



Orientação

## AGRADECIMENTOS

Porque algumas pessoas que passam na nossa vida nos deixam legados inspiradores, o meu primeiro agradecimento é dirigido ao meu orientador, Professor Doutor Miguel Santos, pelos conhecimentos transmitidos, pelo empenho, entusiasmo e disponibilidade sempre demonstrados ao longo de todo este processo construtivo.

A todos os Professores do Departamento de Educação Especial, com os seus conhecimentos académicos tão enriquecedores, tendo sido um privilégio poder usufruir das suas reflexões.

Às minhas colegas Ana Almeida, Diana Ferreira e Gisela Branco, pessoas admiráveis e sempre presentes ao longo desta difícil tarefa.

A todos os meninos e meninas da instituição, em especial ao R. por quem a minha ligação afetiva perdurará no tempo. A todos os profissionais da instituição pelo trabalho fenomenal junto das crianças, e por me receberem sempre tão bem e de forma tão generosa.

Aos meus pais, pela sua atitude otimista e incentivadora, eternos e verdadeiros amigos, por todos os ensinamentos da vida e por tudo aquilo que hoje sou.

À minha irmã Gabi, por ser o meu orgulho.

À minha tia Linda, pelos nossos diálogos filosóficos e pela profundidade das nossas conversas, por todos os ensinamentos e por ser uma referência para mim.

Ao Simão, pelo ser humano excepcional que é, e por ser capaz de o demonstrar todos os dias.

Para a minha querida Avó...

A todos, dedico este trabalho e dirijo a minha eterna gratidão.

## RESUMO

Dentro dos vários processos de Intervenção Precoce, elegemos o brincar, enquanto ato sempre presente na criança. Na revisão de literatura verifica-se uma quase inexistência de estudos de Intervenções centradas no jogo em crianças institucionalizadas desde os 0 anos. Assim, partimos de duas questões fulcrais: quais os riscos associados à institucionalização prolongada e precoce, e de que modo o jogo e o brincar potenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em risco biológico e sociocultural.

O presente estudo tem como objetivo promover, através de um estudo de caso, a relação do lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem, imprescindíveis numa criança em situação de institucionalização. Partimos da problemática da institucionalização infantil, expondo os diversos trabalhos apresentados pela revisão bibliográfica relativamente aos riscos associados à condição de institucionalização. Os diversos estudos sublinham que, efetivamente, não será a única solução para as crianças em risco, apontando para a legislação atual que prevê o acolhimento familiar como solução viável e mais ajustada às necessidades das crianças. Apresentamos ainda a teoria do desenvolvimento de Vygotsky como fundamento teórico-prático deste trabalho de intervenção centrada no brincar.

**Palavras-chave:** Institucionalização, Risco, Intervenção centrada no brincar, Incapacidade.

## **ABSTRACT**

Within the various processes of early intervention, we chose play, which is always present in child's act. In the literature review there aren't almost any studies of interventions focused on the game institutionalized children from 0 years. So, we start with two key questions: what are the risks associated with prolonged and premature institutionalization, and how does play and game enhance the development and learning of children in biological and sociocultural risk.

The present study aims to promote, through a case study, the relation of playfulness with the development and learning, essential in a institutionalized child. We leave the issue of institutionalization child, exposing the various papers presented by the literature review regarding the risks associated with the condition of institutionalization. Several studies point out that, actually, it may not be the only solution for children at risk, pointing to the current legislation that provides foster care as a viable and most suited to children's needs solution. We also present the development theory of Vygotsky as a theoretical and practical foundation of this intervention work focused on playing.

**Keywords:** Institutionalization, Risk, Play-Based Intervention, Disability.

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
INTRODUÇÃO	1
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	4
A Intervenção Precoce como prática atual junto das crianças e das famílias em situação de risco	12
Modelos teóricos atuais da Intervenção Precoce: modelo transacional e bioecológico	15
Projetos internacionais e o caso português	17
Uma Intervenção centrada no jogo: a importância do brincar	24
II – ESTUDO EMPÍRICO	30
Estudo de caso - Enquadramento metodológico	30
Contexto da intervenção	32
Perfil de funcionalidade da criança intervencionada	34
Procedimentos e instrumentos	37
Apresentação e discussão dos resultados	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	
Anexo 1 - Inventário dos jogos/brinquedos usados nas sessões	
Anexo 2 – Ilustrações (brinquedos e jogos usados ao longo das sessões)	
Anexo 3 – Descrição e avaliação da 1ª Fase de Intervenção	

Anexo 4 – Descrição e avaliação da 2ª Fase de Intervenção

Anexo 5 – Descrição e avaliação da 3ª Fase de Intervenção

Anexo 6 – Descrição e avaliação da 4ª Fase de Intervenção

*A odisseia da humanidade permanece desconhecida. Finalmente, a missão da educação planetária não pertence à luta final, mas antes à luta inicial pela defesa e pelo devir das nossas finalidades terrestres: a salvaguarda da humanidade e o prosseguimento da hominização.*

Edgar Morin, *Educar Para a Era Planetária*

## INTRODUÇÃO

A questão da institucionalização prolongada infantil e dos riscos associados a esta condição há muito que é foco de interesse nos investigadores. Já Spitz nos anos 40 havia apresentado o conceito de “Hospitalismo”<sup>1</sup> nos seus estudos em crianças em situação de privação do contacto materno, em situação de institucionalização ou estadia prolongada em hospitais. O autor constatou danos psicoafectivos nessas crianças, que apresentavam sintomas como agressividade hostil, birras, enurese, atrasos na fala, exigência de atenção, timidez, sensibilidade, por vezes rejeição dos alimentos, teimosia, negativismo, egoísmo, a sucção digital e choro excessivo (Horst & Veer, 2008).

Os dados atuais apontam para um número excessivo de casos de institucionalização imediata da criança em risco (Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens, Instituto de Segurança Social). Para Delgado (2009, 2010, 2012) o Acolhimento Familiar assume em Portugal uma expressão reduzida, não obstante o discurso político recente, defensor da desinstitucionalização e a evolução de outros sistemas sociais, como já se verificam noutros países europeus. Como suporte à própria comunidade, na proteção e promoção do bem-estar das famílias, crianças e jovens, os Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental constituem uma tipologia

---

<sup>1</sup> Hospitalismo é o conjunto de perturbações vividas por crianças institucionalizadas e privadas de cuidados maternos: atraso no desenvolvimento corporal, dificuldades na habilidade manual, na adaptação ao meio ambiente e atraso na linguagem. Spitz constatou que é menor a resistência às doenças e que, nos casos mais graves, pode ocorrer a apatia. Os efeitos do Hospitalismo, presentes nas crianças que foram abandonadas em orfanatos ou asilos, são duradouros e muitas vezes irreversíveis (Baldini & Krebs, 1999).

relativamente recente de serviços de apoio familiar dirigidos a crianças e jovens em situação de risco e suas famílias. No entanto, de acordo com Melo e Alarcão (2009), tendem a operar de formas muito distintas, carecendo ainda de enquadramento técnico e legal adequado. Deste modo, é urgente a Intervenção junto destas crianças e jovens, sobretudo em crianças institucionalizadas em idades tão precoces. Os serviços e a comunidade devem dirigir os seus cuidados junto destas crianças em risco, assumindo o termo “risco” como potenciador de desajustamentos futuros a vários níveis (Melo e Alarcão, 2009). A situação tenderá a ser mais grave se associarmos o risco biológico inerente ao atraso desenvolvimental.

Dentro de um paradigma da inclusão, estudos apontam para a necessidade de uma Intervenção Precoce junto das crianças entre os 0 e 6 anos que manifestam atraso significativo no seu desenvolvimento ou se encontram em situação de risco, dando ênfase ao papel da família durante o processo (Bakermans-Kranenburg, IJzendoorn & Juffer, 2008; Bratton, Ray, Rhine & Jones, 2005; Goetze & Grskovic, 2009; Willrich, Azevedo & Fernandes, 2009; Nelson, Zeanah, Fox, Marshall, Smyke e Guthrie, 2007; Zeanah, Nelson, Fix, Smyke, Marshal, Parker & Koga, 2003; Zeanah, Smyke, Koga & Carlson, 2005).

A literatura alerta para os riscos de uma institucionalização prolongada (Bucharest Early Intervention Project: Bakermans-Kranenburg, IJzendoorn & Juffer, 2008; Goetze & Grskovic, 2009; Bratton, Ray, Rhine & Jones, 2005; Willrich, Azevedo & Fernandes, 2009; Zeanah, Nelson, Fix Smyke, Marshal, Parker & Koga, 2003; Zeanah, Smyke, Koga & Carlson, 2005). Assim, partimos de uma premissa clara e que pretendemos apresentar ao longo do trabalho: uma institucionalização prolongada, iniciada numa idade muito precoce, acarreta sérios riscos desenvolvimentais, particularmente em crianças com fatores de risco biológicos associados.

O Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro propõe a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, tendo em conta as diretivas da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006 - 2009. O SNIPI abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento.

Segundo os modelos teóricos atuais, a Intervenção Precoce orienta-se pelos paradigmas transacional e bioecológico. Contudo, neste trabalho de investigação, a Intervenção foi realizada junto da criança no seu contexto de vida, a instituição. Crianças em situação de institucionalização prolongada e precoce, suportando ainda a condição de risco biológico, necessitam de apoio particular. Como resposta exequível a esta problemática, elegemos a Intervenção centrada no brincar como forma de propiciar o desenvolvimento de competências na criança, assim como facultar uma interação favorável entre a criança e um adulto significativo.

Para melhor compreendermos esta problemática, organizamos o trabalho da seguinte forma: na parte I, no nosso enquadramento teórico e conceptual, expomos a problemática da institucionalização infantil e das suas consequências; apresentamos o conceito de Intervenção Precoce como prática atual para crianças e famílias em situação de risco, os seus modelos teóricos orientadores e a sua evolução em termos legais, incluindo o caso português. No mesmo seguimento, na parte II apresentaremos o estudo empírico do projeto de Intervenção centrada no brincar, tendo como fundamento teórico a teoria do desenvolvimento de Vygotsky. Descreveremos a intervenção realizada, o seu contexto e os resultados evidenciados, explicitando devidamente os objetivos pretendidos e as competências adquiridas.

