrumação dos materiais são também aspectos importantes a ter em conta no contexto de jogo. Em suma, a eficácia dos objectivos a atingir com uma criança dependerá do tipo, número e variedade dos brinquedos existentes.

O “Transdisciplinary Play-Based Intervention” (TPBI) é um complemento natural do TPBA de Linder (1993)¹⁵. O TPBI é um currículo com linhas orientadoras para intervenção individualizada e fornece sugestões de actividades para crianças até aos 6 anos de idade, a pais, prestadores de cuidados e técnicos. Tendo por base as competências da criança pretende encorajar-se ao mais alto nível, o desenvolvimento nos domínios, sensório-motor, cognitivo, emocional, comunicação e linguagem. Baseia-se assim, na avaliação das competências reais da criança, tendo por base o conhecimento do processo do desenvolvimento infantil, as características do estilo de aprendizagem de cada criança bem como ainda a interacção com os pais. Conjugando todas estas informações e com o conhecimento do que são as competências, dificuldades e objectivos prioritários da família, a equipa que deve incluir os pais e técnicos de diferentes áreas, na elaboração do Plano de Intervenção Individualizado (PII).

O quadro que se segue pretende mostrar os principais materiais utilizados na intervenção quer pelos técnicos quer pela família, na implementação do currículo TPBI.

¹⁵ O documento por nós consultado é a 2ª edição da obra e data de Fevereiro de 1996

Quadro. 7 - Inventário de material de acordo com o currículo “Transdisciplinary Play-Based Intervention” (TPBI)

<i>Exploração táctil</i>	<i>Placas para encaixe de formas simples (com pega)</i> <i>Livros tácteis de tecidos, de plástico, de material diverso para manusear; cubos, formas, caixas...</i> <i>Materiais com diferentes texturas: lisa/ rugoso, grosso/fino</i>
<i>Exploração auditiva</i>	<i>Material diverso com sons variados, instrumentos musicais</i> <i>Livros com música</i> <i>Brinquedos com som e movimento</i> <i>Caixa de música, campainhas, sinos,</i>
<i>Exploração visual</i>	<i>Móviles, objectos que abanem com cores variadas e contrastes,</i> <i>cartões com gravuras, sequências de imagens</i> <i>Bolas transparentes, espelho</i>
<i>Exploração olfactiva e gustativa</i>	<i>Materiais com diferentes cheiros, perfumes</i> <i>Materiais com diferentes sabores, amargo, salgado...</i>
<i>Psicomotricidade</i>	<i>Diferentes tipos de blocos, cubos, blocos de espuma, caixas grandes e pequenas, ringues</i>
<i>Jogos de encaixe</i>	<i>Lego, lego duplo, blocos de madeira, jogos magnéticos, pérolas grandes</i>
<i>“Puzzles”/ outros</i>	<i>“Puzzles” simples</i> <i>Lotos, dominós, cartas, jogos de memória</i>
<i>Livros</i>	<i>Livros variados, livros de imagens, de histórias</i>
<i>Material audiovisual</i>	<i>Rádio/ leitor de cassetes</i>
<i>Artístico</i>	<i>Papel, tinta, lápis, revistas, cola, tesoura...</i>
<i>Material diverso</i>	<i>Taças, panelas, funil, palmilhas (para fazer de boneca), talheres, copos, pratos, pente, escova, fogão, abotoadura</i> <i>Mesa/ água, tubos, materiais para encher e despejar</i> <i>Rolos de papel, caixas de sapatos,</i> <i>Animais, sementes</i> <i>Brinquedos de acção,</i> <i>Brinquedos com comandos adaptados</i> <i>Brinquedos com rotação e com rodas</i>

O TPBI na sua concepção organiza o jogo infantil do seguinte modo: *jogo exploratório ou sensorio-motor, jogo funcional e relacional, jogo construtivo, jogo simbólico ou dramático, jogo de papeis, e jogo de faz de conta*. A orientação deste currículo no que se refere ao jogo, baseia-se no princípio de que a intervenção tem como objectivo fazer ascender a um mais alto nível. Sugere também que a rotação dos brinquedos e materiais de suporte ao jogo é uma forma de manter o interesse e a motivação das crianças.

3.4 – O “Projecto Portage da Cooperative Educational Service Agence 5, Wisconsin” (EUA)

O Projecto “Portage” de Shearer e Shearer (1969), surgiu em Wisconsin nos Estados Unidos da América como forma de ajuda a crianças com necessidades educativas especiais. Originariamente destinava-se a crianças de comunidades rurais do Estado de Wisconsin com dificuldades de acesso aos diferentes serviços de saúde e educação. Assim, este programa foi criado com o objectivo de fazer chegar os serviços até junto das crianças e suas famílias sendo considerado o meio por excelência para a intervenção. Progressivamente foi-se alargando a outros países com especial destaque para o Reino Unido onde surgiu em 1976.

É um projecto que tem um programa para pais¹⁶, de implementação domiciliária, cuja ideia base é a de que pais devidamente acompanhados podem ensinar os seus filhos ajudando-os a desenvolver ao máximo as suas potencialidades. A sua implementação foi progressiva decorrendo por três fases sendo que a primeira teve como objectivo o atendimento precoce de crianças com deficiência numa área rural, a segunda o alargamento da área de intervenção para todas as famílias em risco em áreas urbanas e a terceira, de maior flexibilidade, em que passa a ser utilizado noutros contextos ou seja, domicílios, instituições, ou domicílio e instituição.

¹⁶ Versão Portuguesa: Guia de Pais para a Educação Precoce – Edição Especial Programa Portage de Educação Precoce, editado em Portugal pela Associação Portage, (1994). Actualmente é distribuído pelo CEGOC.

Como programa domiciliário assenta em razões teóricas como a redescoberta do papel dos pais na educação dos filhos e em razões práticas como, ser menos complicado que outros tipos de programas, menos dispendioso em termos financeiros e menos fatigante para as crianças.

Durante o seu período evolutivo passou, desde um modelo de intervenção centrado na criança com necessidades educativas especiais até a um modelo com enfoque noutros membros da família e finalmente atingiu um modelo com enfoque em todo o sistema familiar.

A sua implementação tem uma orgânica própria onde encontramos um sistema de organização e gestão com supervisão semanal ao trabalho dos visitantes domiciliários, as visitas às famílias são feitas com regularidade também semanal e as famílias são ensinadas a implementar o programa. Trimestralmente realizam-se reuniões entre os membros do grupo de organização e gestão de recursos no sentido de equacionar as necessidades e diligenciar recursos.

As principais características deste programa são: 1- poder ser introduzido precocemente, 2- implicar visitas domiciliárias, 3- ser dirigido a pais, 4- utilizar técnicas de ensino-preciso¹⁷, 5- implicar um esquema de formação e supervisão semanal do visitador domiciliário.

O programa “Portage” teve implementação em Portugal com início em 1985 sob a responsabilidade da Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP) do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo do antigo Ministério dos Assuntos Sociais, que foi também responsável pela formação dos técnicos. Apartir de 1992 passou para a responsabilidade da Associação Portage, criada segundo o modelo da Associação Portage Inglesa e que veio dar um suporte institucional decisivo para a disseminação e consolidação deste modelo de intervenção em Portugal. É da responsabilidade desta associação o Guia de Pais na versão portuguesa que se baseou na versão inglesa correspondente a uma versão revista do

¹⁷ O Ensino Preciso ou de Precisão é uma das muitas técnicas baseadas na análise comportamental aplicada.

documento original do Projecto Portage. Mostramos no quadro que se segue uma síntese dos materiais utilizados na implementação deste currículo.

Quadro. 8 - Inventário de material de suporte ao jogo de acordo com o “Projecto Portage da Cooperative Educational Service Agence 5, Wisconsin” (EUA).

<i>Exploração tátil</i>	<i>Bonecos macios: peluches, pano, borracha</i> <i>Brinquedos de várias texturas</i> <i>Pérolas grandes, argolas, cubos/blocos</i> <i>Jogos de encaixe de formas simples (com pega)</i>
<i>Exploração auditiva</i>	<i>Caixas de música, brinquedos sonoros, bonecos com guizos</i> <i>Campainhas, guizos, rocas</i> <i>Gravador/leitor de cassettes, cassettes</i>
<i>Exploração visual</i>	<i>Objectos e gravuras coloridos, móveis, pilha (luz), objectos luminosos, espelho</i>
<i>Psicomotricidade</i>	<i>Bolas de diferentes tamanhos, rolos, blocos</i>
<i>Livros</i>	<i>Livros de histórias, livros de gravuras, revistas e fotografias</i>
<i>Material diverso</i>	<i>Caixas</i> <i>Brinquedos de corda, brinquedos que rolem, brinquedos de empurrar e puxar, brinquedos com interruptores</i> <i>Bonecos, cama de bonecas, biberon, telefone, vassoura, pratos colheres,</i> <i>Carrinhos, tractores</i> <i>Caixa de areia, água, balde, pá, palhinhas e recipientes variados</i>
<i>Artístico</i>	<i>Papel, lápis, tintas</i>

3. 5 – Conclusões relativas aos currículos estudados

Num breve resumo, podemos referir que os quatro currículos estudados se destinam fundamentalmente à educação de crianças em risco¹⁸ sendo contudo, utilizáveis com qualquer criança uma vez que todas seguem a mesma sequência

¹⁸ Risco biológico e risco social

desenvolvimental. Por outro lado, verificamos que todos se baseiam no desenvolvimento da criança, organizando as suas actividades em função da evolução do jogo infantil e por último, todas as actividades têm até certo ponto, um mediador de suporte para a sua utilização. Falamos, por exemplo, da relação da díade em que a presença física da mãe é indispensável, da voz materna ou do interventor ou ainda dos brinquedos e dos materiais em geral.

No que se refere aos brinquedos e materiais de jogo em geral inventariados em cada um dos currículos, estes foram organizados em categorias que têm a ver com as características dos objectos em termos funcionais. Assim, em termos de síntese, podemos dizer que o material pedagógico lúdico / didáctico de suporte ao jogo dos 0 aos 3 anos se enquadra nas seguintes categorias:

- *Exploração táctil, auditiva, visual, gustativa e olfactiva;*
- *Livros;*
- *Psicomotricidade;*
- *Construção e encaixe;*
- *Arte /criatividade;*
- *Audiovisual;*
- *Diversos.*

Nas categorias de *exploração* encontram-se todos os materiais que de uma ou outra forma melhor se adequam à exploração sensorial e proporcionam vivências em determinadas áreas dos sentidos. Na categoria *livros* encontram-se todo o tipo de livros, revistas, álbuns de fotografias e dossiers de imagens. Na *psicomotricidade* enquadram-se todos os materiais destinados a proporcionar vivências na área motora em geral. Nos jogos de *construção / encaixe* enquadram-se todos os materiais de construção livre e de peças de encaixe. Na parte *artística / criatividade* incluem-se todos os materiais que proporcionam actividades de expressão plástica e expressão gráfica. A *audiovisual* inclui o material áudio e visual que pode proporcionar actividades de animação / recreio e estimulação auditivo visual. Na *categoria de diversos* estão incluídos todos os brinquedos e materiais que permitem a representação da vida real e possibilitam o jogo simbólico e “faz de conta” podendo incluir ainda outros materiais que não sendo de construção têm rotação/acção e ainda materiais relacionados com o contexto próximo da criança. Por último, a categoria *material adaptado*, que só foi encontrada no currículo

Hawaii Early Learning Profile, contempla todo o tipo de materiais inventariados e que são específicos para crianças com deficiência mental motora ou com necessidades educativas específicas no desenvolvimento motor.

Importa salientar que os brinquedos e materiais inventariados não são exclusivamente materiais comerciais mas, em alguns casos adaptados e construídos pelas próprias famílias e técnicos. Por outro lado e apesar de todos os currículos estudados apresentarem materiais que se enquadram no mesmo tipo de categorias, isto não significa que todos explicitem a mesma variedade e quantidade de material. Em anexo apresentaremos de acordo com o que nos propusemos no início deste trabalho, uma lista de materiais para a Intervenção Precoce dos 0 aos 3 anos elaborada com base nos dados da realidade portuguesa, na recolha efectuada nos currículos estudados e tendo em conta as disponibilidades ao nível do mercado português. Esta tem como objectivo poder contribuir para ajudar as famílias e os interventores que o necessitem na procura de uma melhor solução para cada caso específico. Dentro do enquadramento que seleccionamos nesta temática os materiais a apresentados deverão ser utilizados tendo como base a lista de Descritores ESAR que se encontra também em anexo.

CAPÍTULO 3

Aspectos Organizacionais Intervenção precoce

CAPÍTULO – 3 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E LEGISLATIVOS DA INTERVENÇÃO PRECOCE

Pretendemos neste capítulo fazer uma abordagem aos aspectos considerados mais relevantes no que se refere a aspectos organizacionais, legislativos e outros que constituem a intervenção precoce. Destacaremos duas vertentes que nos parece merecerem atenção especial pelas implicações directas que têm, por um lado, nos serviços em geral e por outro lado nos cenários onde decorre a intervenção. No que respeita aos serviços iremos fazer uma análise à actual legislação na América e em Portugal, pelo papel fundamental que desempenha ao nível do macrossistema com implicações na aprovação de projectos, colocação de técnicos e criação de condições de um modo geral. Quanto aos aspectos relacionados com o microssistema e com ligação directa aos cenários onde decorre a intervenção iremos abordar a questão da segurança através da análise à legislação vigente sobre segurança dos brinquedos e ainda aspectos ligados com os critérios de selecção e sistemas de classificação dos materiais de jogo.

1 – ASPECTOS LEGISLATIVOS DA INTERVENÇÃO PRECOCE EM PORTUGAL

Não pretendemos fazer uma análise à história evolutiva da legislação sobre a intervenção precoce mas, tão somente, fazer uma análise à actual legislação portuguesa que tendo tardado em aparecer, foi finalmente publicada no Diário da República nº244 de 19/10/99 II série com entrada em vigor em 19 de Novembro de 1999. Trata-se do Despacho Conjunto nº 891/99 (ver anexo nº 3).

Contudo, não podemos deixar de referir para nos situarmos em termos de tempo, ao modo como na América, país pioneiro nas questões ligadas à educação especial e à intervenção precoce, as preocupações a este nível em termos legislativos foram tomando forma. Neste sentido, passamos a apresentar um quadro de Correia (1998), que nos dá uma imagem abrangente a este respeito.