# I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

## A INSTITUCIONALIZAÇÃO PROLONGADA E OS RISCOS ASSOCIADOS

Os estudos realizados ao abrigo do *Bucharest Early Intervention Project* sublinham os efeitos positivos de uma intervenção quando aplicada em fases mais precoces da vida, ou seja, durante a infância (Bakermans-Kranenburg, IJzendoorn & Juffer, 2008; Goetze & Grskovic, 2009; Bratton, Ray, Rhine & Jones, 2005; Willrich, Azevedo & Fernandes, 2009; Zeanah, Nelson, Fox Smyke, Marshal, Parker & Koga, 2003; Zeanah, Smyke, Koga & Carlson, 2005). Uma eficiente intervenção consiste em orientar as crianças, em ambientes de risco, com programas que visem o futuro sucesso escolar da criança (Limbers, n/d).

A questão de partida deste problema diz respeito à necessidade de uma Intervenção Precoce junto de crianças em situação de risco, institucionalizadas e com atrasos desenvolvimentais. Segundo os princípios teóricos da Intervenção Precoce, na atualidade, o meio/contexto envolvente influencia diretamente o perfil psicológico e as características comportamentais dos indivíduos (Limbers, n/d). Embora o componente genético tenha o seu peso, o desenvolvimento é sempre diretamente influenciado pela vivência ambiental.

O desenvolvimento cognitivo e as competências sociais são, de certa forma, hierarquizados. Por outras palavras, “cada nova habilidade adquirida é construída sobre o domínio do anterior, mais básico” (Limbers, n/d, p. 3). Uma Intervenção Precoce na infância implica um trabalho sobre as competências que irão formar a base para o posterior desenvolvimento de outras competências mais complexas. Além disso, há certos estádios de desenvolvimento no qual o cérebro é mais permeável para a aquisição de

determinadas habilidades. Se pensarmos na teoria de Piaget, por exemplo, esta enfatiza o brincar enquanto competência social que permite ampliar a representação simbólica e as competências de literacia (Christie & Roskos, 2009). Esta perspectiva também se centra sobre as interações entre os indivíduos e os objetos no ambiente físico, o que leva ao desenvolvimento de diversas competências (Christie & Roskos, 2009).

Segundo as autoras, Vygotsky foca a atenção sobre o papel dos adultos e dos pares na aquisição de competências sociais e de alfabetização durante o brincar (Christie & Roskos, 2009), sendo fundamental que os adultos atribuam conteúdos socialmente significativos aos atos e vocalizações do bebé ou da criança. O período desde a concepção até aos 3 anos de idade não tem paralelo no ciclo da vida humana, tendo em conta a rapidez, a complexidade e a profundidade das mudanças desenvolvimentais (Zeanah, Nelson, Fix Smyke, Marshal, Parker & Koga, 2003). Nos primeiros três anos, o bebé humano progride de completa dependência de seu cuidador, para uma criança móvel, verbal e cognitivamente sofisticada, capaz de compreender e participar ativamente no grupo onde está inserido (Zeanah, *et al.*, 2003).

Ainda segundo Pimentel (2004), a partir dos seis meses de vida os bebés fazem aquisições que lhes permitem uma exploração ativa do mundo que os rodeia, de uma forma progressivamente mais autónoma da vontade do adulto. Nesta fase, de afirmação pessoal, será fundamental que encontrem adultos que permitam e encorajem a autonomia física e psicológica e que o espaço à sua volta possa ser explorado.

As normativas atuais apontam para a necessidade da Intervenção Precoce acompanhar crianças pré-escolares que apresentem alterações no seu desenvolvimento psicomotor ou se encontrem em situações de alto risco. Uma criança está em risco, por exemplo, quando está exposta a situações de natureza biológica ou ambiental que podem interferir com o normal desenvolvimento – a situação de institucionalização.

Crianças institucionalizadas encontram-se num ambiente que nem sempre é propício a um desenvolvimento cognitivo e social semelhante a crianças não institucionalizadas (Bakermans-Kranenburg, IJzendoorn & Juffer, 2008). Oportunidades de exploração de outras competências ou conhecimentos, a constante mudança dos seus cuidadores, a falta de estabilidade, etc., são exemplos de fatores que implicam diretamente no normal desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças em instituições (Bakermans-Kranenburg, IJzendoorn & Juffer, 2008). Os referidos autores comprovam os efeitos negativos da institucionalização das crianças no seu desenvolvimento, mediante a prova de estudos que foram realizados em instituições que acolhem crianças e orfanatos, em diversos países. Nesses mesmos estudos foi possível aplicar programas de Intervenção junto dessas crianças. Uma das principais conclusões dos estudos dizem respeito ao *timing* de atuação, ou seja, intervenções que iniciam antes dos 12 meses revelam-se mais eficazes que intervenções mais tardias (Bakermans-Kranenburg, IJzendoorn & Juffer, 2008). Contudo, de um ponto de vista global, verificaram-se significativas melhorias no desenvolvimento cognitivo das crianças intervencionadas (Bakermans-Kranenburg, IJzendoorn & Juffer, 2008). Deste modo, uma Intervenção Precoce atenua as desvantagens da institucionalização infantil.

Segundo Fuertes, a maioria dos problemas de atraso não decorre, exclusivamente, de condições biológicas mas, antes, de condições ambientais, como por exemplo, a falta de estimulação e atenção privilegiada, cuidados de educação e saúde adequados, situações de abuso ou maus tratos, negligência familiar, pobreza, etc., “ou da complexa interdependência biologia meio” (Fuertes, n/d, p.117).

Segundo Halpern e Figueiras (2004, p. 105), fator de risco é definido como “um elemento que, quando presente, determina um aumento da probabilidade de surgimento de problemas. Pode também ser definido como um fator que aumenta a vulnerabilidade de uma pessoa ou grupo em

desenvolver determinada doença ou agravo à saúde.” De acordo com os autores, ao falar de risco, devemos ter em mente dois tipos de interação: “a interação da criança como um organismo biológico em relação com o seu meio social imediato, representado pela família (microsistema), em que ocorre uma série de processos, eventos e relacionamentos; em segundo, a interação que diz respeito ao relacionamento desse sistema com o meio ambiente, no seu sentido mais amplo (exossistema ou macrosistema) e através do tempo (cronossistema)” (Halpern & Figueiras, 2004, p. 105). Os autores insistem na importância de um programa de Intervenção que deverá abranger os principais grupos de crianças de risco: “crianças com retardo do desenvolvimento e comportamento com incapacidades já instaladas” (Halpern & Figueiras, 2004, p. 107); “crianças com risco biológico, geralmente relacionado às condições de gestação e/ou nascimento” (Halpern & Figueiras, 2004, p. 107); por último, considerando o grupo de “crianças que apresentam riscos sociais relacionados com condições socioeconômicas desfavoráveis, estrutura familiar deficiente e cuidados de saúde inadequados” (Halpern & Figueiras, 2004, p. 107).” De facto, “a relação entre genética e ambiente é dinâmica e também cumulativa na sua capacidade de influenciar o desenvolvimento do indivíduo e alterar comportamentos subsequentes. Essa combinação torna a função cerebral maleável o suficiente para que, através de mudanças no meio ambiente, o risco de doença mental possa diminuir” (Halpern & Figueiras, 2004, p. 108).

O processo de desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e é suscetível de ser moldado a partir de inúmeros estímulos externos. Assim, a interação entre os aspetos relativos ao indivíduo ao ambiente em que está inserido e à tarefa a ser aprendida, são determinantes na aquisição e refinamento de diferentes habilidades. Para os autores, é fundamental considerar o desenvolvimento motor infantil, pois atrasos motores acarretam prejuízos que se podem estender até a fase adulta. Sendo assim, os fatores de risco

para atraso no desenvolvimento devem ser eliminados sempre que possível. Com a identificação precoce de distúrbios no desenvolvimento é possível determinar uma Intervenção adequada, para que as crianças com diagnóstico de atraso possam seguir a mesma sequência que as crianças com desenvolvimento normal (Willrich, Azevedo & Fernandes, 2009).

De acordo com os modelos teóricos atuais, a família constitui o elemento central da abordagem centrada na família, sendo perspectivada como parte de uma rede de sistemas sociais interrelacionados. Nesta perspectiva, os profissionais são considerados como parceiros das famílias, atentos na resposta às preocupações e desejos destas (Pereira, 2009). Contudo, que tipo de Intervenção devemos defender/aplicar quando o tipo de família implicada é diferente dos moldes da família tradicional? Como atuar quando a família é a própria instituição que acolhe a criança à nascença?

Tendo em conta a taxa crescente de crianças e jovens em situação de risco, a maioria das intervenções no âmbito das crianças em risco defende a retirada à família a título provisório, acabando por se tornar numa medida definitiva (Cansado, 2009). O contacto dos serviços com as famílias maltratantes cessava com a colocação da criança numa instituição, *amputando*, deste modo, as relações intrafamiliares daquela criança. Segundo a autora, o problema de colocação em instituições destas crianças levanta outras questões, pois, “se é certo que uma criança ou jovem não podem ser sujeitos nem mantidos numa situação de violência, a verdade é que, a sua institucionalização pode representar uma nova forma de violência. Estas crianças e jovens conhecem um mal-estar psicológico constante provocado pelo abandono familiar, pela negligência ou pelos abusos a que foram sujeitas” (Cansado, 2009, p. 3), tendo em conta que “a história pessoal do indivíduo, nomeadamente as experiências vividas no seio familiar, tem uma influência determinante no seu desenvolvimento psicológico” (Cansado, 2009, p. 4). Ainda segundo a autora, “qualquer institucionalização pode comportar

consequências negativas a diversos níveis, sobretudo devido à vivência subjetiva de afastamento e abandono das crianças relativamente à família e devido às atribuições depreciativas e de autodesvalorização que pode motivar” (Cansado, 2009, p. 9).

Seja qual for o contexto cultural, as sociedades atuais depararam-se constantemente com o “desafio de pensar formas alternativas de cuidado às crianças cujos pais biológicos, por razões diversas, não puderam cumprir com atribuições especificamente relacionadas ao cuidado parental, como o sustento, a criação e a educação dos filhos” (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007, p. 21). Diversas situações de risco “têm servido como justificativa para a longa permanência de crianças em instituições abertas ou fechadas, a exemplo dos abrigos, orfanatos, internatos, hospitais e unidades psiquiátricas” (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007, p. 21).

Zeanah, Nelson, Fox, Smyke, Marshall, Parker e Koga (2003) consideram que experiências de separação ou perda de figuras de referência da criança em razão da institucionalização podem estar relacionadas com danos quase irreparáveis no desenvolvimento da linguagem, na capacidade de ligar-se e vincular-se. Em razão disso, o afastamento da família e a permanência da criança em instituição que ofereça pouco estímulo físico e social à formação da mente, podem limitar os avanços desenvolvimentais nessa fase da vida. Contudo, não se pode deixar de reconhecer as instituições como parte integrante da rede de apoio social e afetivo que dispõe a criança oriunda de ambiente familiar exposto a privações. Ou seja, pese as críticas existentes, posto que tantas vezes o abrigo reproduz situações de privação vividas na família, essa instituição pode apresentar aspectos positivos em termos das oportunidades de desenvolvimento colocadas à criança sob seus cuidados (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007). Ainda assim, os autores chamam à atenção que quanto menor a idade da criança institucionalizada maior será a probabilidade de vir a apresentar atrasos desenvolvimentais e sequelas

graves na sua trajetória de desenvolvimento (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007).

Zeanah Zeanah, Nelson, Fox, Smyke, Marshall, Parker e Koga (2003) consideram ainda que, quando a criança está sob os cuidados de uma instituição do tipo asilar por vários anos, provavelmente são poucos os adultos com quem poderá construir uma relação afetiva duradoura, em razão de características comumente associadas ao ambiente institucional, como a rotatividade de cuidadores e outros profissionais, imposta pelo sistema de turnos de trabalho, e algumas práticas de cuidado coletivo marcadas pela impessoalidade. De facto, a longa permanência em ambiente institucional leva a criança a se relacionar direta ou indiretamente com um conjunto de pessoas que passam a dividir poder e responsabilidades sobre ela, tais como educadores, técnicos, auxiliares, juízes, voluntários, entre outros (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007).

Outros autores sublinham ainda a questão evidente da falta de vinculação a uma figura parental nas crianças abandonadas, em orfanatos ou outro tipo de instituições de abrigo (Boing & Crepaldi, 2004; Horst & Veer, 2008; Martins, 2004). Ao nascer, o bebê é um ser indefeso e incapaz de sobreviver sozinho, daí a necessidade de um adulto cuidador (Boing & Crepaldi, 2004). Spitz e Bowlby ressaltam a “necessidade de um contato afetivo contínuo advindo de uma figura constante - a mãe ou um cuidador substituto competente - com a qual estabelecerá relações de apego que vêm assegurar e favorecer seu desenvolvimento biopsicoafetivo (Spitz e Bowlby, citados por Boing & Crepaldi, 2004, p.212). Bowlby sublinha ainda a necessidade de se potenciar ao bebê um clima de segurança e afetividade, nomeadamente com a questão da vinculação, que “postula a existência de uma organização psicológica interna situada no sistema nervoso central, responsável pela formação e manutenção dos laços emocionais íntimos entre indivíduos” (Bowlby, citado por Boing & Crepaldi, 2004, p.213). O autor considera que uma vivência saudável com a mãe, ou outro cuidador que substitua esse papel, será

determinante na saúde mental futura da criança (Bowlby, citado por Boing & Crepaldi, 2004, p.213). Ou seja, a criança privada de afeto e vínculo a um cuidador, sofre uma série de efeitos prejudiciais.

Spitz elaborou a sua teoria em estudos realizados com crianças hospitalizadas, examinando a sua personalidade e comportamento, comparando-as com crianças entregues em lares de acolhimento. As crianças em ambiente hospitalar demonstraram um comportamento agressivo e hostil, choro constante, enurese e sucção digital (Spitz, citado por Horst & Veer, 2008). As observações e conclusões levaram o autor a designar estes comportamentos desadaptativos por “Hospitalismo”<sup>2</sup>. Desde o início da década de 40 do século XX, os estudos sobre o efeito negativo da hospitalização nas crianças começaram a surgir (Horst & Veer, 2008). Um dos primeiros a interessar-se pela Hospitalização foi o psiquiatra Lawson Lowrey (Horst & Veer, 2008), com a observação do desenvolvimento e integração da personalidade de 28 crianças, que estavam em lares de adoção. Lowrey chegou à conclusão de que parece inevitável que as crianças criadas em instituições sofrem de um tipo de isolamento (Horst & Veer, 2008). Spitz realizou também observações em creches, apresentando, desta forma, o conceito de “Depressão Anaclítica”<sup>3</sup>, debruçando-se especificamente sobre a relação entre a mãe e a criança. “As crianças separadas das mães e que eram colocadas em creches apresentavam choro, isolamento, retardo do desenvolvimento psicomotor, reação lenta, retardo do movimento, e algumas apresentavam imobilidade e perda do apetite (Spitz citado por Lima, 2004). Outros autores constataram uma mudança de comportamento semelhante

---

<sup>2</sup> Para Spitz trata-se de um estado agravado o corpo confinado a um hospital, ou a condição mórbida da atmosfera de um hospital.

<sup>3</sup> Síndrome psiquiátrica de natureza depressiva relacionados a uma perda do objeto de amor, combinado com uma inibição total de tentativas de restituição.

àquela descrita por Spitz em crianças institucionalizadas, que se apresentavam passivas e apáticas (Goldfarb, citado por Lima, 2004).

Os cuidados fornecidos por uma mãe a um bebê proporcionam oportunidades a este para ações significativas do ponto de vista afetivo, no quadro das relações objetais. Aquando da ausência da mãe, este acontecimento traduz-se numa carência emocional, que leva a uma deterioração progressiva, que se manifesta por uma interrupção do desenvolvimento psicológico da criança; começam a surgir disfunções psicológicas, mudanças somáticas; num estágio seguinte, predispõe a criança a infeções, e quando a privação emocional se perpetua no segundo ano de vida, a taxa de mortalidade aumenta muito (Spitz, citado por Lima, 2004 e Horst & Veer, 2008).

Spitz concluiu assim que “trocas afetivas são necessárias para uma saúde física e um saudável desenvolvimento comportamental nas crianças; esta interação é provida pela reciprocidade entre a mãe (ou outro substituto) e a criança; e a privação desta reciprocidade é perigosa para o desenvolvimento da personalidade da criança” (Spitz, citado por Horst & Veer, 2008, p.238).

## A INTERVENÇÃO PRECOCE COMO PRÁTICA ATUAL JUNTO DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE RISCO

De acordo com as práticas atuais, a Intervenção Precoce é um serviço adequado para crianças com incapacidade ou em risco desenvolvimental (Ramey & Ramey, 1998). Para Guralnick (2005), a Intervenção Precoce está a assumir um papel cada vez mais evidente no campo da deficiência intelectual, tendo em conta o potencial de deficiência mental em crianças pequenas em todo o mundo. Prossegue o autor defendendo que a Intervenção Precoce permite

melhorar o desenvolvimento das crianças que demonstram atrasos intelectuais por causa de uma variedade de condições biológicas e/ou ambientais, esperando que estes atrasos seja minimizados.

Em Portugal, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância afere “o direito à participação e inclusão social enquanto propriedade política” dentro dos valores sociais e culturais de um país.<sup>4</sup> Na mesma sequência, “quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem.”<sup>5</sup>

Segundo a alínea a), do Artigo 3º, do Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro, a Intervenção Precoce é “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.” De salientar a questão do “risco grave de atraso de desenvolvimento» e a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.”<sup>6</sup>

“Assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal, fortalecer as competências da família e promover a inclusão social da criança” apresentam-se como os objetivos centrais de uma Intervenção Precoce, enquadrados nos princípios éticos da *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais* (2010).<sup>7</sup> À família é

---

<sup>4</sup> Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro.

<sup>5</sup> Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro.

<sup>6</sup> Alínea c), do Artigo 3º, Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro.

<sup>7</sup> A European Agency for Development in Special Needs Education é uma organização independente, apoiada pelos países membros da Agência e pelas instituições europeias (Comissão e Parlamento).

reconhecido um papel fundamental, pois será nesse meio que “a criança vai adquirir toda uma herança cultural, com valores próprios que irão influenciá-la pela vida fora” (Simões & Gonçalves, 2010).

Neste entendimento, a Intervenção Precoce compreende três princípios fundamentais: globalidade, contextualidade e oportunidade. Globalidade porque “encara a criança como um todo e o apoio como integrado” (Franco, 2007). Contextualidade pois “a criança é vista no quadro do seu contexto de vida, não apenas familiar, mas também social e cultural” (Franco, 2007, p. 116). Por fim, oportunidade porque “a intervenção deve ocorrer no tempo certo (...), sempre de imediato” (Franco, 2007, p. 116).

Para Tegethof (2007, p.1), a Intervenção Precoce passou a ser uma área prioritária, relevando a importância das “experiências precoces e das influências inseparáveis e altamente interativas dos fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento cerebral e, conseqüentemente, no comportamento humano”, comprovando a estreita relação entre as experiências de aprendizagem precoce e os resultados escolares futuros. Deste modo, podemos afirmar que existe “uma filosofia fortemente preventiva” (Tegethof, 2010, p.1) que considera objetivos da Intervenção Precoce, prevenir ou minimizar os problemas do desenvolvimento resultantes de situações de risco biológico, familiar e, sobretudo, social, sem a qual a situação tenderá a agravar-se.

Nos últimos anos, a Intervenção Precoce caracterizou-se por avanços consideráveis no seu domínio, que tiveram grandes repercussões e implicações na implementação e organização da abordagem centrada na família (Guralnick, 2005). Historicamente, os programas de Intervenção Precoce centravam-se apenas na criança, esquecendo a sua família os seus contextos de vida. À luz desta tendência, o modelo médico enquadrava o apoio à família segundo uma perspectiva patologizante e redutora, assumindo a superioridade do profissional no que se referia às decisões sobre os cuidados a prestar à criança, sendo a possibilidade de escolha sobre a natureza destes cuidados retirada à mesma e à família (Guralnick, 1997).

O surgimento das teorias sistémicas, na década de 1960, acentuou um enfoque cada vez maior no agregado familiar, situando-o num sistema amplo e complexo de interações e influências que perspetivam o desenvolvimento e a manutenção de redes de serviços e de apoios integrados mais abrangentes e assentes em recursos da comunidade (Bronfenbrenner, 1994; Guralnick, 1997). Nesta mudança de linha de pensamento, a Intervenção Precoce, baseada nos modelos ecossistémico e transacional, realçam o papel dos diferentes contextos de vida das crianças e o seu impacto no desenvolvimento (Cabral, 2006).