QUADRO. 9 – Marcos da legislação federal dos EUA no apoio a crianças com NEE e na política de Intervenção Precoce

Ano	Lei Pública	Teor da legislação
1958	PL 85-926	Contempla a atribuição de fundos para a preparação de professores que ensinarão crianças portadoras de atraso mental.
1963	PL 88-156	Expansão de programas de saúde destinados à mãe e à criança.
1963	PL 88-164	São autorizados fundos para a investigação e criação de projectos-modelo na área de educação de crianças com NEE.
1964	PL88-452	Cria-se o programa Head Start.
1965	PL 89-10	“Elementary and Secondary Education Act Title III” – autoriza o apoio a crianças com NEE que frequentem escolas estatais, assim como àquelas que frequentem escolas privadas, subsidiadas pelo Estado, em regime de internato e externato.
1965	PL 89-313	“Elementary and Secondary Act” (ESAE) sofre alterações, para permitir a atribuição de fundos a estruturas estatais ou subsidiadas pelo Estado que sirvam crianças com NEE, cujas idades vão dos 0 aos 21 anos.
1967	PL 90-170	Alterações à PL 88-164. Contempla a atribuição de fundos para o treino de técnicos que irão trabalhar com indivíduos portadores de deficiência mental, e na inclusão de indivíduos com problemas neurológicos associados à deficiência mental.
1967	PL 90-248	O Programa “Early and Periodic Screening, Diagnosis and Treatment” (EPSDT) é associado ao Programa “Medicaid”.
1968	PL 90-247	Alterações à PL 89-10. Cria centros de recursos regionais com o objectivo de melhorar a educação de crianças com NEE.
1968	PL 90-538	O Programa “Handicapped children’s Early Education” (HCEEP) atribui fundos para o desenvolvimento e implementação de programas experimentais na área da intervenção precoce destinados a crianças com NEE com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos.
1969	PL 91-230	Alterações à PL 89-10. Cap. VI reunido num decreto – Education of Handicapped Act” (EHA) – as anteriores disposições legais relativas à criança com NEE, HCEEP são integradas na parte C do EHA.
1972	PL 92- 424	Alterações às disposições legais sobre a atribuição de fundos e obrigam a que 10% dos lugares nos programas Head Start sejam destinados a crianças com NEE.
1974	PL 93-380	Alteração e expansão da “Education of the Handicapped Act” em resposta às disposições legais sobre o direito à educação. Obriga os Estados a estabelecerem como objectivo a oportunidade de educação para todas as crianças com NEE, desde os 0 aos 21 anos.
1975	PL 94-142	EHA sofre alterações a fim de se criar a “Education for All Handicapped Children Act”. Obriga os Estados a providenciarem a todas as crianças com NEE, entre os 6 e os 21 anos, uma educação gratuita e apropriada.
1975	PL 94-142 (secção 619)	Alarga os serviços às crianças com NEE em idade pré escolar (3 aos 5 anos), atribuindo fundos de incentivo para o desenvolvimento desses programas.
1983	PL 98-199	EHA alterada para permitir a utilização de fundos em serviços destinados a crianças com NEE desde o nascimento e promover os Estados de fundos para planificação de sistemas de apoio.
1986	PL 99-457	EHA alterada para alargar a obrigatoriedade de prestação de serviços para crianças a partir dos 3 anos e criar serviços de intervenção precoce (parte H) para crianças dos 0 aos 3 e suas famílias.
1990	PL 101-476	EHA alterada e renomeada como “Individuals with Disabilities Act” (IDEA)
1991	PL 102-119	Parte H da IDEA reautorizada e alterada.
1996		Sem que seja tomada qualquer acção legal, é debatida a reautorização da IDEA, no que diz respeito à “Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act”, de 1996: cortes orçamentais que reduzem o número de programas financiados a nível federal, programas esses que apoiam as necessidades a nível médico, nutricional e orçamental das famílias pobres e dos seus filhos.
1997	PL 105-17	Reautorização da IDEA.

Para que possamos ter uma ideia relativamente ao quadro que acabamos de apresentar comparativamente à forma como estas questões da educação especial e intervenção precoce ocorreram em Portugal mostraremos de seguida um quadro elaborado com base na consulta da legislação vigente, de um documento policopiado de Bairrão (1999), apresentado num seminário em Malardalens Högskola, Västeras na Suécia e de Almeida (2000), documento no prelo. Chamamos a atenção para o facto de, em nosso entender, as principais diferenças entre a evolução na América e no nosso país se situarem fundamentalmente no facto de terem surgido muito tardiamente e de uma forma muito lenta e ainda, no facto de se verificar que os recursos para a sua implementação são muito escassos.

Quadro. 10 – Evolução dos esforços e políticas legislativas relativamente à Educação Especial e Intervenção Precoce em Portugal

Ano	Lei pública	Teor
Anos 60/70		Actividades de estimulação precoce nos Centros de Paralisia Cerebral
1972		Surgem os serviços de orientação domiciliária do então Ministério dos Assuntos Sociais
1975 / 1976		Surgem as Equipas de Ensino Especial, constituindo a 1ª medida prática de apoio a crianças. O seu reconhecimento legal só se verificou em 1988
1985		1ª experiência de Intervenção Precoce estruturada com base num modelo conceptual (Portage) da Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP).
1986	D.L. 46/86 de 14 de Outubro	<u>Lei de Bases do Sistema Educativo</u> atribui ao M.E. a responsabilidade da educação especial e define que esta se organiza preferencialmente em estabelecimentos de ensino regular
1989		Surge o Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra (PIIP) com ligação à DSOIP e posteriormente à Associação Portage. Pela 1ª vez foram conjugados esforços conjuntos de serviços da saúde, educação e Segurança S.
Apartir dos anos 90		Surgem vários projectos, em zonas específicas através da formulação de protocolos de articulação de serviços da Educação, Saúde e Segurança Social com Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).
1990	Decreto Lei nº 35/90	Regime de gratuidade da escolaridade obrigatória; obriga a frequência da escola a todas as crianças mesmo as portadoras de deficiência
1991	Decreto Lei nº 319/91/ME	Regula a integração dos alunos com Necessidades Educativas especiais nas escolas regulares
1993	Despacho 611 ME	Faz a adaptação das orientações do DL 319/91 às crianças com necessidades educativas especiais que frequentam jardins de infância
1995	Despacho 26/MSSS de 6 de Dezembro	Despacho do Ministério da solidariedade e Segurança Social que cria o Programa “Ser Criança” visando o desenvolvimento de projectos dirigidos a crianças nas primeiras idades em situação de risco familiar e social e/ou com deficiência e suas famílias.
1996	Despacho 72/MSSS/96	Introduz correcções aos prazos de entrega dos projectos “Ser Criança” e alarga as entidades representadas na Comissão de Acompanhamento
1997	Portaria nº 1102/97 de 3 de Novembro	Portaria do Ministério da Educação que se aplica a Cooperativas e Associações de Ensino Especial, sem fins lucrativos, que prestem, entre outros, actividades de Intervenção Precoce em parceria com as ECAE.
1997	Despacho conjunto nº 105/97	Contextualiza os apoios educativos nos estabelecimentos de ensino regular, valorizando a estratégia de apoio ao professor, à escola, em vez de directamente sobre o aluno
1999	D.R. nº 40 II Série de 17/02/99	Publica um parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação especial, sobre as estruturas de apoio educativo e faz uma análise à legislação em Portugal. Faz recomendações gerais e especificamente sobre o perfil do Professor de Apoio Educativo e recomenda a revisão de Desp. Conj. 105/97
1999	Desp. Conj. Nº 891 de 1910/99	Despacho conjunto dos Ministérios Ed. Saúde e Trabalho e Solidariedade. Veio definir e delinear os serviços de Intervenção Precoce

1.1 – O Despacho Conjunto nº 891/ 99

O Despacho Conjunto 891/99 de 19/10/99 (anexo nº 3) dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade veio, segundo o próprio documento, com base nas experiências de aplicação de programas de apoio a crianças com NEE e suas famílias, no âmbito da educação, saúde e da acção social em cooperação com instituições e cooperativas de solidariedade, “ reconhecer a necessidade de definir conceptualmente a natureza e os objectivos da intervenção precoce e delinear um modelo organizativo integrado e de partilha de responsabilidades intersectoriais”.

Para além de terem sido aprovadas as orientações reguladoras do apoio integrado a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias, advém também deste documento uma actuação que exige um maior envolvimento das famílias em todo o processo de intervenção.

Este documento abrange itens como: objectivos, destinatários (definindo a população de risco), características e gestão da intervenção precoce, elegibilidade, formação das equipas de intervenção e coordenação, o acompanhamento e avaliação de projectos, cooperação e definição de encargos financeiros.

Assim, define a intervenção precoce como sendo, “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” para crianças até aos 6 anos e em especial dos 0 aos 3 anos e suas famílias. Realçamos o assumir formalmente das responsabilidades a este nível por parte dos vários parceiros indispensáveis para o funcionamento destes serviços.

Quanto à questão da elegibilidade encontramos definidos dois grandes grupos que englobam por um lado as crianças portadoras de deficiência e por outro as crianças em risco de atraso grave de desenvolvimento, o que nos parece um absurdo. No que se refere às crianças portadoras de deficiência, independentemente do seu grau de gravidade parece não existirem muitas dúvidas quanto à sua elegibilidade. No entanto, é de grande abrangência a designação de crianças em risco necessitando, em nosso

entender, de equipas com uma localização descentralizada e com técnicos preparados para proceder à sua identificação em tempo útil. Se considerarmos este como correspondente ao período etário com maiores implicações em termos de desenvolvimento futuro, 0/3 anos, urge em termos práticos, uma grande coordenação entre os serviços da saúde, educação e acção social e a existência de técnicos em número suficiente nas diferentes áreas com formação para o efeito.

Parece-nos ser grande a dificuldade de operacionalização destes serviços tal como a lei os prevê, apesar da sua inegável actualidade. Esta dificuldade coloca-se, quanto a nós, a dois níveis, por um lado a escassez de meios humanos, equipas de avaliação pluridisciplinares eficazes, por outro lado a dificuldade em termos de intervenção. Referimo-nos não só à falta de recursos técnicos em número suficiente para intervir como também à dificuldade em ter equipas de intervenção com técnicos das diferentes áreas que possam responder de forma adequada aos tipos de dificuldades identificadas quer ao nível da criança quer das famílias.

A este respeito recordamos aqui alguns dos dados recolhidos na nossa investigação e que apontam para a inexistência de serviços de intervenção precoce dos 0/3 anos, em alguns ECAE por falta de serviços que procedam à elegibilidade das crianças e noutros por falta de colocação de técnicos para intervenção.

Em síntese, parece-nos clara, através da publicação desta Lei, a tomada de consciência por parte das entidades governamentais do nosso país da validade e urgência de implementação dos serviços de intervenção precoce de uma forma concertada e generalizada. Por outro lado, não nos restam dúvidas de que esta está feita de uma forma abrangente contemplando todas as áreas consideradas fundamentais pelos investigadores que temos vindo a referir ao longo do nosso trabalho sem que, contudo, tenha sido tomada em conta a realidade portuguesa ao nível dos recursos humanos e materiais. Urge, quanto a nós, juntar todas as pesquisas já efectuadas em Portugal em áreas específicas da intervenção precoce por forma a conhecer a realidade de uma forma objectiva em todas as suas vertentes. Só deste modo, poderão ser formuladas orientações específicas, respeitando o que de importante existe e o que está pesquisado quanto à existência de serviços, recursos humanos e materiais disponíveis, à nossa realidade social, cultural e educacional. Este conhecimento permitirá, então, fazer

atempadamente os ajustes necessários ao nível de políticas quer orçamentais e de formação de recursos, quer ao nível da saúde e educação e solidariedade.

1.2 – Outros aspectos legislativos que têm ligações com a Intervenção Precoce. A questão da segurança

Foi durante a década de 90 que se notou uma crescente preocupação pela questão da segurança com os equipamentos e materiais de jogo para crianças em Portugal. Existe hoje, não só a nível de pais e educadores, como também ao nível das entidades oficiais e outros parceiros ligados à educação, saúde e bem estar a preocupação pelo factor segurança ao nível da infância. Estes parceiros têm sido chamados a colaborar e a dar o seu contributo para a elaboração dos documentos legislativos que têm surgido no nosso país de acordo com as regras emanadas da Comunidade Económica Europeia.

Sheridan (1977), refere-nos a propósito desta questão que temos de garantir que as coisas para jogar, brinquedos e materiais para crianças pequenas devem ser, seguras para levar à boca e manusear, resistentes ou seja inquebráveis para poderem ser atiradas ao chão e ter um tamanho que lhe permita não ser engolidas e ser laváveis.

A este respeito também a Associação para a Promoção da Segurança Infantil (APSI)¹⁹, numa das suas brochuras (1999), faz a seguinte referência “ as crianças precisam de explorar o mundo que as rodeia, de “agarrar” com os cinco sentidos e com a sua inteligência e imaginação, necessitam de um ambiente pleno de tolerância, de afecto e de liberdade. Assim, as medidas que tivermos que tomar para evitar os acidentes não devem, tanto quanto possível, interferir com a necessária liberdade de movimentos do bebé”.

Podemos então afirmar que a concepção e o equipamento de espaços de jogo e lazer, na infância, devem ter em conta não só as condições de segurança mas também a necessidades desenvolvimentais dos seus utentes. A criação de cenários de intervenção

¹⁹ APSI- Associação para a Promoção da Segurança Infantil, tem sido um dos parceiros com as entidades oficiais no estudo e concepção das Leis Portuguesas sobre segurança infantil.

em condições de segurança e onde as condições de risco de acidentes sejam minimizadas desde os primeiros dias e ao longo dos primeiros anos de vida da criança, quer ao nível da família quer ao nível das creches, infantários e outros locais frequentados pela criança, são um factor importante para o seu desenvolvimento.

Falamos para além dos objectos de jogo dos utensílios necessários às actividades de rotina diária do bebé como são a cama, a cadeira e o transporte de carro, entre outros. Por outro lado, o modo como o prestador de cuidados prepara diariamente o ambiente de cada rotina (o banho, o biberon...) exigem de igual modo cuidados ao nível da segurança. A título de exemplo referimos a temperatura quer da água quer do leite ou a altura em que é colocado o bebé na hora do banho entre outros. Estas rotinas podem tornar-se não só num tarefa de prestação de cuidados básicos de sobrevivência mas também, uma oportunidade segura e estimulante de desenvolvimento e espaço de troca de afectos.

Do mesmo modo a preparação de cenários na creche ou nas amas deverá ter em conta para além dos cuidados com o próprio edifício, portas, escadas, pavimento, cor das paredes... atenção à selecção dos brinquedos de acordo com a idade das crianças que os vão utilizar. Questões como o tamanho, durabilidade e higiene são pertinentes para o trabalho com crianças pequenas. Relacionado com os cuidados relativos ao tamanho dos brinquedos e por forma a evitar acidentes por asfixia em crianças com menos de três anos, a APSI criou um instrumento de medida (tubo-APSI) que permite facilmente a pais ou técnicos identificar quais os brinquedos que não deve estar perto das crianças desta idade (ver informações complementares no anexo nº 4).