## Modelos teóricos atuais da Intervenção Precoce: modelo transacional e bioecológico

A perspetiva transacional coloca a tónica nos aspetos de um sistema, isto é, a pessoa e o contexto coexistem e definem-se em conjunto. Esta perspetiva foi defendida por Sameroff, baseando-se nos princípios da teoria geral dos sistemas de Von Bertalanffy (Sameroff, 1994, citado por Cabral, 2006).

Para Sameroff e Seifer (1983), o contexto da criança tem implicações diretas no desenvolvimento daquela, sobretudo em crianças com fatores de risco associadas. De um ponto de vista transacional sistémico, “o ambiente é organizado como um sistema dinâmico” (Sameroff & Seifer, 1983, p. 1263). O indivíduo não tem uma atitude passiva durante o seu desenvolvimento nem é entendido como desfasado do seu contexto, ao invés, “pressupõe que o organismo introduz alterações no seu ambiente pelo próprio funcionamento, criando situações adaptativas novas que, por sua vez, vão exigir novas mudanças ao organismo” (Pimentel, 2004, p. 42).

Assim, segundo o modelo teórico transacional, o desenvolvimento do indivíduo implica: “características biológicas que estruturam as formas como o ambiente é experienciado pela criança; as estruturas sociais e técnicas da

cultura em que esta se insere e as características psicológicas da criança encaradas como resultantes da relação entre as características biológicas e as estruturas sociais” (Pimentel, 2004, p. 41). Assim, entre os aspectos biológicos e psicológicos da criança, bem como todo o meio envolvente, cria-se uma relação transacional complexa.

Para Pimentel (2004), o modelo transacional de Sameroff implica uma intervenção realizada com e para a criança, tendo em conta os seus contextos de vida. Neste sentido, nas crianças inseridas ou oriundas de ambientes de risco, a sua situação pode ser superada quando reinseridas num contexto apoiante (Bairrão, 1994).

A teoria ecológica e social de Bronfenbrenner permitiu considerar a criança em interação com o meio, “colocando o ponto de partida para uma nova forma de encarar a Intervenção” (Teixeira, 2005, p. 12). A perspetiva ecológica considera que o desenvolvimento da criança enquanto resultado das interações desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida (Bairrão, 1994).

A Teoria de Bronfenbrenner considera no seu modelo um conjunto de sistemas ecológicos: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. “O microsistema corresponde ao conjunto de experiências que a criança vivencia com os que a rodeiam”, (Bronfenbrenner, 1994, p. 12), por exemplo, a família ou outros membros da sua comunidade, a escola, os colegas, etc.. “O mesossistema representa as interações entre dois ou mais sistemas, ou entre os vários recursos formais e informais” (Bronfenbrenner, 1994, p. 12), por exemplo, as relações que se estabelecem entre a escola e a família, entre a família e outras instituições, etc. “O exossistema refere-se aos contextos em que a criança não está diretamente envolvida mas que exercem influência sobre ela ou esta vai exercer influência sobre eles” (Bronfenbrenner, 1994, p. 12). Segundo o autor, no exossistema, “ocorrem eventos que afetam, ou por eles são afetados, os fatos que acontecem no ambiente que contém a pessoa em desenvolvimento, como, por exemplo, o local de trabalho dos pais ou a sala de aula de um irmão mais velho” (Juliano & Yunes, 2010). Por último

“o macrossistema que se refere aos sistemas de valores e crenças culturais da sociedade envolvente da criança, que diverge na maneira de encarar e valorizar a sua atuação em função das crianças e das famílias” (Teixeira, 2005, p. 12). “A transição de um macrossistema para outro tem profundas implicações nas políticas, nos meios e na orientação dos serviços de Intervenção Precoce, uma vez que todas as estruturas sociais são alteradas, incluindo os microsistemas, os mexossistemas e os exossistemas” (Pereira, 2009, p. 34).

Em termos gerais, o autor sublinha a reciprocidade constante entre o sujeito e o meio. “A pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra” (Juliano & Yunes, 2010, p. 354). O ambiente relevante para a criança não se limita ao seu contexto imediato (casa, escola, familiares, amigos e vizinhos), englobando as interações entre os vários contextos. Bronfenbrenner insere ainda uma última componente neste processo: o tempo (cronossistema). A partir do cronossistema conseguimos incorporar uma dimensão temporal nos contextos de vida da criança. Ao introduzir este conceito nos contextos é possível entender essas mesmas mudanças da configuração dos múltiplos sistemas e da alteração das relações e das influências (Bronfenbrenner, 1994).

O modelo ecológico defende a integração não só da família, mas a consideração dos diversos contextos de vida na criança. Uma rede de suporte à família deverá então considerar todos os ecossistemas pertencentes à criança a ser intervencionada (Bairrão, 1994).

## Projetos internacionais e o caso português

Durante os anos 70, desenvolveram-se programas de apoio e serviços que se constituíram como contributos fundamentais para explorar e explicar a natureza

da prestação de serviços centrados na família. Foi essencialmente com a *Education for All Handicapped Children Act*, de 1975, que o valor dos programas de Intervenção Precoce foi reconhecido. Considerada como um marco legislativo, estabelece o direito a uma educação gratuita e apropriada para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em idade escolar. No entanto, só em 1986, com a *Education of the Handicapped Act Amendments*, é que realmente se assegurou a obrigatoriedade dos serviços para as crianças em idade pré-escolar e respetivas famílias, encorajando-se o desenvolvimento de programas para crianças dos 0 aos 3 anos, equipas multidisciplinares e de serviços coordenados (Pereira & Serrano, 2010).

O maior passo na abordagem centrada na família é operacionalizado com a *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA), em 1990, através do Plano Individualizado de Apoio à Família. O mesmo documento defende que crianças com incapacidade são educadas com as crianças sem incapacidade, e que as classes especiais, ou outra remoção de crianças com incapacidade a partir do normal ambiente educacional ocorre somente quando a natureza ou a gravidade é tal que a educação em classes regulares com o uso de auxílios e serviços complementares não pode ser alcançada de forma satisfatória.

Parece-nos relevante sublinhar que, de um ponto de vista de mudança de paradigma, a Intervenção Precoce passa a preconizar o conceito de *Pessoa* ao invés do conceito de indivíduo com deficiência, atraso desenvolvimental, incapacidade intelectual ou outro tipo de patologia ou limitação. O principal objetivo da intervenção “passou a ser a reabilitação” (Franco, 2007).

No caso português, assistimos à aplicação do *Modelo Portage* em 1969 (Portage, cidade do estado de Winsconsin), que pretendeu ser um programa de Intervenção destinado à família, sendo um sistema de ajuda à educação de crianças com atrasos do desenvolvimento, seja a nível

domiciliário, seja a nível de contextos educativos. Este modelo foi de grande importância tendo em conta que influenciou, posteriormente, outros projetos de Intervenção Precoce. O Modelo conheceu a sua primeira implementação ainda durante os anos 80, através da Direção de Serviços e Orientação Psicológica, integrada no Centro Regional de Segurança Social de Lisboa (Bairrão & Felgueiras, n/d.). O sucesso do programa, pela sua inovação no que diz respeito à inclusão dos pais no processo, conjeturava quatro diferentes etapas: visitas domiciliárias semanais de um técnico; elaboração escrita de atividades a realizar pelos pais semanalmente; ensino e registo dessas atividades e, por último, a supervisão também semanal dos profissionais (Bairrão & Felgueiras, n/d).

Em termos legais, o Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro não constituiria por si só uma novidade. Anteriormente, os Ministérios da Educação, Saúde, Trabalho e Solidariedade Social apresentam o Despacho Conjunto nº 891/1999, onde estão plasmados os princípios e condições para o apoio integrado no âmbito da Intervenção Precoce dirigida a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias, referindo a passagem de uma “atuação centrada quase exclusivamente na criança e nos seus problemas, (...) para uma intervenção em que o enfoque é colocado na criança, no seu contexto familiar e a família é considerada como uma unidade funcional da comunidade” (Despacho Conjunto 891/1999, introdução, p. 15566).

De um ponto de vista teórico e metodológico, a Intervenção Precoce deixou de ser há muito um serviço de estimulação das crianças com deficiência ou outras limitações, ou seja, um serviço que se “centrava especificamente sobre as necessidades de estimular a criança, pondo em ação as suas competências motoras e sensoriais, de forma a obter maior qualidade nesses domínios.” (Franco, 2007, p. 115). Na atualidade, alguns autores (e.g. Smith & Maclean, citados por Augusto *et al.*, 2013, p. 49) consideram que uma Intervenção Precoce “se pauta pela presença de práticas centradas na família,

por uma intervenção em contextos naturais, por uma intervenção baseada nas rotinas e por um funcionamento em equipa transdisciplinar”. Esta equipa transdisciplinar tem como princípio orientador perspetivar a família “como a unidade de intervenção” (Smith & Maclean, citados por Augusto *et al.*, 2013, p. 50), cabendo aos profissionais “capacitar e responsabilizar a família, respondendo às suas necessidades e preocupações (...) e intervir de forma adaptada e individualizada em cada família.” (Smith & Maclean, citados por Augusto *et al.*, 2013, p. 50).

Neste trabalho de investigação em concreto, a Intervenção foi realizada junto da criança no seu contexto de vida (a Instituição). Embora a Instituição esteja um pouco desprovida de alguns serviços inerentes à Intervenção Precoce, ainda assim é sempre possível uma Intervenção junto das crianças em situação de risco (biológico, sociocultural e emocional). Apresentamos nas páginas seguinte a dimensão prática deste Intervenção centrada no jogo e no brincar, partindo dos pressupostos desenvolvimentais de Vygotsky.

## INTERVENÇÃO CENTRADA NO BRINCAR: APROXIMAÇÃO À TEORIA DE VYGOTSKY

Numa primeira abordagem ao autor, devemos referir a originalidade teórica do mesmo, tendo em conta que Vygotsky rompe com os paradigmas da sua contemporaneidade, propondo um modelo de aprendizagem enquanto “processo interno, ativo e interpessoal” (Neves & Damiani, 2006, p. 1), admitindo o contexto sociocultural do indivíduo, e, contrariando o conceito de aprendizagem como aquisição de acumulação de informações. Deste modo, a teoria vygotskyana assenta num princípio mais interacionista e social. Dito de outro modo, a teoria do autor convencionou uma “abordagem sociointeracionista (...) segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e

mediação” (Rabello & Passos, n/d, p. 2). Para Vygotsky, existe um processo de desenvolvimento típico da espécie humana, sendo que “é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento” (Oliveira, 2010, p. 56). Contudo, esse desenvolvimento só é possível dentro de um contexto sociocultural.

Por aprendizagem Vygotsky refere-se ao “processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contacto com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas.” (Oliveira, 2010, p. 57). Mais concretamente, o autor reporta-se a este processo como um processo de ensino-aprendizagem – interação dinâmica entre os indivíduos. Para Morais (2008), desenvolvimento e a aprendizagem implicam-se numa relação dialética. Por outras palavras, a aprendizagem influencia o desenvolvimento e o desenvolvimento influencia a aprendizagem. É com base neste pressuposto que Vygotsky elabora a sua principal tese que considera que a boa aprendizagem é aquela que conduz ao desenvolvimento. Segundo Vygotsky, para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário considerar as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu desenvolvimento implica uma relação entre motivações e incentivos, ou seja, os interesses de um bebé não são os mesmos que uma criança mais crescida. O brincar torna-se elemento imprescindível no desenvolvimento humano e, enquanto atividade lúdica e de aprendizagem, é importante em todas as fases da vida, mas na infância é ainda mais essencial pois permite o desenvolvimento da criatividade e de imaginação. Pelo brincar as crianças descobrem o que está à sua volta, os objetos, as formas, as cores, etc., recriam cenários e realizam atividades, muitas vezes próprias do mundo dos adultos (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

Vygotsky baseia a sua perspetiva de desenvolvimento no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para o autor, “a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao facto de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos” (Rabello & Passos, n/d, p. 4). O desenvolvimento depende da aprendizagem

na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, promovidos pela aprendizagem social. A Zona de Desenvolvimento Proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente” (Rabello & Passos, n/d, p. 5). A Zona de Desenvolvimento Proximal indica as potencialidades de aprendizagem da criança, intervindo-se nas potencialidades parciais da criança, potenciando-as para potencialidades totais (Nicolopoulou, 1993).

Por norma, referimo-nos ao desenvolvimento de uma criança comparando o que a criança não sabia fazer em relação ao que já sabe fazer, ou seja, até onde a criança já chegou (Oliveira, 2010, p. 58). Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de a realizar sozinha (por exemplo, saber construir uma torre de cubos, sem a ajuda de outra pessoa). Vygotsky denomina esta capacidade de realizar tarefas de forma independente de Nível de Desenvolvimento Real. Para o autor, “o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança” (Oliveira, 2010, p. 59).

Para compreender o desenvolvimento da criança, não basta avaliar o seu nível de desenvolvimento real, mas também o seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, “a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo” (Oliveira, 2010, p. 59). Por exemplo, a criança não consegue sozinha fazer uma torre de cubos, mas se obtiver ajuda pode fazê-lo (por exemplo, observando uma criança mais velha ou um adulto a fazer uma torre, ou qualquer tipo de instruções).

Nesta perspetiva, inscreve-se a ideia basilar do autor quando defende que toda a aprendizagem implica o outro, ou seja, a relação dinâmica e intencional

entre os indivíduos – interferência do outro. No entanto, é importante sublinhar que esta interferência não pode ocorrer ao acaso ou em qualquer fase de desenvolvimento. Por outras palavras, não é possível ensinar um bebé de um ano a construir uma torre de cubos, mas essa aprendizagem já é possível numa criança de dois anos (Oliveira, 2010).

A zona de desenvolvimento potencial refere-se então ao “caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.” (Oliveira, 2010 p. 60). Deste modo, podemos afirmar que a Zona de Desenvolvimento Proximal é um processo em aberto, dinâmico, em constante mudança, e não um processo fechado ou estanque. Por exemplo, se a criança ontem não conseguiu fazer sozinha uma torre de cubos, hoje consegue fazê-lo com a ajuda de alguém. Amanhã já o fará sozinha – essa aprendizagem permitiu consolidar processos de desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2010), é possível perceber na criança o que a mesma consegue fazer e o que ainda não consegue fazer, pela simples observação das suas tarefas diárias. Numa criança com incapacidade haverá uma multiplicidade de tarefas que não é capaz de realizar sozinha, contudo, torna-se capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou lhe der assistência durante o processo: aprendizagem mediada (Oliveira, 2010).

Uma intervenção centrada no brincar só poderá ser justificada na perspetiva de que o sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo (Rabello & Passos, n/d). O desenvolvimento é tido na perspetiva socio-interacionista, onde a “ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada” (Rabello & Passos) por um interventor que age sob o indivíduo no sentido de potencializar competências ainda não adquiridas (um fator de enriquecimento para o desenvolvimento daquele). Neste sentido, “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-

as mais complexas” (Oliveira, 2010, p. 27). Assim, a relação do homem com o mundo passa a ser uma *relação mediada* (Oliveira, 2010).

## UMA INTERVENÇÃO CENTRADA NO JOGO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Para além da escola como um espaço de aprendizagens formais, Vygotsky apresenta outro domínio mais inovador: o brinquedo e o ato de brincar. Segundo o autor, o brincar desempenha uma clara função nos processos de desenvolvimento proximal da criança. Por exemplo, ao brincar ao faz de conta, “a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes” (Oliveira, 2010, p. 66). Deste modo, a criança entra no mundo do jogo simbólico: quando pega num telefone de brincar e finge que está a falar com alguém, o telefone de brincar passa a ser realmente um telefone; quando leva uma colher à boca de um boneco, o boneco passa a ser um bebé que tem fome e é preciso alimentá-lo. Este jogo simbólico “constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, com no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas” (Oliveira, 2010, p. 66). O brinquedo potencia assim uma situação de transição entre o concreto e o seu significado.

Segundo o autor, ao brincar, a criança comporta-se de uma forma mais avançada do que nas atividades do dia-a-dia – “as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança” (Oliveira, 2010, p. 67). Deste modo, será favorável à criança potenciar-lhe situações lúdicas, envolvendo-a em brincadeiras. O brincar passa a ter uma função pedagógica, fundamental no processo de desenvolvimento infantil.

Para Smith e Pellegrini (2008), a grande maioria das crianças perdem a sua energia no ato de brincar. Como tal, o ato de brincar deve ser entendido como potenciador de aprendizagem. Os autores referem cinco aspetos fundamentais nesta questão, nomeadamente: a importância do brincar, no sentido em que permite o desenvolvimento motor, ou seja, atividades físicas como correr, permitem o treino físico e o envolvimento do corpo; o ato de brincar enquanto interação social, ou seja, ao brincar com outras crianças ou outros adultos, a criança socializa e interage; o brincar pode implicar também os próprios objetos, tais como carrinhos, bonecas, puzzles, etc., permitindo à criança novas combinações desses mesmos objetos ou a resolução de problemas; o ato de brincar permite desenvolver novas competências linguísticas e fonéticas, aprender novo vocabulário e novos significados; por último, o brincar ao faz-de-conta envolve, por exemplo, fingir outro fim para um objeto ou situação, quando a criança finge que está a dar a sopa a um bebé, pegando num boneco, ou finge que o bebé tem sono e deita o boneco, serão atividades que obrigam ao desenrolar de uma história que a própria criança cria e quer demonstrar.

A importância dada ao ato de brincar não aparece desfasada da realidade atual, bem pelo contrário, “nas sociedades contemporâneas, os adultos são geralmente envolvidos nas brincadeiras infantis, proporcionando ambientes de lazer e brinquedos” (Smith & Pellegrini, 2008, p. 3). O jogo criativo, por exemplo, pode ser melhorado através do fornecimento de legos para estimular as atividades de construção criativas (Smith & Pellegrini, 2008).

Linder defende que a *Transdisciplinary Play-Based Assessment* (TPBA) é uma abordagem natural e funcional para avaliação, que permite uma análise transversal do nível de desenvolvimento, o estilo de aprendizagem, padrões de interação e outros comportamentos relevantes da criança (Linder, 2008). O modelo TPBA é um procedimento de avaliação do desenvolvimento da criança que conta com a participação ativa dos seus prestadores de cuidados e que pode ser implementado nos contextos naturais da criança ou num contexto artificial que procura aproximar-se o mais possível do contexto real,

garantindo a validade ecológica da avaliação preconizada por Bronfenbrenner (1994).

Os resultados de uma estratégia assente no jogo e no brincar permitem elucidar sobre estratégias de intervenção para as equipas que trabalham com a criança. Nesta abordagem, considera-se ainda fundamental a inclusão dos elementos constituintes da vida da criança: família, pares, profissionais, etc. (Linder, 2008). Este modelo permite uma abordagem holística, dinâmica e flexível, permitindo a alteração dos métodos, dependendo das necessidades da criança. O modelo analisa as habilidades/competências de desenvolvimento da criança e os processos de desenvolvimento subjacentes (Linder, 2008), sendo menos stressante para a criança pois permite que esta, no fundo, seja criança, possa brincar e interagir como gosta. Neste tipo de avaliação as vantagens são várias para todos os intervenientes. Para a criança, a situação é menos ameaçadora e muito mais divertida.

Com base nos dados recolhidos no processo de avaliação é construído (em conjunto com os prestadores de cuidados da criança) um plano de intervenção orientado para as necessidades e características da família e criança, a implementar pelos prestadores de cuidados, nos contextos de vida habituais. Este plano de intervenção é implementado no decurso das rotinas da criança, através de atividades lúdicas congruentes com os seus interesses. Deste modo, aumenta-se a regularidade da intervenção, garantindo-se o envolvimento da criança, dado que esta ocorre em contexto natural e lúdico (Linder, 2008).

Brincar é comum em quase todas as crianças e reflete o desenvolvimento da mesma: o funcionamento cognitivo, o desenvolvimento emocional, habilidades sociais, utilização de linguagem e desenvolvimento motor - influenciados pela experiência do brincar. Atrasos desenvolvimentais, incapacidade, etc., também se refletem no ato de brincar. Assim, o uso de um ambiente estimulante e técnicas facilitadoras permite a adaptação de uma criança com incapacidade (Linder, 2008). Brincar é agradável e motivador para as crianças, e é como eles despendem muito do seu tempo. Contudo, não desempenha apenas o papel de rotina diária das crianças, é também uma janela para os seus níveis de desenvolvimento e um

contexto onde a aprendizagem pode ocorrer (Vance & Ryalls, 2008). Vygostky propunha o ato de brincar, tendo em conta que, ao brincar, a criança compreende o mundo à sua volta e desenvolve várias competências. Assim, deverão ser os adultos a encorajar esse desenvolvimento (Han, Moore, Vulkelich & Buell, 2010).