1.2.1 – Aspectos legislativos sobre a segurança dos brinquedos. O Decreto Lei nº 237/92

Em Portugal a segurança dos brinquedos é assegurada pelo Decreto Lei nº 237/92 (anexo nº 5) do Ministério do Ambiente e Recursos Naturais, que estabelece o regime de segurança não só no fabrico como na comercialização destes, de acordo com as normas emanadas da Comunidade Europeia. Este documento veio completar e anular

a anterior legislação nesta área e aplica-se a qualquer produto, designado por brinquedo e concebido para ser utilizado com fins lúdicos por crianças com menos de catorze anos. O presente Decreto aborda questões como são a definição do que é um brinquedo, a marca CE em todas as suas vertentes, os avisos e indicações de utilização a constar em cada produto com a identificação dos elementos sujeitos a controle e a fiscalização. Nos seus anexos é possível encontrar aspectos como a descrição do que não são considerados brinquedos, os requisitos essenciais de segurança ou a identificação dos principais riscos.

No seu ponto um, artigo terceiro define os requisitos essenciais de segurança do seguinte modo: “ O brinquedo, quando utilizado para o fim a que se destina ou outro previsível atendendo ao comportamento habitual das crianças não pode ser susceptível de pôr em perigo a saúde e segurança do utilizador ou de terceiros...”

O anexo II do mesmo Decreto define os avisos e indicações de precaução que devem constar de um brinquedo com vista à redução dos riscos decorrentes da sua utilização. Entre eles, encontramos os brinquedos destinados a crianças com menos de trinta e seis meses, os brinquedos funcionais e brinquedos químicos...

Ficam assim, apartir da publicação desta Lei, salvaguardados ao nível da segurança os direitos da criança consumidora no que se refere aos brinquedos e aos espaços de jogo. Através dos quadros que se seguem podemos ficar com uma ideia do modo como tem evoluído em Portugal, em termos de legislação, a preocupação com o factor segurança.

Quadro. 11 - Disposições legais para brinquedos em Portugal

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
D.L. 237/92, 27-10-92(D.R. 248,I Série-A, 27/10/92)	Brinquedos perigosos (Exigências para garantir a protecção da saúde e segurança das crianças com menos de 14 anos)
D.L.139/95, 14 de Junho de 1995)	Brinquedos (marcação CE)
Portaria 104/96, 06-04-96 (D.R. 82, Isérie-B, 06/04/96)	Requisitos a que devem obedecer o fabrico e comercialização de brinquedos
D.L. 50/97,28-02-97(D.R.,I série-A), 28/02/97	Regime de segurança dos brinquedos(aplicação de coimas)
NORMAS	
NP-71-1:1989	Segurança de brinquedos – Parte 1 : Propriedades mecânicas e físicas. (D.R., III Série,Nº134, de 1989-06-14)
NP-71-2: 1997	Segurança de brinquedos – Parte 2: Inflamabilidade (Termo homologaçãoNº142/97, de 1997-10-29)
NP-71-3: 1997	Segurança de brinquedos – Parte 3: Migração de determinados elementos. (Termo homologação Nº 142/97, de 1997-10-29)
NP-71-4: 1991	Segurança de brinquedos Parte 4: Estojos de experiências químicas e actividades conexas. (D.R.,IIISérie Nº2260,de 1991 –10-30)
NP-71-5:1997	Segurança de brinquedos – Parte 5: Jogos químicos excluindo os estojos de experiências químicas. (Termo homologação Nº143/97, de 1997-10-29)
NP-71-6:1997	Segurança de brinquedos – Parte 6: Símbolos gráficos para colocação de aviso de idade. (Termo homologaçãoNº144/97, de 1997-10-29)

Do mesmo modo que se verifica preocupação ao nível dos brinquedos, também se verifica actualmente uma preocupação crescente sobre a qualidade e segurança dos espaços de jogo e recreio desde as idades mais precoces. Os dois encontros sobre recreios e parques infantis realizados em Portugal, o segundo dos quais em Fevereiro de 1999, são disto prova evidente. Na sua participação neste encontro Neto fez questão de referir “as tendências alarmantes quanto à forma de se alterarem os quotidianos de vida das crianças principalmente nos grandes centros urbanos devido a novas estratégias de gestão do espaço de habitação / espaço de jogo” e ainda o facto de esta situação ter vindo “ a preocupar muitas Organizações Internacionais sobre a defesa dos direitos da

criança ao brincar (artº 31) e a encontrar algumas alternativas de intervenção ao nível escolar, familiar e comunitário”.

Neste mesmo encontro Barreiros (1999), refere-se à questão da segurança inevitavelmente ligada à utilização de equipamentos segundo duas vertentes, os factores relacionados com a concepção e manutenção dos equipamentos e os factores ligados às características do utilizador. Também a este respeito e ainda de acordo com a sua intervenção no 2º Encontro de Recreios e Parques Infantis, Richter (1999), referiu que ao desenvolver, construir, testar e aperfeiçoar equipamentos para espaços de jogo e recreio temos que:

- Dar-lhes o maior interesse lúdico possível.
- Considerar um mínimo de segurança mas tanta quanto necessário, de acordo com as normas EN 1176 e 1177 (já anteriormente referidas).
- Tentar encontrar o projecto mais duradouro e sólido e
- Implicar o menor custo de manutenção
- Respeitar as necessidades ambientais.

Nesta área a legislação portuguesa é muito recente pelo que, muitos dos estabelecimentos de ensino e espaços públicos ainda não procederam à actualização das suas condições de segurança de acordo com as propostas da Lei. O quadro que se segue pretende dar uma visão geral sobre a legislação portuguesa ao nível de parques e espaços de jogo no que se refere à qualidade dos seus equipamentos e à protecção de impacto a quedas no solo.

Quadro. 12 - Legislação e normas aplicáveis aos espaços de jogo e recreio em Portugal

Lei	Descrição
D.L. n° 379/97, de 27 de Dezembro	Condições de segurança a observar nos espaços de jogo e recreio
D.L. n° 123/97, de 22 de Maio	Torna obrigatória a adopção de normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas em edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada - no âmbito da aplicação, os parques infantis são alvo de menção explícita (artº.2º j).
Portaria n° 379/98, de 2 de Julho	Lista de normativos aplicáveis na concepção e fabrico dos equipamentos e superfícies de impacto destinados a espaços de jogo e recreio.
Portaria n° 506/98, de 10 de Agosto	Emissão de certificados de conformidade
NP EN 11776 – 1	Equipamento para espaços de jogo e recreio – PARTE 1: Requisitos gerais de segurança e métodos de ensaio
NP EN 1176 – 2	Equipamentos para espaços de jogo e recreio – PARTE 2: Requisitos de segurança específicos adicionais e métodos de ensaio para baloiços
NP EN 1176 – 3	Equipamento para espaços de jogo e recreio – PARTE 3: Requisitos de segurança específicos adicionais e métodos de ensaio para escorregas
NP EN 1176 – 4	Equipamento para espaços de jogo e recreio – PARTE 4: Requisitos de segurança específicos adicionais e métodos de ensaio para teleféricos.
EN 1176 – 5	Equipamento para espaço de jogo e recreio - PARTE 5: Requisitos adicionais de segurança e métodos de ensaio para carroceis
NP EN 1176 – 6	Equipamento para espaços de jogo e recreio – PARTE 6: Requisitos de segurança específicos adicionais e métodos de ensaio para equipamentos oscilantes.
NP EN 1176 – 7	Equipamento para espaços de jogo e recreio PARTE 7: Guia de instalação, inspecção, manutenção e funcionamento
NP EN 1177	Superfícies amortecedoras de impacto para espaços de jogo e recreio – Requisitos de segurança e métodos de ensaio.

2 – MODELOS DE CLASSIFICAÇÃO DE BRINQUEDOS E JOGOS

Solé (1991), falando-nos da sua preocupação com a selecção e organização de brinquedos para as ludotecas refere que nos espaços destinados a crianças só devem existir “bons brinquedos”. A este respeito refere ainda que o “Institut International pour

la Promotion du Bon Jouet” define estes como sendo os que têm: qualidade material ou seja, qualidade dos materiais, da confecção, solidez, ausência de perigo e de toxidade; qualidade formal entendida por beleza e simplicidade; qualidade educativa, ou de adaptação às necessidades da criança, ao seu nível de desenvolvimento e favorecendo a imaginação.

Logo, podemos dizer que a adequação de espaços e materiais de jogo necessitam para além do conhecimento da criança que os vai utilizar, fundamentar-se no conhecimento dos vários tipos de brinquedos e materiais importantes para a criança. Para tal é necessário ter em conta o nível de desenvolvimento e os interesses da criança. Assim, pretendemos aqui, fazer uma abordagem a vários tipos de categorias em que podem ser agrupados os brinquedos de acordo com as suas principais características e ainda, a alguns modelos de classificação.

Nas pesquisas bibliográficas realizadas sobre o tema encontramos formas diversas de agrupar os brinquedos estando estas fundamentalmente de acordo com o modo como cada autor vê o acto lúdico. Assim, é possível encontrar uma preocupação crescente com a classificação dos materiais de jogo que acompanha a evolução. Mais recentemente a tomada de consciência da importância entre qualidade dos cenários e comportamentos (teorias ecológica e transaccional) conduziu também ao aparecimento de modelos de classificação mais objectivos.

O estudo da evolução dos modelos de classificação permite-nos verificar a sua progressiva complexidade, partindo de critérios de tipo utilitário, passando por critérios relacionados com características dos objectos, com o público a que se destinam, com o local onde vão ser utilizados, variando consoante o autor evoluem até chegar a modelos de classificação que incluem diferentes critérios (caso do sistema ESAR) de um modo organizado e sistemático.

2.1 – Critérios

A literatura consultada permite-nos constatar preocupações de agrupamento de materiais em dois grandes vectores, por um lado aqueles que se relacionam com as características dos próprios objectos e por outro com o modo como estes se relacionam com a criança que os utiliza. Assim, podemos falar em critérios do tipo estrutural e não estrutural e ainda de critérios do tipo funcional.

Critérios do tipo estrutural / não estrutural

No que se refere aos critérios do tipo estrutural encontramos características como o tipo de material utilizado, a cor, o padrão, a dimensão, o peso, a forma, a textura, o grau de estruturação e a responsividade. Podem ser considerados critérios do tipo não estrutural factores como a idade a que se destinam, a novidade para a criança, a complexidade...

Critérios do tipo funcional

Por outro lado encontramos critérios do tipo funcional que se relacionam directamente com a adequação específica a determinada actividade. Neste grupo podem ser incluídos os brinquedos para construção, encaixe, enfiamento, jogos relacionados com o ensino e que têm como objectivo ensinar alguma coisa específica e finalmente temos os jogos de expressão (que permitem à criança exprimir-se através de jogo simbólico).

A título de exemplo fazemos referência ao modo como alguns autores abordaram esta questão e aos critérios que definiram.

2.1.1 – Uma proposta de definição

Cunha (1988), define critérios com o objectivo de podermos falar de bons brinquedos referindo que um bom brinquedo tem de atender às necessidades das crianças devendo a sua selecção obedecer aos seguintes critérios:

Interesse – O brinquedo deve ter características que de algum modo suscitem o interesse e motivem a criança que o vai utilizar. Por um lado devem constituir um desafio satisfazer necessidades, por outro devem transmitir segurança por funcionar como um intermediário entre a criança e uma situação difícil.

Adequação – O brinquedo deve ser adequado considerando cada criança como um indivíduo específico logo, devendo atender ao seu grau de desenvolvimento e às suas necessidades emocionais, sócio culturais, físicas e intelectuais.

Apelo à imaginação – O brinquedo deve ser um estímulo à criatividade, e estar à altura das capacidades da criança fornecendo-lhes alguns pontos de referência.

Versatilidade – Poder ser utilizado de variadas maneiras, possibilitando a obtenção progressiva de sucesso e conduzindo a níveis mais altos de realização. Deve ser ainda um desafio constante às capacidades da criança.

Composição – Ser de fácil desmontagem pela criança para que esta possa conhece-lo por dentro. Este tipo de jogos podem permitir à criança organizar um pensamento lógico.

Cores e formas – A variedade na cor e na forma assim como na textura é considerada como factor importante quer nas crianças mais novas como nas mais velhas.

Tamanho – A característica tamanho é importante devendo ser considerada de acordo com a idade e capacidades da criança ao nível da motricidade. Também o peso deve ser um critério a ter conta na selecção de um brinquedo.

Durabilidade – A durabilidade é um factor importante na selecção de um brinquedo não só pelo perigo que pode tornar-se ao quebrar-se, mas também, pelo facto de causarem frustração e não permitirem o estabelecimento de relação afectiva.

Segurança – Toxidade, arestas, peças pequenas que se soltem ...devem ser aspectos a considerar num brinquedo por forma a evitar acidentes. Os brinquedos para bebés devem constituir maior preocupação pelo facto de serem predominantemente explorados com a boca.

2.1.2 – As categorias e critérios utilizados no TPBI²⁰

O TPBI é o exemplo de currículo de intervenção precoce que valoriza a intervenção pelo jogo e dá ênfase aos materiais que lhe servem de suporte como forma de contribuir para a eficácia da intervenção. Assim identifica e define categorias e critérios específicos de selecção de modo a que estes possam ser correctamente utilizados pelos interventores.

Categorias

As categorias utilizadas neste currículo baseiam-se nas categorias de Johnson, Christie & Yawkey (1987): materiais de instrução, materiais reais, materiais de construção e brinquedos. Na categoria *materiais de instrução* englobam-se todos os materiais que de algum modo se destinam a ensinar competências e conceitos específicos. *Materiais reais* são todos aqueles que não são usados como jogo no mundo dos adultos ou seja, roupas, alimentos, água, chaves... Os livros e as cassetes de música são também aqui incluídos assim como os materiais específicos para a expressão plástica como tintas, pincéis, lápis e papel. Por *Materiais de construção* entendem-se todos aqueles que oferecem oportunidades criativas à criança por não exigirem um único caminho para serem utilizados. São disto exemplo os blocos, as peças com diferentes formas e cores, os materiais de encaixe, e os materiais de junção com

parafusos. São considerados *Brinquedos*, todas as miniaturas de objectos de adultos e que fazem parte do envolvimento físico do dia a dia da criança. Também as réplicas são consideradas nesta categoria.

Depois do agrupamento dos objectos destinados ao jogo surge a necessidade de definir critérios para a sua selecção uma vez que nem todos os materiais que obedecem a estas categorias são considerados bons para uso da criança.

Critérios:

Os critérios sugeridos pelo TPBI para a selecção de brinquedos são frequentemente referenciados ao longo do seu plano de intervenção onde cita vários autores: Musseelwhite (1986); Williams, Briggs, e Williams (1979), e Linder (1996).

Durabilidade – Resistência e durabilidade são duas características importantes. Os brinquedos devem ser de material resistente, de lavagem e esterilização fácil, constituídos por elementos separáveis, sem lascas nem arestas e cujas peças devem ser de ajuste fácil. Deverão ser fabricados ou pintados com produtos não tóxicos. Devem ser ainda acondicionados em caixas ou recipientes resistentes com uma abertura que permita a colocação fácil dos objectos.

Realismo – O grau de realismo e a estrutura dos materiais é um conceito importante quando falamos de materiais para crianças. As crianças necessitam de brinquedos com muito realismo e cuja função seja facilmente identificável pela estrutura. A criança com um grau desenvolvimental mais elevado não necessita de estruturas com uma definição de uso tão evidente, deixando algum lugar à sua imaginação. A maturidade da criança habilita-a no que diz respeito aquilo que os objectos representam, podendo ser utilizados de diferentes formas mais ou menos elaboradas.