Vance e Ryalls (2008) criticam o uso de testes padronizados com crianças pequenas. Segundo as autoras, este tipo de testes servem fins de elegibilidade, mas não fornecem informações sobre como desenvolver ou acompanhar intervenções adequadas. Não sendo ecologicamente válidos, não avaliam a criança no contexto natural, são uma meio potencial de desmotivação e inadequadas na obtenção de informações válidas sobre uma criança. Como tal, além disso, muitos profissionais preferem usar estratégias alternativas como a avaliação do brincar.

As origens da avaliação e intervenção centrada no brincar resultam de trabalho psicanalítico com crianças na viragem do século XX enquanto abordagem terapêutica (Vance & Ryalls, 2008). Mais recentemente, esta abordagem começou a ser aplicada na primeira infância, nomeadamente em Intervenções Precoces, sobretudo com os trabalhos desenvolvidos por Linder (2008). A abordagem transdisciplinar de Linder capta a essência da colaboração em que os prestadores de serviços da primeira infância e os pais trabalham juntos para descobrir informações sobre níveis de desenvolvimento da criança e vinculá-la diretamente às intervenções. Para as autoras uma das características positivas deste modelo é o facto de poder ser realizado numa variedade de espaços/contextos, tais como na casa, na creche, na pré-escola, etc.. Nesta perspetiva, os resultados obtidos são muito mais positivos em relação às intervenções realizadas em ambiente de laboratório.

Tendo em conta as boas práticas deste tipo de intervenção Vance e Ryalls (2008) referem um aspeto importante em relação à escolha dos brinquedos. Ao seleccionar os brinquedos é importante certificar-se de que os brinquedos são apropriados para a idade e ao nível de desenvolvimento assumido, podendo ter impacto no resultado da avaliação. A organização dos mesmos

deve ser considerado, sendo importante que todos brinquedos estejam visíveis e acessíveis para a criança (Vance & Ryalls, 2008). Além disso, brinquedos semelhantes (por exemplo, bonecas e brinquedos relacionados com a boneca) devem ser agrupados para incentivar o jogo temático. As autoras apontam ainda para a necessidade de uma boa organização da sala de estimulação.

Ao contrário dos testes padronizados, as informações obtidas, a partir de uma avaliação do jogo, são fáceis para os pais entenderem. As crianças evidenciam mais propensão à adesão a este tipo de intervenção (Vance e Ryalls, 2008). Efetivamente, diversos estudos identificam casos onde a intervenção centrada no brincar evidenciou resultados positivos (e.g. Barbosa, 2000; Bratton, Ray, Rhine & Jones, 2005; Baumer, 2013; Christie & Roskos, 2013; Clark, 2013; Goetze & Grskovic, 2009; Gray, 2011; Grosso & Carvalho, 2013; Guralnick, 1998, 2005 e 2011; Han, Noreen, Vukelich & Buell, 2010; Hart & Tannock, 2013; Jenvey, 2013; Linder, 2008; Samuelsson & Pramling, 2013; Smith & Pellegrini, 2013; Vance & Ryalls, 2008).

O jogo, como característica essencial da infância, permite uma avaliação do desenvolvimento da criança. Os primeiros comportamentos no ato de brincar preparam e providenciam competências que antecipam outras formas de brincar mais elaboradas e complexas. Para os autores, tendo em conta que as experiências mais precoces levam à integração efetiva das experiências sensoriomotoras, as crianças que são portadoras de algum tipo de défice e, do mesmo modo, aquelas que são socialmente privadas das condições mínimas de estimulação, ficarão limitadas ao nível do acesso à informação, o que vai implicar limitações ao nível das respostas e por consequência, desvantagem face a outras crianças. Estas crianças pertencem a um grupo de risco para quem é fundamental o apoio de técnicos especializados, materiais e jogos devidamente selecionados e/ou adaptados às necessidades reais, capazes de encorajar e estimular áreas específicas e o desenvolvimento em geral (Brattom, Ray, Rhine & Jones, 2005).

A criança é um ser em desenvolvimento, como tal a forma como brinca vai-se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, as

crianças, aos seis meses e aos três anos de idade têm possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontram inseridas. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão permitir-lhes compreender e atuar de forma mais ampla no mundo (Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

Para Vygotsky, a criança nasce num meio cultural repleto de significações definidas e codificadas que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento humano é visto como um processo cultural que ocorre necessariamente mediado por um outro social, no contexto da própria cultura, forjando-se os processos psicológicos superiores, sendo a psique humana, nesta perspectiva, essencialmente social (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). A brincadeira oferece às crianças uma ampla estrutura básica para possíveis mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, na motivação e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento (Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

## II – ESTUDO EMPÍRICO

### ESTUDO DE CASO - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo de caso insere-se numa intervenção focada na criança, individualizada e baseada numa avaliação contínua e desenrolou-se num ambiente que promoveu a segurança, o envolvimento ativo e a aprendizagem da criança. A intervenção realizou-se no seu ambiente natural, inserida no contexto de vida da criança e nas suas rotinas, aproveitando ao máximo as oportunidades de aprendizagem que aí surgem. Tendo em conta as características da criança e do seu meio, a investigadora propôs uma intervenção centrada no brincar, enquanto prática viável em crianças em situação de institucionalização precoce.

Segundo estudos de Bakermans-Krannenburg, Uzendoorn e Juffer (2007), o contexto não tem que ser um fator limitador dos resultados, ao invés, os autores evidenciam números positivos no que diz respeito à intervenção em orfanatos, resultados que comprovam uma efetiva melhoria no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Dois grandes objetivos foram definidos para a prossecução de resultados: a estimulação da criatividade e curiosidade, aspetos distintivos da infância, bem como potenciar o desenvolvimento da criança através do brincar, para o uso e manipulação de objetos e jogos.

A utilização do método do estudo de caso, deve-se ao facto de se pretender apresentar resultados qualitativos, bem como a centralização do trabalho numa só criança, por outras palavras, um intervenção holística, visando “compreender o caso no seu todo e na sua unicidade” (Yin, 2005, citado por Coutinho & Chaves, 2002, p, 223).

Um estudo de caso é um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, ou seja, *o caso*

(Coutinho, 2002), sendo *o caso* definido neste trabalho, conforme referimos, a criança institucionalizada. Assim, “toda a pesquisa científica necessita definir seu objeto de estudo e, a partir daí, construir um processo de investigação, delimitando o universo que será estudado” (Ventura, 2007. P. 383).

Aceitando uma dicotomia entre as metodologias qualitativa e quantitativa, a metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista (Meirinhos & Osório, 2010). As problemáticas a investigar “são (...) formuladas com o objetivo de estudar fenômenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (Meirinhos & Osório, 2020, p. 50). Do ponto de vista da investigação qualitativa, procura-se, sobretudo, compreensão das complexas interrelações que acontecem na vida real (Ventura, 2007). Os modelos qualitativos “sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51).

Outra questão relevante em relação aos estudos de caso transporta-nos para a relação sujeito/objeto na investigação nas ciências sociais. Num estudo de caso o investigador está diretamente implicado com o objeto de estudo. Assim, admite-se “a existência de um papel mais construtivo do sujeito e, conseqüentemente, a existência de uma realidade subjetiva” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

Tendo em conta as considerações anteriores, consideramos uma descrição pormenorizada da criança intervencionada e do seu contexto, no sentido de possibilitar a replicação deste estudo e fundamentar a sua validade social. Por outras palavras, os procedimentos e resultados obtidos apresentam-se de forma suficientemente descritiva para tal efeito.

Apesar deste trabalho de investigação se situar num paradigma qualitativo, consideramos que algumas metodologias quantitativas seriam uma mais-valia para a avaliação dos resultados obtidos. Deste modo, apresentaremos alguns gráficos ilustrativos do fator tempo, ou seja, o tempo com que a criança foi brincando com cada jogo, ou brinquedo, durante as sessões, bem como outros gráficos ilustrativos de outros comportamentos. O fator tempo surge

então como variável dependente descrita com a precisão exigida nos estudos de caso (Horner, Carr, Halle, McGee, Odom & Wolery, 2005), ou seja, desde que a criança pega no brinquedo até que o larga ou a investigadora lhe entrega outro para as mãos.

## Contexto da intervenção

A observação realizou-se numa instituição de acolhimento de crianças até aos 8/9 anos, instituição onde sou voluntária desde janeiro de 2013. Esta instituição acolhe, em média, 60 crianças.

A referida instituição particular de solidariedade social funciona 24 horas por dia, para acolher crianças em perigo, vítimas de maus tratos, negligência ou quaisquer outras formas de violação do seu desenvolvimento ou dos seus direitos. A maioria das crianças acolhidas na instituição está ao abrigo da Comissão de Proteção de Jovens e Crianças.

Relativamente à organização, a instituição comporta 3 salas principais de abrigo de crianças: sala rosa, azul e verde. Na sala rosa encontramos cerca de 10 bebés e 10 crianças até aos 2 anos; na sala azul 20 crianças entre os 2 e os 5 anos e na sala verde cerca de 15 partir dos 5 anos (idade em que vão frequentar a pré-escola). Semanalmente o número de crianças acolhidas varia mediante as circunstâncias (entradas ou saídas de crianças). Cada sala tem os respetivos quartos, casas de banho e salas polivalentes. As crianças das 3 salas são acompanhadas 24 horas por dias por uma vasta equipa. A sala rosa é acompanhada por 4 auxiliares que fazem diversos turnos de modo a garantir a vigilância, cuidados de higiene e alimentação dos bebés, bem como a participação nas atividades do Gymboree (intervenção com música e instrumentos musicais). A sala azul tem uma Educadora destacada para o efeito que acompanha as crianças durante a semana e aos fins-de-semana em situações ocasionais (visitas paternais, festejos, etc.). A sala azul conta ainda

com mais 4 auxiliares que garantem a alimentação e higiene das crianças e acompanhamento noutras atividades. Por último, a sala verde tem também à disposição uma Educadora destacada durante a semana e, ocasionalmente, aos fins-de-semana. Conta ainda com cerca de 3 auxiliares que orientam as crianças na alimentação, higiene e idas à escola (para os que já frequentam a escola). A instituição contratou durante este ano uma Educadora Social, que neste momento tem o principal papel de desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas com as crianças. De referir ainda um elemento fundamental na sala verde: uma voluntária reformada que vive na Instituição, tratando-se do adulto mais presente na vida destas crianças.

Em termos logísticos a instituição dispõe de carrinhas para compras ou levantamento de doações de alimentação, carrinhas de transporte das crianças (para as escolas ou atividades), bem como carrinhas da Emergência Infantil.