²⁰ Currículo já apresentado no capítulo anterior

Responsividade – A natureza responsiva é outra das características a considerar. Brinquedos que produzam som ou acendam luz ou ainda que se movimentem ao serem manipulados aumentam o controle por parte da criança sobre o envolvimento que a cerca. A criança com severas limitações em termos cognitivos, sensoriais ou motoras beneficia bastante deste tipo de brinquedos. A adaptação de comandos accionáveis consoante a dificuldade da criança tornam mais fácil a sua utilização. Os brinquedos e materiais que providenciam diferentes tipos de informação sensorial são mais apelativos para a criança com necessidades educativas especiais. A utilização de objectos com as mais variadas propriedades sensoriais ajudam a captar a atenção e a curiosidade da criança desempenhando um importante papel na estimulação pelo jogo.

Motivação - As características motivacionais dos brinquedos podem ser consideradas subjectivas, isto é, variam de criança para criança. O aspecto físico dos brinquedos e o material de que são feitos, podem influenciar o desejo da criança para lhes pegar. Incluem-se aqui as características desenvolvimentais, o tipo de resposta dado pelo brinquedo, o seu grau de realismo e a sua relevância em função do sexo da criança ou do seu nível cultural. No que se refere ao sexo da criança são conhecidas algumas preferências por determinados objectos. As meninas parecem jogar mais e durante mais tempo com bonecas e materiais de expressão artística e os rapazes escolherem mais os blocos de construção e os jogos com carros, Linder (1996). Os brinquedos de imitação do adulto parecem não encorajar preferências. As preferências de índole cultural são discutíveis pelo que se considera importante proceder à sua análise em situações concretas.

Adequação à idade – Este é um critério que merece especial cuidado. As dificuldades e capacidades de crianças com a mesma idade diferem bastante quando falamos de crianças com necessidades educativas especiais. O conceito de *normalização* tem de ser avaliado individualmente afim de se seleccionar os brinquedos e materiais em função da idade desenvolvimental da criança, adaptando –os às suas competências e necessidades cognitivas, sensoriais e físicas.

Valor terapêutico – O valor terapêutico dos brinquedos é também uma condição relevante. A selecção de brinquedos com o intuito de estimular a área cognitiva, sócio

emocional, da comunicação e linguagem ou o desenvolvimento motor, é um aspecto a trabalhar com alguma exigência ao nível do modelo de intervenção pelo jogo.

Custos – Linder (1996), refere o cuidado que deve existir na selecção de brinquedos face ao seu custo relativamente ao número de crianças que os vão utilizar e aos benefícios que estas recebem com a sua utilização estudos. Refere ainda que os custos devem ser calculados por partes tendo em conta a flexibilidade e o valor terapêutico priorizando as competências a adquirir através do jogo com determinado material.

Em suma, nos contextos de intervenção, considerados como promotores de jogo e desenvolvimento, são muito importantes as características do espaço e da acessibilidade aos brinquedos. A avaliação dos materiais e das oportunidades de jogo são pois vitais para o sucesso da intervenção, e necessitam de persistência e planificação permanentes.

2.2 – Sistemas de classificação

No que se refere aos sistemas de classificação eles são uma forma mais elaborada de agrupar os materiais de jogo integrando em si vários tipos de critérios e tornando-se numa forma mais eficaz de utilização. O aparecimento das ludotecas teve um papel importante nas formas de sistemas de classificação. Estas, necessitando de uma forma prática e eficaz de funcionamento valorizaram essencialmente critérios de jog de tipo utilitário, com destaque para as características dos objectos e medidas de segurança, para além do aspecto funcional

Solé (1992), é disto exemplo fundamentando-se no conhecimento do jogo infantil apresentado por Piaget, apresenta-nos um tipo de classificação de brinquedos que estabelece um primeiro agrupamento em função do local de utilização e distingue “Brinquedos de Interior” e “Brinquedos de Exterior”. Como segunda preocupação refere a idade da criança e em terceiro lugar, preocupações de selecção que estão na base da escolha quer dos brinquedos de interior, quer dos de exterior; ou seja, características: criativas e pedagógicas, recreativas e psicológicas, de estética, de utilidade prática e de durabilidade.

2.2.1 – O sistema de classificação ESAR.²¹

O sistema de classificação de jogos Exercício, Simbólico, Acoplagem e Regras, (ESAR) foi concebido por Garon (1985), no sentido de melhor compreender a criança que joga. Assim, parte do pressuposto de que para compreender bem os objectos de jogo e identificar as suas características é necessário conhecer a evolução do jogo infantil. Trata-se de um método de análise que se apoia nas grandes etapas do desenvolvimento e nas características do jogo infantil (ver em anexo a tabela de palavras chave ou os descritores do (ESAR).

Como já referimos e podemos verificar pelas letras do seu nome, este modelo tem por base a classificação de Piaget (1945)²² do jogo infantil. Assentando sobre as principais ideias da psicologia do desenvolvimento, surge então este modelo de análise e classificação que apresenta os jogos divididos em quatro grandes facetas: Actividades lúdicas, Condutas cognitivas, Capacidades funcionais e Actividades sociais. O seu nome nasceu das iniciais referentes aos vários tipos de jogos da primeira faceta definidos por Piaget (1945).

1ª- Jogos Lúdicos (Funcionais; foram as iniciais destes tipo de jogos deram origem ao nome do sistema)

E	S	A	R
Exercício	Simbólicos	Acoplagem	Regras

(Os jogos de regras dividem-se em simples e complexas.)

²¹ As iniciais correspondem aos vários tipos de jogos: Exercício, Simbólicos, Acoplagem e Regras.

²² 1- Jogos Lúdicos (funcionais)

São os que aparecem em primeiro lugar e associados a cada nova aquisição que a criança faz. Apresentam um carácter gradual ou seja, a criança passa de exercícios simples a combinações sem objectivo e finalmente a combinações intencionais.

2 - Jogos de Símbolos (simbólicos)

Estes jogos implicam representação do objecto na sua ausência e vão evoluindo para a imitação. A criança atinge o apogeu do jogo simbólico pelos quatro anos.

3 - Jogos de Regras

São os jogos em que a criança tem de seguir regras. Estes jogos implicam a existência de relações sociais e pressupõem uma organização colectiva da actividade lúdica.

2ª- Capacidades Cognitivas

A segunda faceta permite situar o nível de complexidade mental utilizada pela criança que joga. Nesta faceta encontramos agrupados jogos de:

- Conduta sensorial – motora
- Conduta simbólica
- Conduta intuitiva
- Conduta operatória concreta
- Conduta operatória formal

3ª- Capacidades Funcionais

Baseia-se na dinâmica das habilidades exercidas durante o jogo ou seja, indica o nível de dificuldade funcional exigido ao jogador. Encontram-se aqui os jogos de:

- Exploração
- Imitação
- Realização

4ª- Comportamentos Sociais

Avalia o tipo de competências sociais postas em acção pelo jogador e inspira-se, segundo a autora, nos trabalhos de Parten (1932) a partir de uma escala de medida de competências sociais. Deste modo, temos os jogos de:

- Actividade individual
- Participação colectiva
- Participação variável (paralela, associativa, competitiva e cooperativa).

O quadro que se segue corresponde ao plano de fundamentação teórica das palavras chave do sistema ESAR Garon (1985), que ajudará a compreender e a sintetizar todos os tipos de jogos que fazem parte das várias áreas do jogo na infância.

Garon (1992), ao fazer uma análise ao seu trabalho de 1985 diz-nos que outras duas facetas deveriam complementar o esquema de análise ESAR devendo, por esse motivo ser consideradas. Trata-se das competências linguísticas e afectivo relacionais da criança. Alerta-nos também, para o facto de, para compreendermos uma criança que joga com a ajuda do sistema ESAR (1985), é necessário respeitar dois grandes princípios: o princípio da ordem e o princípio da unidade.

O *princípio da ordem* baseia-se na na sequência de jogo segundo a regra constatada no jogo infantil, do mais simples para o mais complexo e com aparecimento regular de “marcos” em determinados períodos do desenvolvimento. Partindo deste princípio o sistema ESAR de uma maneira cumulativa segue uma ordem de dificuldade para cada uma das categorias lúdicas. Assim, não podemos avaliar uma etapa específica sem termos em conta a que se lhe precedeu e a que vem a seguir.

O *princípio da unidade* visa definir e unificar os termos psicológicos por forma a criar um vocabulário comum que permita que todos os utilizadores possam empregar os conceitos com um mesmo significado psicológico sempre que apliquem o sistema, uma vez que segundo a autora, este tem por base várias perspectivas diferentes, interligadas, que permitem analisar a actividade lúdica de uma maneira significativa.

Este sistema é utilizado de diversas maneiras e em diversos países, por diferentes utilizadores, consoante os fins educacionais a que se destinam.

2.2.1.1 – Os aspectos documentais do sistema ESAR

No que se refere aos aspectos documentais deste sistema verificamos que a classificação se organiza a partir de regras gerais sobre um princípio unificador, ou seja, o princípio da ordem, que lhe permite distribuir metodicamente os conteúdos específicos em categorias claras, homogéneas, abrangentes e mutuamente exclusivas, de modo a que todos os elementos a classificar tenham um lugar sem que se verifiquem ambiguidades. Os esquemas de classificação por facetas visam estabelecer a diferenciação, a coexistência, a coesão, a pertinência e o significado do conjunto de

elementos a organizar. Estes esquemas favorecem igualmente a utilização de símbolos, de termos ou de notas, permitindo isolar as diferentes facetas do mesmo sujeito e identificá-las ou reuni-las conforme o caso, preservando a sua identidade própria, apesar da sua complementaridade.

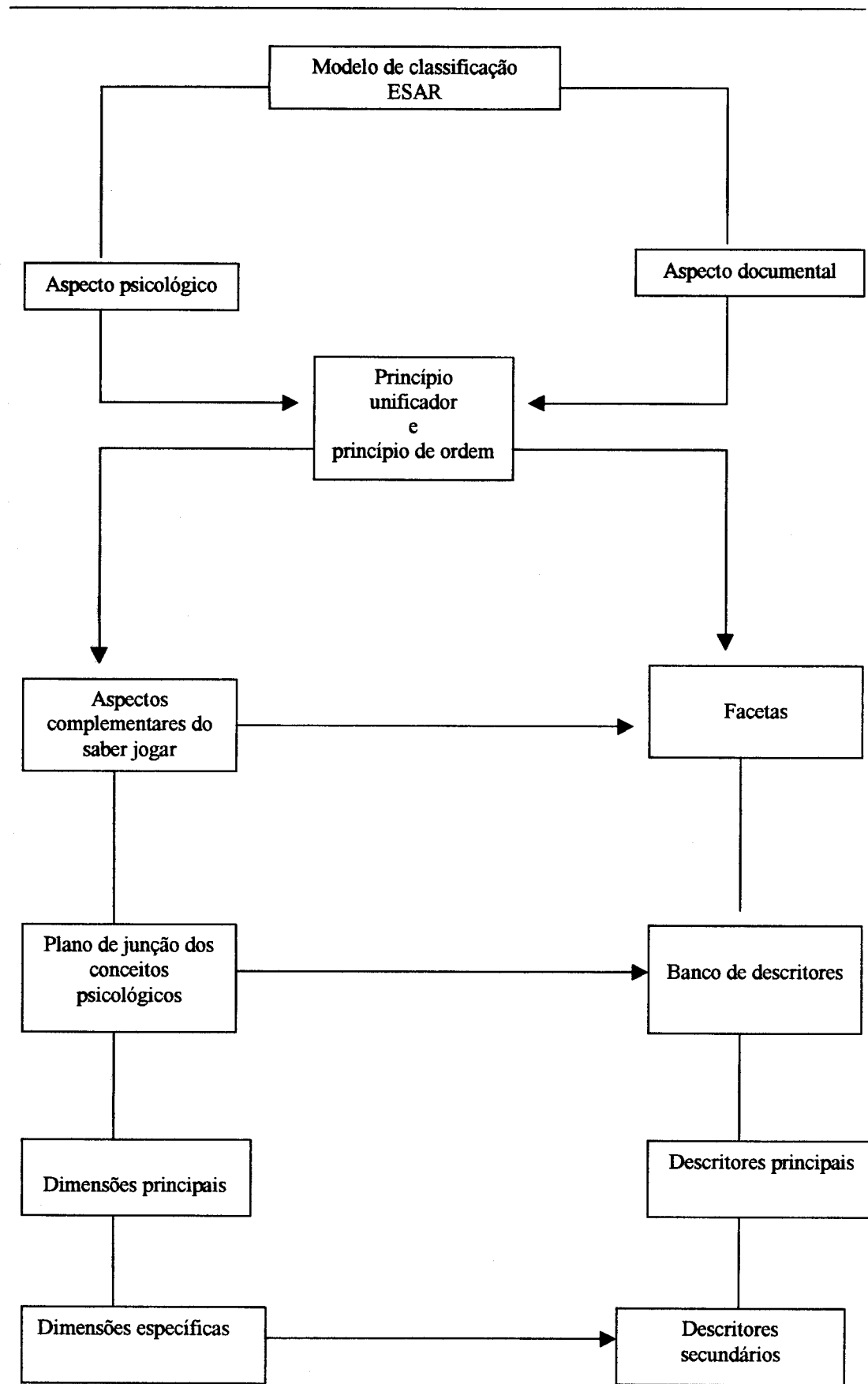
Os aspectos de âmbito psicológico transportados para este esquema de quatro facetas correspondem às quatro dimensões complementares do “saber jogar”, ou seja, as grandes categorias do jogo. São elas, os diferentes níveis de complexidade mental (comportamentos e condutas cognitivas), as capacidades funcionais implicadas e a forma de participação social possíveis. As competências linguísticas e as formas de expressão emocionais podem constituir duas novas facetas e permitir refinar a análise das características dos objectos de jogo.

A estruturas das categorias

Cada um dos aspectos do “saber jogar”, constitui uma faceta e tem o nome de um dos descritores principais. A dimensão mais específica forma subcategorias dentro das facetas principais e têm o nome de descritores secundários. Deste modo, existe um repertório de “palavras chave” organizadas de uma forma hierárquica. O esquema que se segue está de acordo com o apresentado por Garon (1985), e permite compreender a complementaridade entre os aspectos psicológicos e documentais do modelo de classificação ESAR.

A figura que se segue pretende sintetizar e esclarecer acerca dos aspectos psicológico e documental que regem a organização deste sistema.

Figura. 3 - Esquema de organização do modelo de classificação ESAR. De acordo com Garon (1985)



2.2.1.2 – O Banco de Descritores ESAR

A descrição dos objectos constitui actualmente uma vertente importante e corresponde à catalogação descritiva de uma análise documental. Esta descrição constitui o “ficha de identificação” do objecto. Por outro lado, as diversas características materiais identificadas constituem elementos decisivos que permitem estabelecer a verdadeira utilidade do material estudado. O sistema ESAR contém uma tabela de palavras chave ou “descritores” (ver em anexo nº 6), que permitem de um modo eficaz descrever e identificar as principais características de cada objecto. À escolha das palavras chave ou descritores psicológicos junta-se assim, ao domínio documental formando um banco de descritores. Estas palavras chave correspondem a conceitos definidos e já justificados anteriormente a fim de determinar com precisão a utilização e funções educativas e psicológicas de cada jogo em análise.

Quatro grandes linhas mestres regem a manipulação das palavras chave no “banco” de descritores do sistema ESAR. São elas as já atrás referenciadas como facetas, a saber: das actividades lúdicas, das condutas cognitivas, das capacidades funcionais e o carácter social das actividades. Elas favorecem uma escolha metódica e descrevem a realidade psicológica e pedagógica associadas à utilização dos objectos.

A utilização prática do banco de descritores:

Para um uso adequado do “banco de descritores” é necessário conhecer a forma como está organizado. Assim, os descritores principais referem-se à características dominantes dos objectos e são apresentados em letra maiúscula. Os descritores secundários determinam as características secundárias que vêm de algum modo refinar as vantagens da análise, aparecendo descritos em letra minúscula.

Na utilização prática do “banco de descritores” convém seguir algumas directrizes por forma a obter os efeitos desejados.

1 - Em primeiro lugar ter em mente que se pretende analisar objectos e não as ideias.

2 – Os procedimentos devem ser metódicos seguindo a ordem das facetas (ver banco de descritores em anexo).

3- Verificar permanentemente o princípio predominante.

4 – Verificar o princípio de unidade através da utilização do ficheiro de definições (Garon 1985).

A identificação de um jogo segundo o sistema ESAR

Para descrever um qualquer material de jogo segundo o sistema de classificação ESAR é necessário descrever os seguintes elementos:

- Nome
- Casa editora
- Particularidades da publicação e difusão (país de origem, data, nome comercial...)
- Descrição do objecto número de peças, tipo de material (madeira...) e cor, forma e dimensão, se for caso disso.
- Podem juntar-se detalhes técnicos ou histórias relacionado as com o objecto, variantes do mesmo ou ainda, outros títulos conhecidos, idade a que se destina ou outras informações complementares.

É necessário ter atenção a todos os pormenores e verificar que nenhum detalhe é negligenciado.

II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

ESTUDO EMPIRICO

1 – APRESENTAÇÃO

O trabalho empírico que realizamos e que vamos apresentar pretende estudar os brinquedos e materiais pedagógicos e lúdico - didácticos utilizados em Intervenção Precoce, entendida, neste contexto como todo o tipo de serviço prestado a crianças dos 0 aos 3 anos e suas famílias por educadores das ECAE em Portugal Continental. Pretendemos assim conhecer o material existente nas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) em diferentes aspectos como: a diversidade, quantidade/qualidade, critérios de fundamentação para a sua aquisição e ou organização bem como, a relação com as necessidades sentidas pelos interventores precoces, etc. . Para tal, foi feita uma consulta ao Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação e suas Direcções Regionais a fim de conhecer todas as ECAE existentes a nível nacional e saber quais as que prestam serviços de Intervenção Precoce dos 0 aos 3 anos.

2 – AMOSTRA

Por não se verificar consenso entre as informações prestadas pelos diferentes organismos consultados e dado que o número de ECAE não era coincidente, decidimos não seleccionar uma amostra para o nosso estudo e realizá-lo com todas as ECAE existentes. Assim, a informação foi recolhida através do envio de um Questionário a todas as ECAE existentes em Portugal Continental, consoante lista enviada pelo Ministério da Educação, num total de 188 distribuídas pelas cinco Direcções Regionais sendo a sua distribuição geográfica a seguinte: 67 ECAE na Direcção Regional Norte, 41 na Direcção Regional do Centro, 43 na Direcção Regional de Lisboa, 28 na Direcção Regional do Alentejo e 9 na Direcção Regional do Algarve.

Dos 188 questionários enviados receberam-se 104 respostas (55 %) verificando-se *uma mortalidade de 84 (45%)*.

3 - MÉTODO

O questionário foi elaborado com base num *estudo piloto* que recolheu informação através de uma entrevista telefónica feita aos representantes de quatro ECAE. Com esta entrevista pretendemos situar-nos ao nível das principais questões que se colocam a um serviço desta natureza e mais concretamente ao nível da área específica que pretendíamos estudar, modalidades de serviços de Intervenção Precoce e questões ligadas com recursos materiais pedagógicos de suporte à intervenção. A informação recolhida foi tratada através de uma análise de conteúdo, que consta dos anexos deste trabalho (ver anexo nº 8), e que nos conduziu à elaboração das questões para o questionário tendo por base as subcategorias criadas. Na categoria de *modalidades de apoio* inclui-se: creches, amas, domicílios e as salas de apoio. Na categoria referente aos *recursos materiais* de suporte ao jogo temos: a origem, quantidade/qualidade, diversidade/adequação e critérios de selecção e ou catalogação. Cada uma destas subcategorias esteve na base de uma ou várias questões.

Quadro. 14 - Dados da análise de conteúdo da entrevista telefónica

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Nº da Questão</i>
	<i>Creche</i>	4,5
	<i>Amas</i>	4,5
<i>Modalidades de apoio</i>	<i>Domicílios</i>	4,5
	<i>Sala de Intervenção precoce</i>	4,5
<i>Recursos materiais</i>	<i>Existência/origem</i>	6,8,14,15
	<i>Quantidade/qualidade</i>	8,9,10,11
	<i>Diversidade/adequação</i>	6,10,11,12
	<i>Crítérios de selecção</i>	7,16,17,18, 19,20,21,22

Dado termos verificado alguma oscilação entre as informações prestadas pelo Departamento de Educação Básica e as Direcções Regionais de Educação no que se refere à prestação de serviços de intervenção precoce dos 0 aos 3 anos pelas ECAE,

decidimos ainda incluir no nosso questionário 3 perguntas que nos permitissem a confirmação destes dados.

A versão final do questionário foi realizada através de um segundo estudo piloto que constou da sua passagem e discussão falada, com oito técnicos de educação sendo que destes 3 eram educadoras a trabalhar em intervenção precoce, 3 eram elementos de ECAE, 1 era professor numa sala de apoio e um último uma educadora do ensino regular que integra no seu grupo crianças com necessidades educativas especiais. Este estudo teve como finalidade verificar a adequabilidade do documento à realidade.

No final verificou-se não ser necessária a utilização de subtítulos na organização das questões, clarificou-se a questão número três acrescentando que o pedido se refere à área de abrangência da ECAE, retirou-se a alínea referente ao apoio misto em domicílio mais jardim de infância na questão número quatro uma vez que esta modalidade parece não existir, na questão número cinco foram substituídos alguns termos para melhor compreensão da pergunta e a questão número sete foi desdobrada para não induzir os inquiridos em erro.

4 – O QUESTIONÁRIO

Assim, o questionário consta de vinte e quatro perguntas destinando-se as três primeiras à confirmação de dados já obtidos. Das seguintes, sete são semi abertas por forma a obter uma clarificação da resposta à pergunta antecedente e a última é uma questão aberta através da qual se pretende dar espaço a sugestões que possam ajudar no nosso trabalho e ou complementar alguma questão.

Com o quadro que se segue pretendemos dar uma visão geral sobre a forma como estão distribuídas geograficamente em Portugal continental os inquiridos que responderam ao nosso questionário.

Quadro. 15 - Distribuição das 104 ECAE que responderam ao questionário pelas diferentes Direcções Regionais

<i>Direcção Regional</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Algarve</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
<i>Alentejo</i>	<i>11</i>	<i>11</i>
<i>Lisboa</i>	<i>25</i>	<i>24</i>
<i>Centro</i>	<i>25</i>	<i>24</i>
<i>Norte</i>	<i>39</i>	<i>37</i>
<i>Total</i>	<i>104</i>	<i>100</i>

No quadro 15 apresenta-se a distribuição das ECAE que responderam ao inquérito pelas diferentes Direcções Regionais. Assim, dos 188 inquéritos enviados foram recebidas 104 respostas (55%). Destas, quatro pertencem à direcção Regional do Algarve (4%), onze à Direcção Regional do Alentejo (11%), vinte e cinco à Direcção Regional de Lisboa (24%), 25 à Direcção Regional do Centro (24%) e trinta e nove à direcção Regional do Norte (37%).

4.1 – Aplicação

O resultado da análise das respostas a cada uma das questões formuladas é o seguinte:

Quadro. 16 - Questão nº1 - Existência de um serviço de Intervenção Precoce dos 0-3 anos

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>65</i>	<i>63</i>
<i>Não</i>	<i>37</i>	<i>36</i>
<i>Não responde</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>104</i>	<i>100</i>

No quadro nº16 apresenta-se os dados obtidos na resposta à questão nº1 do inquérito referente à existência de um serviço de intervenção precoce, dos zero aos três anos, no âmbito de cada uma das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Verificaram-se 65 respostas positivas (63%) e 37 respostas negativas (36%) verificando-se 2 ausências de resposta (1%).

Quadro. 17 - Questão nº2 - Existência de um projecto de intervenção precoce

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>55</i>	<i>53</i>
<i>Não</i>	<i>45</i>	<i>43</i>
<i>Não responde</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
<i>Total</i>	<i>104</i>	<i>100</i>

O quadro nº17 mostra os resultados obtidos nas respostas à questão nº2 que se refere à existência ou não de um projecto de intervenção precoce na ECAE. Obtiveram-se 55 respostas positivas (53%) e 45 respostas negativas (43%) verificando-se ainda 4 ausências de resposta (4%).

Quadro. 18 - Questão nº2.1 - Aprovação superior do projecto de intervenção precoce

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>37</i>	<i>67</i>
<i>Não</i>	<i>18</i>	<i>33</i>
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100</i>

O quadro 18 refere-se ao resultado das respostas à questão 2.1 que pretende completar a questão número dois e perguntava se o projecto de intervenção precoce existente estava superiormente aprovado devendo, por este facto, ser respondida só pelos 55 inquiridos que responderam sim à questão anterior. Assim, verificou-se que 37 dos inquiridos responderam afirmativamente (67%) e 18 responderam negativamente (33%).

Quadro. 19 - Questão nº3 - Número de crianças dos 0-3 anos atendidas na área de intervenção de cada uma das ECAE

<i>Bloco</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>0 a 4</i>	<i>33</i>	<i>31</i>
<i>5 a 9</i>	<i>15</i>	<i>14</i>
<i>10 a 14</i>	<i>10</i>	<i>10</i>
<i>15 a 19</i>	<i>6</i>	<i>6</i>
<i>> 20</i>	<i>13</i>	<i>13</i>
<i>Não se aplica</i>	<i>19</i>	<i>18</i>
<i>Não responde</i>	<i>8</i>	<i>8</i>
<i>Total</i>	<i>104</i>	<i>100</i>

O quadro nº19 refere-se aos resultados das respostas à questão nº3 que pretende saber o número exacto de crianças entre os zero e os três anos que são atendidas pelos serviços de intervenção precoce em cada uma das ECAE. As respostas foram agrupadas em cinco blocos de forma a facilitar o tratamento da informação recebida. O primeiro bloco corresponde às respostas com um número de crianças atendidas que oscila entre 0-4, o segundo entre 5-9, o terceiro entre 10-14, o quarto entre 15-19 e o quinto com 20 ou >20 crianças atendidas. Verificaram-se 33 respostas (31%) relativamente ao primeiro bloco, 15 respostas (14%) de acordo com o segundo bloco, 10 respostas (10%) de acordo com o terceiro bloco, 6 respostas (6%) segundo o quarto bloco e 13 respostas (13%) de acordo com o quinto bloco. Verificou-se ainda que a questão não foi aplicável a 19 dos inquiridos (18%) e que 8 não responderam (8%).

De salientar, que se verificou divergência entre o valor obtido como resposta negativa quanto à existência de serviço de intervenção precoce (questão nº1) que foi de 37 e o valor obtido nesta questão relativamente à ausência de resposta e ao valor considerado como não aplicável que dá um total de 27.

Rectificação da amostra

Apartir deste ponto e dado que está feita a confirmação dos dados que pretendíamos, passamos a considerar para a amostra não as 104 respostas recolhidas mas antes, 84 que corresponde à soma das 65 respostas positivas à questão nº1 sobre a existência de um serviço de intervenção precoce mais as 19 que apesar de considerarem não prestar serviço de intervenção precoce declaram na questão nº3 o número de crianças que atendem dos 0 aos 3 anos.

Quadro. 20 - Questão nº4 - Tipo de atendimento prestado às crianças

<i>Tipo de atendimento</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Domiciliário</i>	<i>15</i>	<i>18</i>
<i>Creche</i>	<i>9</i>	<i>11</i>
<i>Sala específica</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>Domicílio + creche</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>Domicílio + sala</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>2 das anteriores</i>	<i>28</i>	<i>34</i>
<i>> que 2</i>	<i>22</i>	<i>26</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro nº20 mostra os resultados obtidos nas respostas à questão nº4 do inquérito e que se refere ao tipo de atendimento que é prestado às crianças na intervenção precoce. A esta questão obtiveram-se os seguintes tipos de respostas: 15 ECAE fazem apoio domiciliário (18%), 9 prestam apoio a crianças integradas em creche (11%), 2 prestam serviços em sala específica para a intervenção precoce (2%), 6 ECAE prestam apoios mistos em domicílios mais creche (7%) e 2 ECAE presta serviço misto em domicílio mais sala de intervenção precoce (2%), 28 responderam cumulativamente a duas das hipóteses anteriores (34%) e 22 responderam cumulativamente a mais do que duas das hipóteses anteriores (26%).

Quadro. 21 - Questão nº5 - Periodicidade do apoio

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Uma vez por semana</i>	<i>11</i>	<i>13</i>
<i>Duas vezes por semana</i>	<i>53</i>	<i>63</i>
<i>Quinzenal</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Mensal</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>> 1 das anteriores</i>	<i>12</i>	<i>14</i>
<i>Não responde</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro nº21 refere-se às respostas da questão nº5 que pretende saber a periodicidade com que é prestado apoio às crianças pelos serviços de intervenção precoce. Receberam-se 11 respostas que referem uma periodicidade de uma vez por semana (13%), 53 respostas que referem um apoio duas vezes por semana (63%), 1 resposta referindo apoio quinzenal (1%) e 5 respostas referindo a prestação de apoio mensal correspondendo (6%). Verificou-se ainda que 2 não responderam (3%).

Quadro. 22 - Questão nº6 - Existência de materiais na sala de intervenção precoce

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>20</i>	<i>65</i>
<i>Não</i>	<i>11</i>	<i>35</i>
<i>Total</i>	<i>31</i>	<i>100</i>

O quadro nº22 refere-se aos dados das respostas da questão nº6 que pretende saber se as salas de apoio para intervenção precoce estão equipadas com os materiais necessários para a intervenção. Assim, são considerados os 31 inquiridos que responderam positivamente à modalidade de atendimento em sala específica para intervenção precoce quer na modalidade única quer mista. A esta pergunta obtiveram-se as seguintes respostas: 20 positivas (65%) e 11 negativas (35%).