A instituição, além do refeitório para as refeições das crianças e funcionários, tem ainda uma pequena biblioteca, duas salas de estimulação, salas para as visitas dos pediatras e enfermeiros, salas das educadoras, sala para visitas dos pais (que estão devidamente autorizados para tal e sob a vigilância de um colaborador), sala dos serviços administrativos, sala de reuniões e sala da direção, bem como um serviço de economato gerido pelas voluntárias mais antigas. Além destes espaços interiores, no exterior as crianças usufruem de um espaço considerável para brincarem, andarem de bicicleta entre outras atividades. A horta faz parte de outro projeto (do qual também fiz parte): além da obtenção de produtos agrícolas, a horta têm uma vertente pedagógica para as crianças.

A instituição beneficia de Acordos de Cooperação com o Instituto da Segurança Social - Norte e com o Ministério da Educação, onde consta o destacamento de educadoras. Conta ainda com as visitas semanais de pediatras, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais, resultantes de outros protocolos e/ou ajudas.

A criança intervencionada pertence à sala azul e a intervenção foi inicialmente solicitada pela Educadora responsável. A Educadora da criança também comunga dos princípios da intervenção centrada no brincar, tendo em conta o contexto e as especificidades da criança.

## Perfil de funcionalidade da criança intervencionada

Aquando do pedido da minha intervenção junto da criança, previamente, em reunião com a Educadora responsável, o caso foi apresentado, tendo em conta relatório médico, o historial da família e as próprias observações da educadora. Este perfil foi por mim elaborado, tendo em conta as informações obtidas e referidas anteriormente. O perfil foi elaborado a montante da intervenção, quando a criança tinha 26 meses.

### **Funções do corpo:**

A criança apresentou dificuldades moderadas ao nível das funções mentais intelectuais (b117.3). Apresentou também dificuldades ao nível da atenção (b140.2), sobretudo ao nível da manutenção da atenção numa tarefa (b1400.2).

Ao nível das funções mentais linguagem, apresentou dificuldade acrescida – não reconhece sinais nem símbolos (b167.3), bem como na expressão da linguagem (b1671.3). Normalmente só emitia pequenos monossílabos relativos a objetos lúdicos e pessoas (b310.3; b3100.3; b320.3) – dificuldades na produção de sons e articulação da voz. Apresentava sialorreia (b5104.3). A criança apresentou também baixa acuidade visual (b210.2) – usava óculos de considerável graduação, (antes de completar 2 anos, ou seja, antes da data da elaboração deste perfil).

A criança evidenciou, sobretudo, dificuldades graves na articulação motora e na manipulação de objetos (b260.3; b710.3), tendo em conta que ao nível da motricidade fina não conseguia realizar uma série de tarefas ou

movimentos (b735.3). Demonstrou fraca função tátil, evidenciando pouca sensibilidade na identificação de diferentes texturas (b265.2). Evidenciou ainda dificuldade em manter certas posturas (b755.2), como endireitar-se, sentar-se ou levantar-se sozinho ou na articulação dos membros inferiores com os superiores (b7603.2). Ao nível das funções dos movimentos involuntários, evidenciou maneirismos aos abanar os braços com alguma frequência e sem motivo aparente (b765.2; b7652.2).

A criança usava fraldas 24 horas por dia. Não controlava os esfíncteres nem a bexiga (b525.2; b5250.2; b610.2; b620.2).

#### **Atividades e participação:**

A criança revelava alguma incapacidade na compreensão de pequenas orientações, nem sempre entendia o que as pessoas lhe comunicavam, ou seja, orientações mais complexas não deviam ser usadas pois nem respondia (d3100.3; d3101.3; d3102.2; d315.2; d330.2; d350.2). Também não compreendia a linguagem não verbal (não conseguia identificar símbolos numa imagem ou gestos (d315.2; d3150.2; d320.2). Nem sempre era fácil manter a atenção necessária para a execução de uma tarefa; por vezes parecia estar “disperso” (d1609.2; d161.2).

Não demonstrava interesse pelos seus pares e raramente procurava companhia de outras crianças ou brincar acompanhado – tendia a sentar-se e permanecer nessa posição e abanava-se com frequência (movimentos repetitivos).

Articulava apenas alguns sons monossilábicos ou pequenas palavras relacionadas com brinquedos ou pessoas (“bola”, “olá”, “xau”, por exemplo (d330.3; d332.3).

Determinados movimentos revelavam-se difíceis pois a criança evidenciava dificuldades moderadas na mudança e posição do corpo, como por exemplo, levantar-se sozinho quando está sentado no chão ou sentar-se sozinho numa cadeira ou para sentar-se sozinho num triciclo (d410.2; d4103.2; d4104.2; d4106.2). Não se ajoelhava ou cruzava as pernas (d4102.3). Evidenciava dificuldades ao nível da articulação dos membros inferiores com os

superiores, não conseguia fazer o movimento de empurrar algo com os membros inferiores (d435.2; d4350.2; d4351.2). A utilização dos membros finos da mão é outra limitação (d440.3; d4401.2; d4402.3; d4453.3), tendo em conta a fraca existência de movimentos finos da mão (d4402.3; d445.3; d4453.3) – evidenciava dificuldades na manipulação de objetos.

Como a criança não controla os esfíncteres nem a bexiga, usava fraldas 24 horas por dia (d5300.3; d5301.3). Não indicava a necessidade de adotar a posição adequada ou escolher e ir a um lugar apropriado para urinar ou eliminar dejetos (d53000.4; d53010.4), o que dificultou algumas tarefas de âmbito lúdico.

#### **Fatores ambientais:**

A criança nunca teve com a família biológica (trata-se de uma criança institucionalizada e retirada à família à nascença). Contudo, verificava-se uma relação favorável com vários adultos significativos, nomeadamente auxiliares (e340+3), a educadora da sala (e325+3; e360+3), e eu, como voluntária (e340+4). Na sala de estimulação também demonstrou à vontade com o espaço. Estas interações com as pessoas referidas manifestavam-se importantes para o seu desenvolvimento. Tendo em conta que o espaço é estimulante por si só, foi um aspeto facilitador (e11521+3).

A criança demonstrou bem-estar dentro da instituição (e5550+3), apesar de ser ainda muito pequena e não compreender ainda a sua situação.

Revelava ainda interação favorável com a Terapeuta Ocupacional e Psicóloga que o acompanhavam, revelando também um sentimento de confiança (e355+3).

Tendo em conta as limitações da criança ao nível das funções do corpo, os jogos e brinquedos usados durante a intervenção foram elementos facilitadores (e1152+3; e11520+3; e1400+3) – a criança demonstrou satisfação ao brincar, curiosidade e risos espontâneos.

A criança revelava comportamentos por vezes instáveis (irritação e choro constantes). As atividades lúdicas foram facilitadoras na interação com a criança (e1152+3; e11520+3; e1400+3).

Embora a criança esteja rodeada de imensos cuidados e afeto, a questão da institucionalização, a longo prazo, poderá evidenciar-se um obstáculo (e5759.4), de acordo com o já referido em páginas anteriores.

## PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Esta Intervenção foi realizada em contexto institucional com uma criança com incapacidade. Enquanto voluntária e facilitadora, a Intervenção foi realizada apenas aos sábados, com a duração de 1 hora e 30 minutos (aproximadamente). A Intervenção foi realizada em colaboração, sobretudo, com a Educadora e, ocasionalmente, com a Terapeuta Ocupacional. As estratégias trabalhadas com a criança foram analisadas previamente com a Educadora. As minhas observações foram registadas em forma de Diário. Os registos apresentados nos gráficos, nomeadamente em relação ao tempo com que a criança está com um brinquedo/jogo foram monitorizados e cronometrados por mim durante as sessões – desde o minuto em que a criança interage com um brinquedo até ao minuto que o troca por outro ou a facilitadora lhe entrega outro brinquedo.

Para melhor compreender as etapas deste trabalho apresento as fases de intervenção da mesma. As grelhas de observação, objetivos a atingir, atividades e avaliação apresentam-se em anexo (anexos 1, 2, 3 e 4). Disponibilizamos ainda em anexo o inventários dos jogos e brinquedos utilizados (anexo 5).

Na Fase 1 (Cf. Anexo grelha 1), com a duração de 2 meses (4 sessões), pretendi conhecer melhor a criança, compreender o seu historial (familiar, legal e médico). No início desta etapa a criança tinha 27 meses. Nesta fase inicial a Educadora responsável pela criança apresentou o caso e considerou que o meu apoio poderia trazer mais-valias à criança. Trata-se de uma fase “facilitadora”, de ganhos emocionais com a criança para que a intervenção

futura fosse entendida pela mesma como um espaço lúdico. Ainda nesta fase verifiquei ao pormenor a sala de estimulação precoce, fazendo uma espécie de inventário dos jogos, brinquedos e recursos à minha disposição. Em pleno à vontade com a criança, pretendi ainda dar-lhe quase total liberdade para explorar o espaço físico da sala e alguns brinquedos à sua disposição. O objetivo era compreender se a criança demonstra curiosidade perante os brinquedos, a sua forma de interação com a facilitadora (eu) e perceber o tipo de brinquedos que mais gostava. Nesta fase ainda não pretendi estruturar concretamente o tipo de jogos ou brinquedos, contudo, nas sessões seguintes pretendi demonstrar outras utilizações dos brinquedos. Em síntese: nesta fase as competências que foram avaliadas dizem respeito à Socialização, Autonomia e Linguagem e Comunicação.

Na Fase 2 (Cf. Anexo grelha 2), com a duração de 3 meses (5 sessões), já foi possível estruturar os jogos e brinquedos de uma forma mais concreta, de modo a prender a atenção naqueles que a criança mais gosta. Como tal, antes da Intervenção, a sala era preparada nesse sentido, deixando os brinquedos/jogos que mais despertaram atenção à criança na fase anterior. Nesta fase introduzi os livros de texturas no sentido de despertar a atenção da criança para a função tátil e perceber o interesse da mesma nestes objetos. As atividades lúdicas foram controladas por mim (facilitadora), no sentido de evitar a dispersão da atenção da criança. No início desta etapa a criança tinha 30 meses. Pretendi avaliar as competências ao nível da Motricidade, Raciocínio, a Estimulação sensorial e a Linguagem e Comunicação. Um aspeto inovador, em relação à fase anterior, refere-se à possibilidade de orientar a criança no sentido de eliminar alguns comportamentos indesejados, como por exemplo, atirar os brinquedos ao chão ou levá-los à boca. Outro objetivo ambicionado diz respeito à associação de sons aos objetivos através na manipulação dos brinquedos e da repetição de sons associativos.