Quadro. 23 - Questão nº7 - Critérios de selecção dos materiais da sala de intervenção precoce

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>22</i>	<i>71</i>
<i>Não</i>	<i>6</i>	<i>19</i>
<i>Não responde</i>	<i>3</i>	<i>10</i>
<i>Total</i>	<i>31</i>	<i>100</i>

O quadro nº23 é referente às respostas da questão nº 7 que pretende saber se o material existente nas salas de intervenção precoce foi sujeito a critérios específicos de selecção. Tal como a questão anterior esta continua a aplicar-se a 31 inquiridos. Assim, verificou-se que 22 dos responderam positivamente (71%), 6 dos inquiridos responderam negativamente (19%) e que 3 não responderam (3%).

Questão nº7.1- Clarificação das resposta negativas à questão nº7, existência de critérios de selecção dos materiais

A questão número 7 foi completada através das respostas à questão 7.1 onde se pedia que as respostas negativas ou seja, não tinha existido nenhum critério específico para a selecção dos materiais para a sala de intervenção precoce, fossem clarificadas. Assim, das 6 respostas recebidas, verificou-se que:

- 1 dos inquiridos respondeu que a selecção foi feita tendo em conta as necessidades das crianças;
- 1 respondeu ter atendido à idade das crianças;
- 1 disse tratar-se de material dos técnicos;
- 1 referiu que se tratava de material já existente anteriormente;
- 2 responderam que se tratava de material cedido pela Direcção Regional (ver anexo nº 10).

Quadro. 24 - Questão nº7.2 - Existência de um modelo de classificação na base da selecção dos materiais da sala de intervenção precoce

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>8</i>	<i>36</i>
<i>Não</i>	<i>14</i>	<i>64</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>	<i>100</i>

O quadro nº24 é referente às respostas da questão 7.2 que foi formulada com o intuito de completar a informação no caso de resposta afirmativa à questão número 7 sobre a existência de critérios para a selecção dos materiais para a sala de apoio. Pretende-se saber se os critérios se basearam em algum modelo de classificação de materiais. Das respostas obtidas verificou-se que 8 eram respostas positivas (36%) e 14 eram respostas negativas (64%). As oito respostas positivas foram completadas através da questão que se segue.

Questão nº7.3 – Modelo de classificação subjacente aos critérios de selecção dos materiais

Esta questão foi formulada com o intuito de completar a resposta à questão anterior. Trata-se de uma questão semi aberta pelo que, vamos descrever os dados obtidos nas respostas. Pretende-se saber o modelo de classificação utilizado subjacente aos critérios de selecção de materiais. Verificaram-se 8 respostas sendo que destas, 3 fizeram referência a um modelo desenvolvimentista, 1 fez referência a uma tentativa de implementação do sistema de classificação ESAR²³, 1 fez referência a problemáticas específicas como são a deficiência motora, sensorial e ou intelectual e 2 referem a questão da idade das crianças e 1 refere que foi material fornecido pela Direcção Regional (ver anexo nº 10).

²³ Sistema de classificação por nós apresentado no capítulo 3

Quadro. 25 - Questão nº8 - Material específico para a intervenção precoce na ECAE

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>40</i>	<i>48</i>
<i>Não</i>	<i>35</i>	<i>42</i>
<i>Não responde</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro nº25 é referente às resposta da questão nº 8 que pretende saber se as ECAE possuem um conjunto de material específico para a intervenção precoce. 40 dos inquiridos responderam que sim (48%) e 35 dos inquiridos responderam que não (42%). Verificou-se ainda que 8 não responderam à pergunta efectuada (10%).

Questão nº9 – Materiais para a intervenção precoce

Esta questão destina-se a ser respondida pelos inquiridos que responderam de forma afirmativa relativamente à existência de um conjunto de material para a intervenção precoce. Pretende-se conhecer que tipo de brinquedos e materiais fazem parte deste conjunto. Das respostas recebidas foi possível obter as seguintes categorias e lista de materiais:

Quadro. 26 - Categorias de material para a intervenção precoce existente nas ECAE

<i>Categorias</i>	<i>nº de respostas</i>
<i>Jogos de construção</i>	<i>1</i>
<i>Jogos de encaixe</i>	<i>7</i>
<i>Jogos sensoriais</i>	<i>25</i>
<i>Material de estimulação psicomotora</i>	<i>29</i>
<i>Livros</i>	<i>5</i>
<i>Material audiovisual</i>	<i>3</i>
<i>Material diverso (manipulação)</i>	<i>12</i>
<i>Material específico para linguagem</i>	<i>4</i>
<i>Material específico para deficiência auditiva</i>	<i>1</i>
<i>Material específico para deficiência visual</i>	<i>1</i>
<i>Material adaptado</i>	<i>1</i>
<i>Material de apoio a pais e educadores</i>	<i>2</i>

Quadro. 27 - Inventário de materiais para a intervenção precoce existente nas ECAE

INVENTÁRIO DOS MATERIAIS

<i>Exploração táctil</i>	<i>Cubo de texturas grande, bolas de texturas.</i>
<i>Exploração auditiva</i>	<i>Cassettes, gravador, bonecos sonoros, instrumentos musicais, guizos, roca tambor, xilofone, melódica, maracas e flauta.</i>
<i>Exploração visual</i>	<i>Espelho fixo, mobiles, conjuntos de imagens e jogos de cores.</i>
<i>Psicomotricidade</i>	<i>Bolas, módulos de várias formas, rolo, tapete, escadas, piscina de bolas, degraus, colchão, bola grande, espaldar, estrado, cama elástica, banco, escorrega, túnel e bola saltitona.</i>
<i>Jogos de encaixe</i>	<i>Argolas, caixas, legos</i>
Lotos	<i>Lotos de percepção, lotos de pés e mãos</i>
<i>"Puzzles"</i>	<i>Simples.</i>
<i>Livros</i>	<i>Livros variados e álbuns de imagens.</i>
<i>Material / linguagem</i>	<i>Jogos de imagens e "kit" linguagem.</i>
<i>Material adaptado</i>	<i>"Potychair"</i>
<i>Material audiovisual</i>	<i>Video, computador, CD educativos.</i>
<i>Material / pais / educadores</i>	<i>Boletins informativos e fichas de registo, caracterização e avaliação.</i>
<i>Material diverso</i>	<i>Bonecos de empurrar, carrinhos, bonecas, "puff", chaves, pano, balões, material para enfiamentos e jogos de texturas.</i>

Quadro. 28 - Questão nº10 - Correspondência entre os materiais existentes e as necessidades dos interventores

<i>Respostas</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Bastante</i>	<i>22</i>	<i>55</i>
<i>Pouco</i>	<i>16</i>	<i>40</i>
<i>Nada</i>	<i>2</i>	<i>5</i>
<i>Total</i>	<i>40</i>	<i>100</i>

O quadro nº28 mostra os resultados das respostas à questão nº10 que pretende saber em que medida os materiais existentes nos programas de intervenção precoce correspondem ou não às necessidades dos interventores. Dos 40 inquiridos, ou seja, os que responderam possuir material para este fim na questão nº8, 22 das respostas referem que estes correspondem bastante às necessidades (55%), 16 respostas referiram que os materiais correspondiam pouco às necessidades (40%) e 2 respostas referindo que o material não correspondia minimamente às necessidades (5%).

Quadro. 29 - Questão nº11 - Materiais disponíveis

<i>Resposta</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>37</i>	<i>84</i>
<i>Às vezes</i>	<i>7</i>	<i>16</i>
<i>Total</i>	<i>44</i>	<i>100</i>

O quadro 29 é referente às respostas da questão nº 11. Pretendia-se com esta questão saber até que ponto os materiais estão ou não sempre disponíveis quando são necessários. 37 das respostas referem que sim (84%), 7 respostas referem “às vezes” (16%). Verificou-se ainda que 4 das respostas obtidas foram dadas por inquiridos que tinham respondido “não” quanto à existência de material.

Quadro. 30 - Questão nº 12 - Regras de circulação dos materiais entre os interventores

<i>Resposta</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>33</i>	<i>75</i>
<i>Não</i>	<i>11</i>	<i>25</i>
<i>Total</i>	<i>44</i>	<i>100</i>

O quadro 30 refere-se aos dados das respostas à questão nº12 que pretende saber se existem regras para circulação do material entre os interventores. Assim, 33 dos inquiridos responderam afirmativamente (75%) e 11 responderam que não (25%).

Questão nº 13 – Quem faz a gestão dos materiais existentes

A questão número treze tem por finalidade complementar a resposta à questão anterior no caso de esta resposta ter sido afirmativa. Se existem regras para circulação dos materiais quem é o responsável pela gestão. Obtiveram-se as seguintes respostas, num total de trinta e cinco:

- 1- A ECAE através de requisição quinzenal ou mensal, 1 resposta;
- 2- A ECAE de acordo com um plano prévio, 18 respostas;
- 3- A ECAE com um total de 6 respostas;
- 4- Os responsáveis pela sala de intervenção, 1 resposta;
- 5- Acordos ocasionais entre os utilizadores, 1 resposta;
- 6- Educadores por requisição, 3 respostas;
- 7- Os interventores de acordo com as necessidade, 2 respostas;
- 8- O supervisor do projecto de acordo, 2 respostas;
- 9- O educador responsável pela área ou ainda pode estar todo o material na posse do educador, 1 resposta.

(Ver anexo nº 10).

Quadro. 31 - Questão nº 14 - Donde provêm os materiais para a intervenção precoce quando não existem na ECAE ?

<i>Resposta</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Pessoais</i>	<i>15</i>	<i>18</i>
<i>Famílias</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Outras entidades</i>	<i>14</i>	<i>17</i>
<i>2 das anteriores</i>	<i>18</i>	<i>21</i>
<i>As 3 anteriores</i>	<i>14</i>	<i>17</i>
<i>Não responde</i>	<i>23</i>	<i>27</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro nº31 corresponde às respostas obtidas para a questão nº14 que pretende saber a proveniência dos materiais pedagógicos a serem usados pelos interventores precoces no caso de a ECAE os não possuir. Dos próprios interventores, das famílias ou de outras entidades? Obtiveram-se 15 respostas referindo que o material era dos interventores (18%), nenhuma resposta considerando que os materiais eram exclusivamente das famílias das crianças, 14 referindo que eram cedidas por outras entidades (17%), 18 respostas considerando conjuntamente duas das hipóteses anteriores (21%) e 14 considerando cumulativamente as três hipóteses (17%). Verificou-se ainda que 23 não responderam (27%) (ver anexo nº 10).

Quadro. 32 - Questão nº 15 - Autonomia para aquisição de novos materiais

<i>Resposta</i>	<i>Número</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>13</i>	<i>15</i>
<i>Não</i>	<i>56</i>	<i>67</i>
<i>Não responde</i>	<i>15</i>	<i>18</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro nº32 corresponde às respostas obtidas para a questão nº15. Com esta questão pretende-se saber se as ECAE têm autonomia para gerir a aquisição de novos materiais de acordo com as necessidades manifestadas pelos interventores. Dos

inquiridos 13 responderam que “sim” (15%) e 56 responderam que “não” (67%). Verificou-se também que 7 não responderam (18%).

Questão nº16 – Se tem autonomia para aquisição de materiais de que forma é feita essa gestão

A questão dezasseis destina-se a ser respondida por quem respondeu “sim” à questão anterior sobre a autonomia para aquisição de novos materiais. Pretende-se que os inquiridos especifiquem de que forma gerem a aquisição de novos materiais. Verificou-se que 16 pessoas responderam a esta questão verificando-se que quatro das respostas não se inseriam no contexto da pergunta. Assim; referimo-nos somente à informação prestada pelas restantes doze respostas. A saber:

- 1- A gestão é feita fundamentalmente pelo centro de recursos da ECAE;
- 2- A maioria dos materiais que constituem este centro de recursos transitaram das antigas Equipas de Educação Especial;
- 3- A aquisição de novos materiais depende dos recursos existentes e das necessidades manifestadas pelos interventores numa relação objectivos/recursos;
- 4- Por norma as ECAE não possuem verbas para gerir;
- 5- Algumas ECAE recebem pontualmente subsídios ou estabelecem protocolos com as autarquias para colmatar estas necessidades;
- 6- As necessidades são também manifestadas junto das Direcções Regionais de Educação (Ver anexo nº 10).

Quadro. 33 - Questão nº17 - Critérios para aquisição de novos materiais

<i>Resposta</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	43	51
<i>Não</i>	6	7
<i>Não responde</i>	35	42
<i>Total</i>	84	100

O quadro nº33 refere-se aos dados das respostas à questão nº17 que pergunta se a aquisição de novos materiais por parte da ECAE obedece a critérios específicos. 43 das respostas referem que “sim” (51%) enquanto que 6 das respostas referem que “não” (7%). Verificou-se também que 35 dos inquiridos não responderam (42%).

Quadro. 34 - Questão nº18 - Critérios utilizados para a aquisição de novos materiais

<i>Resposta</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Destinatários</i>	<i>9</i>	<i>11</i>
<i>Recursos existentes</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>Necessidades</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>2 das anteriores</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>As 3 anteriores</i>	<i>20</i>	<i>24</i>
<i>Não responde</i>	<i>41</i>	<i>49</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro nº34 é referente às respostas obtidas para a questão nº18. Esta questão pretende clarificar as respostas positivas dadas na questão anterior solicitando que sejam identificados o tipos ou tipo de critérios utilizados na aquisição dos materiais. A esta questão obtiveram-se as seguintes respostas: 9 dos inquiridos referem ter em linha de conta os destinatários (11%), 2 referem considerar os recursos já existentes (2%), 4 consideram ter em linha de conta as necessidades manifestadas pelos interventores precoces (5%), 8 dos inquiridos referem cumulativamente duas das hipóteses anteriores (9%) e 20 respondem cumulativamente com as três hipóteses propostas (24%). Verificaram-se ainda 41 ausências de resposta.

Quadro. 35 - Questão número – 19 - Catalogação dos materiais existentes

<i>Resposta</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>41</i>	<i>49</i>
<i>Não</i>	<i>15</i>	<i>18</i>
<i>Não responde</i>	<i>28</i>	<i>33</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro nº35 refere-se às respostas obtidas à questão nº19 com a qual se pretende saber se os materiais existentes nas ECAE estão ou não catalogados. 41 das pessoas inquiridas responderam que “sim” (49%), 15 dos inquiridos responderam que “não” (18%) e 28 não responderam (33%) não deram qualquer tipo de resposta.

Quadro. 36 - Questão número –20 - Critérios usados na catalogação

<i>Resposta</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Características dos materiais</i>	<i>22</i>	<i>26</i>
<i>Idades dos destinatários</i>	<i>8</i>	<i>10</i>
<i>Outros</i>	<i>10</i>	<i>12</i>
<i>Não responde</i>	<i>44</i>	<i>52</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro 36 refere os dados das respostas à questão nº20 que pretende saber quais os critérios usados na catalogação dos materiais existentes nas ECAE. Das respostas obtidas 22 referem a organização dos materiais de acordo com as suas características (26%), 8 referem uma organização em função da idade dos destinatários (10%) e 10 referem o uso de outros critérios (12%). Verificou-se ainda que 44 dos inquiridos não responderam (52%). Ao pedido especificação da resposta a esta questão obtiveram-se 18 respostas que se organizam em cinco aspectos a saber: características, proveniência, áreas de desenvolvimento, inventário e tentativa de classificação segundo o sistema ESAR esta última referenciada apenas numa resposta (ver anexo nº 10).

Quadro. 37 - Questão nº 21 - Fundamentação dos critérios utilizados

<i>Resposta</i>	<i>Nº</i>	<i>(%)</i>
<i>Sim</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
<i>Às vezes</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Não</i>	<i>14</i>	<i>16</i>
<i>Não responde</i>	<i>58</i>	<i>70</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

O quadro nº37 diz respeito às respostas à questão nº21 que pretende saber se os critérios utilizados na catalogação dos materiais tem por base algum sistema de classificação. 7 pessoas responderam que sim (8%), 5 pessoas responderam que só às vezes (6%) e 14 pessoas responderam que não (16%). Verificou-se também que cinquenta e oito dos inquiridos não responderam (70%) a esta questão.

As duas questões que se seguem pretendem complementar a questão anterior caso a resposta tenha sido positiva ou negativa.

Questão nº22 – Critério de fundamentação**Questão nº23 – Tipo de organização**

Por se ter verificado que ambas as questões, apesar de diferentes, receberam respostas semelhantes, decidimos referir conjuntamente os dados obtidos. Assim, os materiais, segundo as respostas recolhidas, estão organizados de acordo com:

- 1- Áreas de desenvolvimento;
- 2- Características;
- 3- Função que desempenham;
- 4- Ordem de inventário.

(encontra-se no anexo nº 10 o mapa de registo das respostas)

Questão nº24 – Informações complementares

A questão número vinte e quatro é uma questão aberta e pretendia dar espaço a sugestões e ou à complementação de alguma pergunta. Das respostas obtidas foi feita uma análise de conteúdo, que pode ser consultada em anexo, e da qual passamos a expor a informação mais significativa. Assim, foram encontradas três categorias, a saber: projectos de intervenção precoce, população alvo e materiais pedagógicos. Dentro dos projectos de intervenção precoce encontramos referências à população a que se destinam havendo uma resposta que refere só atender crianças com mais de três anos. Várias são as respostas que referem ter projectos que ainda não estão implementados e outros que se iniciaram há muito pouco tempo. De notar a referência à falta de motivação para este tema nas zonas do interior por parte de uma das ECAE. Várias são as referências ao trabalho de parceria entre várias entidades na intervenção precoce tendo aparecido uma referência ao facto de ser necessário o envolvimento efectivo dos vários Ministérios nestas questões. A questão dos materiais é também abordada sendo fundamentalmente feitas referências à falta de verbas para fazer face às necessidades nesta área e também no interesse em haver formação específica sobre este tema. De novo é feita, aqui por uma pessoa, referência ao interesse em implementar o sistema de classificação ESAR e em saber o resultado da nossa investigação.

CONCLUSÕES

Em de síntese, dada a percentagem de respostas e a distribuição geográfica das cinco Direcções Regionais, podemos considerar que a informação recolhida é importante para a caracterização da realidade portuguesa no que se refere aos serviços de Intervenção Precoce dos 0 aos 3 anos em Portugal Continental. Contrariamente à informação recebida junto do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação que refere a prestação de serviços de intervenção precoce dos 0 aos 3 anos por todas as ECAE em Portugal Continental, confirmou-se a nossa ideia inicial de que *a intervenção precoce dos 0 aos 3 anos não era ainda uma prática comum generalizada no nosso país. Assim, constatou-se que trinta e seis por cento (36%) das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) não têm técnicos a prestar este tipo de serviço.* Por consequência só se aplicavam a esta população as questões 1,2 e 3 do nosso inquérito que pretendiam justamente fazer a confirmação destes dados. Desconhecemos, visto não ser objectivo deste trabalho, qual a principal razão desta ocorrência no entanto, por informações expressas em alguns das questões do nosso inquérito podemos afirmar que existem crianças desta faixa etária para atendimento sem que, contudo, os serviços estejam organizados por forma a que se proceda à sua atempada elegibilidade e posterior acompanhamento.

Para além do que se prende com o objectivo primeiro do nosso estudo foi possível recolher outros dados referentes à intervenção precoce dos 0 aos 3 anos que pela sua relevância poderão ser um contributo para uma caracterização da realidade do nosso país. *Assim, o atendimento a crianças dos 0 aos 3 anos faz-se fundamentalmente com uma periodicidade bissemanal e maioritariamente são atendidas menos de cinco crianças por área geográfica de cada ECAE.* Em cerca de quinze por cento (15%) das ECAE são atendidas entre 5 e 9 crianças e só 13 ECAE atendem um grupo acima de vinte crianças na sua área de intervenção. Estas têm uma localização geográfica na área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Centro ao que não deverá ser estranho o facto de ser esta a região portuguesa pioneira na prestação destes serviços.

De referir ainda, que o tipo de atendimento privilegiado é o apoio domiciliário sendo também de realçar o elevado número de respostas fazendo referência a várias modalidades, domiciliário, integrado em creches ou em sala específica. *No que se refere*

à existência de Projectos de Intervenção Precoce que na actual conjuntura pressupõe a colaboração entre vários parceiros, famílias, serviços de educação, de saúde, segurança social e autarquias, constatou-se que o seu número só atinge os 43% o que pode ser considerado muito limitado face às necessidades de tal tipo de parcerias. Dos projectos existentes, muitos deles não se encontram aprovados encontrando-se sob a forma de proposta, factos que em nosso entender, vêm de algum modo limitar a possibilidade de implementação de serviços com equipas pluridisciplinares tal como é desejável e actualmente já preconizado na legislação vigente (ver anexo).

A activação do desenvolvimento pela via lúdica é uma ideia subjacente à nossa preocupação com a existência de recursos físicos de suporte ao jogo. Brinquedos e materiais lúdico / pedagógicos nas vertentes qualidade, quantidade e adequação são a par com outros elementos, fundamentais ao desenvolvimento no período etário que vimos estudando. Na base da adequação encontra-se a necessidade de conhecimento de meios de avaliação e classificação destes materiais. *Verificamos neste estudo alguma dificuldade por parte dos profissionais, em distinguir entre princípios gerais de organização e sistemas específicos de classificação. Por outro lado verificou-se que grande parte dos materiais existentes nos serviços de educação não são específicos para a intervenção precoce nesta faixa etária nem tão pouco, foram adquiridos de acordo com as necessidades manifestadas pelos utentes e interventores.*

Na generalidade, os recursos existentes são materiais pertencentes às extintas Equipas de Educação Especial e que transitaram para os serviços das ECAE sem que fossem actualizados de acordo com os serviços a prestar. Para a actual situação em muito parece ter contribuído o facto de as ECAE não possuírem autonomia financeira para este fim e outros fins. Não só ao nível da adequação mas também ao nível da quantidade foram manifestadas dificuldades de materiais sendo de ter em conta o número de inquiridos que fizeram referência ao facto de os materiais serem pertença dos próprios interventores. *A este respeito, cerca de metade dos inquiridos referem que o material existente não é suficiente para as necessidades identificadas. O que existe, por norma, circula entre os interventores de acordo com regras pré estabelecidas na maioria das vezes pelos representantes da ECAE. No que se refere ao conhecimento das características específicas de cada um dos brinquedos e materiais, por forma a uma utilização adequada e de acordo com situações concretas, verificou-se um*

desconhecimento generalizado da existência de modelos de classificação de materiais o que por vezes, conduziu a alguma incoerência nas respostas. Facto que em nada se revela insólito face às carências manifestadas; primeiro é necessário ter ou ter condições para adquirir. Em suma, verificamos um vazio nesta área específica da intervenção precoce que não nos parece senão um reflexo do que foi apurado em termos da existência de serviços.

A lista de materiais elaborada através das respostas recolhidas e referente ao que é utilizado pelos nossos interventores e os materiais utilizados na implementação de alguns currículos de intervenção mais utilizados em serviços de intervenção precoce noutros países, será apresentada em anexo. Pretende-se deste modo, poder contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços de intervenção precoce em Portugal de um modo geral e em particular do trabalho de âmbito curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já referimos não podemos considerar os dados obtidos no nosso estudo como representativos da realidade portuguesa no entanto, dado o número de respostas e a sua distribuição geográfica parece-nos podermos considerá-los importantes para a caracterização da realidade dos serviços de intervenção precoce em Portugal continental, neste área particular. Tendo-se verificado que a intervenção precoce não é ainda uma prática generalizada entre nós e tendo em conta as investigações que nos dizem ser a intervenção precoce um bom método no combate aos efeitos das desvantagens sócio-económicas Zigler (1990), tal como noutras situações de desvantagem, face ao desenvolvimento posterior, urge, quanto a nós, fazer um levantamento correcto das necessidades em todas as zonas país, por forma a colocar os técnicos adequados em número e área de formação, onde efectivamente são necessários.

Esta constatação, assim como de existirem muitas zonas geográficas que prestam serviços a um número reduzido de crianças faz-nos levantar algumas questões: A quem pertence a responsabilidade da elegibilidade a nível local? Ao sector da saúde? À educação? A ambos? Como fazer a coordenação dos serviços e do acompanhamento posterior se, como já referimos ao analisar a actual legislação portuguesa (Despacho Conjunto nº 819/99) esta foi feita baseada num conhecimento teórico mas ignorando o que é a nossa realidade?

Realçamos a existência de um número significativo de projectos de I. P. não aprovados o que tem implicações de vária ordem: ausência de financiamentos; número reduzido de técnicos; ausência de técnicos de áreas específicas (terapeutas da fala, psicólogos, fisioterapeutas, etc.); inexistência ou desadequação de materiais, etc. De novo voltamos à actual legislação de I. P. que preconiza a formação de várias equipas, para a coordenação e acompanhamento dos projectos o que, em nosso entender, vem atrasar um desenvolvimento correcto de uma rede de intervenção precoce entre nós pelo facto de não ter em conta os projectos já existentes, o modo como funcionam, as carências que referem e em vez de progressivamente constituir e organizar grupos de trabalho de acordo com o que está preconizado, vai tentar iniciar tudo de novo, com os inconvenientes que todos conhecem e os gastos que daí advém.

Por outro lado, sabemos que a criança pequena não estabelece uma verdadeira diferenciação entre real e não real. Para ela há indiferenciação entre momentos de actividade séria e não séria ou mais simplesmente entre jogo e não jogo. Sabemos também, que o jogo da criança constitui um dos mais seguros factores de equilíbrio no desenvolvimento humano. Tal como fomos analisando ao longo deste trabalho o jogo permite à criança investigar, e desenvolver-se sendo os contextos de jogo um factor importante neste processo. Assim, as crianças privadas da oportunidade de jogar ficam limitadas no que se refere às condições desejáveis de desenvolvimento. Por isso, o jogo como modelo curricular de intervenção assume, hoje um papel de destaque nas crianças mais novas. No nosso estudo podemos verificar a grande desadequação nos materiais de suporte ao jogo disponíveis nas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, não permitindo aos técnicos a adopção de estratégias adequadas na implementação dos currículos.

Integrar os brinquedos num modelo de intervenção ecológico-sistémico pressupõe a existência de um mínimo de materiais para utilização quer ao nível institucional quer ao nível da família, de modo a possibilitar à criança a generalização de competências. Se ao nível dos serviços os brinquedos assumem uma dimensão integrada num currículo na família eles situam-se ao das rotinas o que conduz, como já dissemos, à generalização de competências.

Este conjunto de materiais deverá, no nosso entender, estar disponível ao nível de quantidade e diversidade, de acordo com as características das crianças a atender e o número de técnicos da equipa, num centro de recursos pertencente ao próprio serviço. Consideramos neste contexto, que estes materiais não deverão ser para uso exclusivo dos técnicos mas também para as famílias de acordo com as necessidades e a gestão dos técnicos.

A quem deverá caber a coordenação destes aspectos? Ao técnico de intervenção precoce? Ao gestor de caso? É uma questão que deixamos em aberto por considerarmos que pode ser tratada com alguma flexibilidade. Neste âmbito, dada a constatação que fizemos e que é um indicador de que a maior parte dos técnicos desconhece a existência de sistemas de classificação de materiais que permite a sua gestão adequada ao fim a que se destinam em programas específicos, parece-nos ainda pertinente questionar sobre

a formação nesta área. A quem deverá caber a responsabilidade da formação numa área tão específica? Quanto a nós, seria desejável que ela se situasse ao nível da formação inicial, já que se torna um elemento básico de intervenção na educação em geral.

No sentido de poder, de algum modo, contribuir para a evolução do processo da intervenção precoce em Portugal, deixamos o nosso contributo através da tabela de descritores do sistema de classificação ESAR e da lista de materiais para crianças dos 0 aos 3 anos, que se encontram em anexo. A este respeito recordamos que a selecção de material para cada criança deve ter em conta os objectivos que se pretende atingir e que para tal é fundamental conhecer o material de jogo em todas as suas facetas. Assim, a lista que deixamos em anexo deverá ser utilizada tendo como suporte a Lista de descritores ESAR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. (1992). *A criança e os seus jogos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C. Water, & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment, a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N J : Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. S., (1979). Infant- mother attachment. *American Psychologist*, 34,932-937.
- Alarcão, I. (1992). Construção do conhecimento e ludicidade. Universidade de Aveiro: *Cadernos CIDINE*, 4, 29-50. (Estudo descritivo no âmbito de um seminário curricular).
- Almeida, J. (2000). *Intervenção precoce: Breve reflexão sobre a realidade actual*. Documento no prelo.
- Amado, J. (1992). Função educativa dos brinquedos tradicionais populares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Ano XXVI nº3, 393-433.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill de Portugal Lda.
- Bach, H. (1983). *Programas de educação precoce, para deficientes mentais, lactentes e crianças com atrasos no seu desenvolvimento*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bailey, Jr. D. B. & Simeonsson, R. J. (1988). *Family assessment in early intervention*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Bailey, D. & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. New York, Maxwell Macmillian International.
- Bairrão, J. (1992).A perspectiva ecológica em psicologia de educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 8, 57-68.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37- 48.

Bairrão, J. Felgueiras, I. Fontes, P. & outros (1999). *Os alunos com necessidades educativas especiais; Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação, Editorial do Ministério da Educação.

Bairrão, J. (1999). *Excellence in early childhood intervention: Early intervention in Portugal*. Documento policopiado.

Bandet, J. Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.

Barbosa, A . A . (1986). *O desenvolvimento nos primeiros anos de vida: uma abordagem através da actividade lúdica*. Dissertação apresentada às provas de aptidão científica e capacidade pedagógica, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Barreiros, J. (1999). Risco Espaço e Desenvolvimento. In *Acta do 2º Encontro de Recreios e Parques Infantis: Segurança – Um Ano de Legislação*. Lisboa: Associação para a Promoção da Segurança Infantil.

Battro, M. A. (1978). *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira.

Benn, R. (1993). Conceptualizing eligibility for early intervention services. In D. M. Bryan & M. A. Grahaam(Eds.). *Implementing early intervention from research to effective practice*. New York. The Guildford Press.

Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Bluma, S. Shear, M. Frohman, J. & outros. (1994). *Guia de pais para a educação precoce*. Portugal: Associação Portage, Edição Especial da adaptação de 1988. (Original publicado em 1976).

Boucher, M. & outros. (1991). *Jeux et jouets 91: 250 analyses à l' intention des parents et des éducateurs*. Quebec: Bibliothèque nationale, Services documentaires multimédia (SDM).

Brazelton, T. Cramer, B. (1989). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.

Brandão, T. (1989). Impacto de variáveis do envolvimento físico na intervenção pedagógica em crianças com necessidades educativas especiais. *Educação especial e reabilitação*, 1, 55-59.

Brandão, T. (1990). *Estudo do comportamento exploratório em crianças normais e com síndrome de Down : influência de variáveis ecológicas*. Prova de aptidão pedagógica e capacidade científica, trabalho de síntese, não publicado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Brewer, E. J., McPhearson, M., Magrab, P.R. & Hutchins, V. L. (1989). Family-centered, community-based, coordinated care for children with care needs. *Pediatrics* 83: 1055-60.

Bricker, D. & Cripe, J. (1995). *An activity-based approach to early intervention* (3ª ed.). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Brooks-Gun, J. Lewis, M. (1982). Development of play behavior in handicapped and normal infants. *Topics in early childhood special education*, 2, 14-27.

Bronfenbrenner, U. (1974). Development research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. Crouter, A. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. I, History, and Methods*. Kessen. New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of Family as a Context for Human Development. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

Brown, W. & Brown, C. (1993). Defining eligibility for early intervention. In W. Brown, S. K. Thurman & L. Pearl (Ed.). *Family-centered early intervention with infants and toddlers innovative cross-disciplinary approaches*. Baltimore. Paul Brookes.

Chappell, G. E. & Johnson, G. A. (1976). Evaluation of cognitive behavior in the young nonverbal child. *Language, speech and hearing services in schools*, 7 (1), 27.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Serrano, A. (1998). *Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Cripe, J. Slentz, K. & Bricker, D. (1995). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children: Curriculum for birth to three years* (2ª ed.). Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.

Cunha, N. (1988). *Brinquedo desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos*. Rio de Janeiro: F.A.E. Ministério da Educação.

Dinello, D. R. (198 ?). *A expressão lúdica na educação da infância: Uma proposta alternativa diante da nossa realidade, criando novas perspectivas*. Documento fotocopiado sem identificação do local de publicação nem do editor.

Dunst, C. J. Trivette, M. C. & Deal G. A. (1988). *Enabling and empowering families*. Brookline Books, Cambridge: MA.

Dunst, C. J. & Trivette, C.M. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eckerman, C. Whatley, J. (1977). Toys and social interaction between infant peers. *Child development*, 48, 1645-1656.

Erickson, E. H. (1940). Studies in the interpretation of play: I-clinical observations of play disruption in young children. *Genetic Psychological Monographs*, 22, 557-671.

Erickson, E. H. (1977). *Toys and reasons*. New York: Norton.

Evans, R. (1973). *Piaget o homem e as suas ideias*. Lisboa: Universidade Aberta, Socicultur.

Fonseca, V. (1989). *Educação especial: programa de intervenção precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Freud, S. (1959). Creative Writers and daydreaming. In J. Strackey (Eds.). *The Standart Edition of the Complete Words of Sigmund Freud (Vol. IX)*. London: Hogarth.

Freud, A. (1995). *Textos essenciais da psicanálise (vol. I) : O inconsciente, os sonhos e a vida pulsional (2ª ed.)*. Portugal: Publicações Europa – América.

Furuno, S. O'Reilly, A. Hosaka, C. & outros (1985). *Hawaii Early Learning Profile (HELP): Activity guide (edição revista da 1ª edição 1979)*. USA Vort Corporation.

Gallager, J. (1990). The family as a focus for intervention. In J. S. Meisels & J. P. Shonkoff(Eds.) *Handbook of early intervention*. New York: Cambridge University Press.

Garbarino, J. (1990). The human ecology of early risk. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garbarino, J. & (1992a). The ecology of human development. In J. Garbarino (Eds.). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Gruyter.

Garbarino, J. & Abramowitz, R. H. (1992b). Sociocultural risk and opportunity In J. Garbarino (Eds.) *Children and families in the social environment*. New York: Aldine de Gruyter.

Garon, D. (1985). *La classification des jeux et des jouets: le système E.S.A.R.* Quebec., Bibliothèque nationale, La Pocatière.

Garon, D. & Thériault, J. (1992). Des jeux traditionnels au Québec pour les enfants d'aujourd'hui. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Ano XXVI, nº3, 435-460.

Gesell, A. Ilg, F. & Ames, L. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos. O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Gratch, G. & Schatz, J. (1987). Cognitive development: The relevance of Piaget's infancy books. In J. D. Osofsky (Eds.), *Handbook of infant development* (2ª edição). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Groos, K. (1976). The play of man: Teasing and love –play. In S. J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva. *Play: its role in development and evolution*. New York: Penguin.

Gunnar, M. Hartup, W. (1984). Peer presence and the exploratory behavior of eighteen and thirty-month old children. *Child development*, 55, 1103-1109.

Hall, G. S. (1920). *Youth*. New York: Appleton.

Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.

- Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens* (4ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva S. A.
- Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience*, New York. Ronald Press.
- Hunter, M. Ross H. Ames, E. (1982). Preferences for familiar or novel toys: Effects of familiarization time in 1-year-olds. *Developmental psychology*, 18, 519-529.
- Hutt, C. (1975). Degrees of novelty and their effects on children's attention and preference. *British Journal of Psychology*, 66, 487- 492.
- Jacobson, J. (1981). The role of inanimate objects in early peer interaction. *Child Development*, 52, 618-492.
- Jennings, K. Harmond, R. & al. (1979). Exploratory play as an index of mastery motivation: Relationships to persistence, cognitive functioning, and environmental measures. *Developmental Psychology*, 15, 386-394.
- Jeffrey, M. D. & outros. (1979). *Let me play*. London: Souvenir Press.
- Johnson, J. E. Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. New York: Harper Collins Publishers.
- Kirk, S. Gallagher, J. (1987). *A educação da criança excepcional*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Klein, M. (1932). *The psychoanalysis of children*. London: Hogarth.
- Kooij, J. Van, Meyjes, H. (1986). État présent de la recherche sur l'enfant et le jeu. *Perspectives*, vol. XVI (1), 55-70.
- Kooij, R. Van der (1997). O jogo da criança. In Neto, C. (Eds.). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa.

Laandry, S. Chapiesky, M. (1989). Joint attention and infant toy exploration: Effects of Down Syndrome and prematurity. *Child Development*, 60, 103-118.

Linder, T. (1996). *Transdisciplinary play-based intervention: Guidelines for developing a meaningful curriculum for young children* (2ª ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

MacNurlen, G. (1996). Resilience in single and dual-parent families with special needs children. *Infant Todder Intervention*, 6, 4, 309-323.

Mactury, R. Vietze, P. & outros (1985). The organization of exploratory behavior in Down Syndrome and nondelayed infants. *Child Development*, 56, 573-581.

McCune, L. Ruff, H. (1985). Infant special education: interaction with objects. *Topics in early childhood special education*, 5 (3), 59-68.

McLooyd, V. (1983). The effects of the struture of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child Development*, 53, 626-635.

Messer, D. Raachford, M. & outros.(1987). Assessment of mastery behavior at 30 months: analysis of task directed activities. *Developmental Psychology*, 23 (6), 771-781.

Moreno, C. Rau, Mª J.& outros.(1990). *A criança diferente: manual de apoio aos educadores e aos professores do ensino básico*. Lisboa: G.E.P. Ministério da Educação.

Mueller, E. Vanndell, D. (1979). Infant-infant interaction in, J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*. New York: Jonh Wiley & Sons.

Musselwhite, C. M. (1986). *Adaptative play for special-needs childrens.: Strategies to enhance communication and learning*. San Diego, CA. College-Hill Press.

Neto, C. (1995 b). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (1999). O Direito de brincar – Uma necessidade inalienável. In *Acta do 2º Encontro de Recreios e Parques Infantis: Segurança – Um Ano de Legislação*. Lisboa: Associação para a Promoção da Segurança Infantil.

Pais, N. (1998). *Brinquedos – Livros – Imagens*: Texto policopiado para a exposição integrada no XXI Encontro de Literatura na Fundação Clouste Gulgenkian. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

Pasamanick, B. Knobloch, H. (1973). The epidemiology of reproductive casualty. In S. G. Sapor, A. C. & Nitzburg (Eds.). *Children with learning problems: Readings in developmental-interaction approach*. New York: Brunner Mazal Publishers.

Pasamanick, B. & Knobloch, H. (1964). The epidemiology of reproductive casualty. In S. Sapor & C. Nitzburg (Eds.). *Children with learning problems*. New York: Brunnel / Mazel.

Piaget, J. (1945). *La Formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Délachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. Inhelder, B. (1948). *La representation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1949). *Introduction à l'épistémologie génétique. I. La pensée mathématique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1957). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1976). *Seis estudos de psicologia* (4ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Piaget, J. (1979). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Poulsen, M. K. (1993). Strategies for building resilience in infants and young children at risk. *Infants and Young Children* 6, 2, 29-40.

Power, T. Chapieski, M. McCrath, M. (1985). Assessment of individual differences in infant exploration and play. *Developmental Psychology*, 21 (6), 974-981.

Ramos, T. (1995). *Brincar em situações especiais*. Lisboa: I.A.C.

Richer, J. (1999). Segurança - Um Processo Dinâmico. In *Acta do 2º Encontro de Recreios e Parques Infantis: Segurança - um Ano de Legislação*. Lisboa: Associação para a Promoção da Segurança Infantil.

Rigolet, S. (1984). *Falar um jogo a dois: Guia preparado para pais participantes no programa Hanen de aprendizagem da linguagem*. Porto: Edições Afrontamento.

Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (1982). Pressupostos da intervenção pedagógica em educação especial. *Ludens*, 7, 49-51.

Rubin K. Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*. (4ª ed.). Vol. IV. New York: John Wiley & Sons.

Rubin, K. Home, N. (1985). Toys and play behaviors: An overview. *Topics in early childhood special education*, 5, 1-9.

Ruff, H. (1984). Infant's manipulative exploration of objects: Effects of age and object characteristics. *Developmental Psychology*, 20, 9-20.

Ruff, H. McCarton, C. Kurtzberg, D. Vaughan, H. (1984). Preterm infant's manipulative exploration of objects. *Child Development*, 55, 1166-73.

Ruff, H. (1986). Components of attention during infant's manipulative exploration. *Child Development*, 57, 105-114.

Rutter, M. Champion, L. Quinton, D. e al. (1995). Understanding individual differences in environmental-risk exposure. In P. Moen; G.H.Elder Jr. & K. Lüscher. *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. American Psychological Association. Washington, DC.

Santos, L. (1998). *Objecto. Palavra. imagem*: Catálogo policopiado de classificação e análise de jogos e brinquedos – E.S.A.R. Lisboa: I.A.C. Fundação Calouste Gulbenkian

Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merril-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.

Sameroff, A. J. & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In R. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.). *Review of child development research*, vol. 4, 187-244. Chicago: University of Chicago.

Sameroff, A. & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early intervention*. Cambridge. Cambridge University Press

Schwartz, S. & Miller J. (1996). *The new language of toys: Teaching communication skills to children with special needs*. U.S.A : Woodbine House.

Shearer e Shearer (1969). *The portage project*. U. S. A.: Cooperative educational services agency, 5.

Sheridan, M. (1977). *Spontaneous play in early childhood: From birth to six years*. England : NFER Publishing Company Ltd.

Sheridan, M. K. & outros (1995). *Using the supportive play model: Individualized intervention in early childhood practice*. Columbia University: Teachers College Press.

Simeonsson, R. (1991). Primary, secondary and tertiary prevention in early intervention. *Journal of Early Intervention*, 2, 124-134.

Simeonsson, R. & Thomas, D. (1994). Promoting children's health, education and well-being. R. J. Simeonsson. *Risk, resilience and prevention*. Baltimore, Paul Brooks.

Solé, B. (1991). *O jogo infantil*. Lisboa: I.A.C.

Sprintall, N. Sprintall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-Hill de Portugal Lda.

Ursur, C. C. (1990). Early intervention as preventive intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge. Cambridge University Press.

Uzgiris, I. C. Hunt, J. Mc. (1975). *Assessment in infancy: Ordinal scales psychological development*. Urbana: University of Illinois Press.

Vandel, D. Wilson, K. Buchanan, N. (1980). Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content and sensitivity to toys. *Child Development*, 51, 481-488.

Vandenberg, B. (1984). Developmental features of exploration. *Developmental Psychology*, 20, 3-8.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora LDA.

Vayer, P. (1992). *O dialogo corporal: A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vayer, P. Roncin, C. (1994). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In: J. S. Bruner, A Jolly, & K. Sylvia (Eds.). *Play: Its role in development and evolution*, p. 537-554. New York: Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Von Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory*. New York: George Braziller.

Wachs, T. D. & Gruen, G. E. (1982). *Early experience and human development*. New York: Plenum.

Wachs, T. (1985). Toys as an aspect of the physical environment: Constraints and nature of relationship to development. *Topics in early childhood special education*, 5, 31-46.

Weisler, A. McCall, R. (1976). Exploration and play, resumé and redirection. *American Psychologist*, 7, 492-508.

Williams, B. Briggs, N. & Williams, R. (1979). Selecting, adapting and understanding toys and recreation materials. In P. Wehman (Eds.). *Recreation programming for developmentally disabled persons 15-36*. Baltimore: University Park Press.

Winnicott, D. (1975). *Jeux et réalité*. Paris: Editions Gallimard.

Winnicott, D. (1988). *Os bebés e as suas mães*. S. Paulo: Martins Fontes.

Wohlwill, J. Heft, H. (1987). The physical environment and the development of the child. In, D. Stokds & I. Altman (Eds.). *Handbook of environmental psychology*. John Wiley & Sons, New York, 281-328.

Wood, D. Bruner, J. Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 89-100.

Yarrow, L. McQuiston, S. & outros. (1983). Assessment of mastery motivation during the first year of life: contemporaneous and cross-age relationships. *Developmental Psychology*, 19 (2), 159,171.

Yawkey, T. Toro-Lopez, J. (1985). Examining descriptive and empirical based typologies of toys for handicapped and nonhandicapped children. *Topics in early childhood special education*, 5 , 47-57.

Zigler, E. F. (1990). Foreword. In J. Meisels; J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.