Nesta fase pretendi ainda desenvolver a cooperação e interação com a criança, com jogos e brinquedos mais favoráveis a esse objetivo. Esta fase permitiu também o desenvolvimento das competências de socialização da

criança, permitindo que, ao brincar, possa interagir e ganhar confiança com o adulto.

Na Fase 3 (Cf. Anexo grelha 3), com a duração de 2 meses (6 sessões), foi possível trabalhar competências ao nível da Motricidade, Raciocínio e Linguagem e Comunicação.

Nesta fase o objetivo principal era implementar jogos/brincadeiras mais complexas, potenciando a criatividade e curiosidade da criança. Foram introduzidos novos brinquedos e jogos, nomeadamente com as plataformas meia-laranja e cilindro, que propiciam momentos de desenvolvimento ao nível da motricidade fina e grossa, bem como o raciocínio usando o tabuleiro com formas. Conforme na fase anterior, as atividades foram devidamente estruturadas para evitar a dispersão da atenção da criança. A sala foi preparada previamente. No início desta etapa a criança completou 33 meses.

Por último, na Fase 4 (Cf. Anexo grelha 4), com a duração de 3 meses (6 sessões), com jogo estruturado, os principais objetivos foram continuar a trabalhar as competências ao nível da Motricidade, a Estimulação sensorial, o Raciocínio e a Linguagem e Comunicação, com jogos/brincadeiras de âmbito mais complexo, sendo introduzidos novos brinquedos para potenciar, por exemplo, o jogo “Faz de conta” – com o bebé, o urso de peluche, o telefone e o triciclo. Associar objetos a sons ou palavras apresentou-se como outro objetivo conquistado através do uso de livros que emitem sons. Nesta fase a criança completa 3 anos/36 meses e é suscetível de outro tipo de brincadeiras.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com as atividades realizadas na Fase 1, no fim das 4 sessões a criança demonstra boa interação com a facilitadora. Para a criança, a sala de

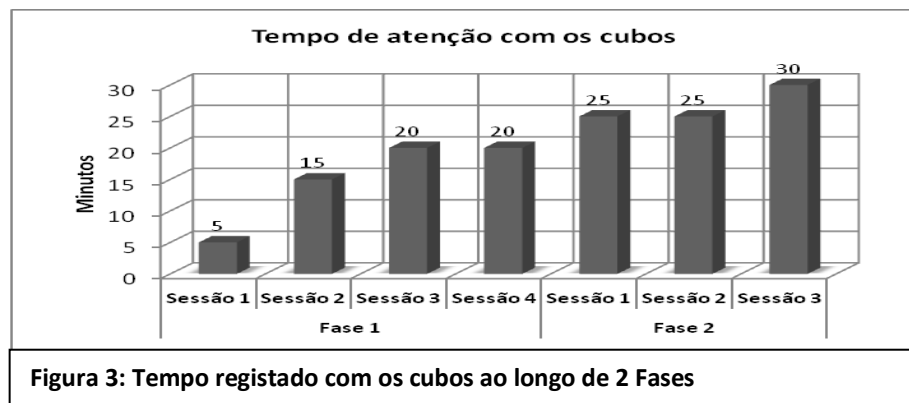
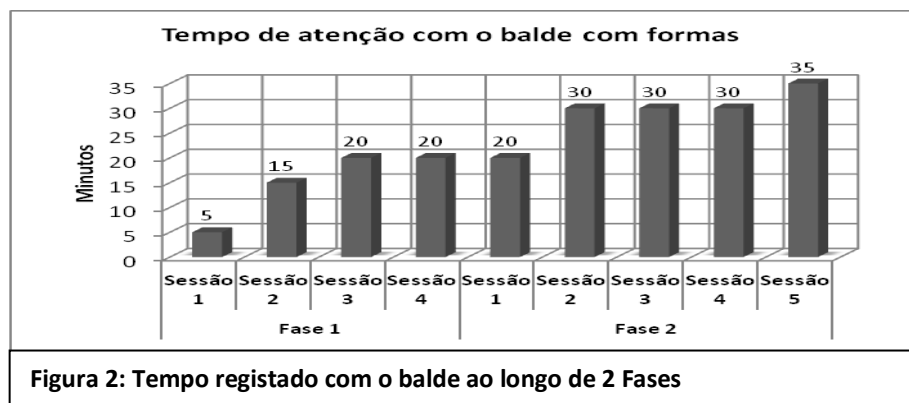
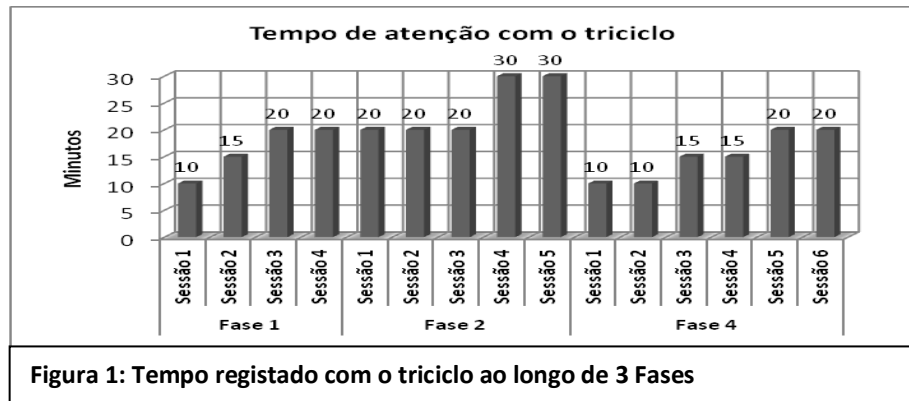
estimulação também passou a ser um espaço familiar, onde a criança teve a oportunidade de ser expressar livremente.

Esta fase, embora tenha sido uma fase inicial do processo de intervenção, foi notória a evolução no que diz respeito ao tipo de apreensão que faz dos brinquedos, bem como à atenção despendida com cada um, sobretudo após orientação da facilitadora.

Na Fase 2 ambicionava-se trabalhar outras áreas de competência para além das referenciadas na Fase 1. É importante referir que nesta fase foi inserido jogo estruturado, no sentido de orientar e ajudar a criança com cada brinquedo. A aquisição mais notável diz respeito à utilização do triciclo, no ato de sentar e levantar. Nesta fase conseguiu sozinho movimentar um pouco o triciclo.

Um aspeto importante refere-se à eliminação de gestos que se pretendiam eliminar, como por exemplo, atirar os brinquedos ao chão, bater com eles na mesa, levá-los à boca, etc. Ao longo das sessões desta fase, verificou-se que a criança, devidamente orientada, tende a não repetir esses comportamentos, assimilando outras formas de brincar.

Outra aquisição importante ao nível da função sensorial refere-se aos livros com texturas. A criança evidencia gostar do toque nos livros, tendo em conta a diversidade de texturas. Com a ajuda dos livros de texturas, assimilou alguns termos para se referir às imagens: "Popó", "Au Au", "Miau". No cômputo geral foi possível obter ganhos ao nível da linguagem e comunicação, com pequenas orientações ao nível da linguagem verbal: "SIM", "NÃO", "ESTE" "DÁ-ME!"- não de uma forma tão evidente, tendo em conta as limitações da criança, mas conseguiu transmitir ideias quando quer pedir um brinquedo ou quer ajuda. Conforme o registo, verifica-se também um aumento do tempo que a criança perde com cada brinquedo.



Na Fase 3 da Intervenção verifica-se evolução significativa na forma como a criança brinca. Contudo, sempre que um brinquedo/objeto novo é apresentado, a criança ainda tende a alguns comportamentos que se pretendem eliminar. Ainda assim, ao observar a facilitadora, percebe que há outro objetivo ou utilidade para o brinquedo e tende a imitar, com orientação, tendo em conta as limitações físicas e ao nível da memória, como foi o caso do jogo de madeira em que, apesar do desapego inicial, a criança foi

capaz de interiorizar o objetivo do jogo. A investigadora insistiu, de forma mais veemente, em brincadeiras que proporcionassem a experiência do corpo e mais dinamismo, com a inserção da bola de pilates, a meia laranja e a plataforma. Com estes objetos a criança teve oportunidade de as explorar de outra forma: sentar-se, balançar-se, agachar-se, esconder-se, no fundo, ser criança. A plataforma permitiu brincar ao “esconde esconde” (ou “Cucu” – palavra que a criança ia repetindo sempre que repetia o gesto de se esconder).

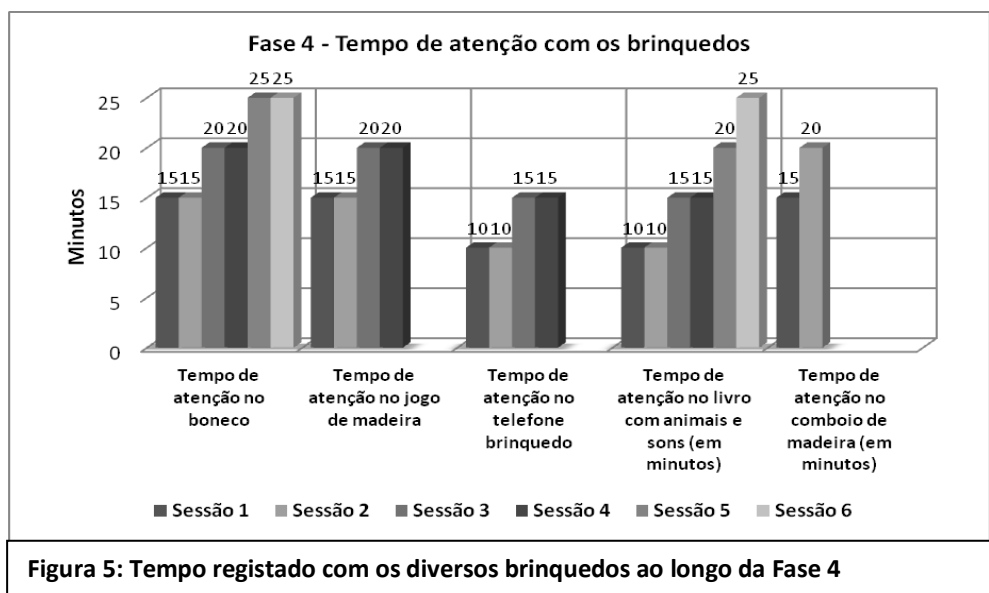
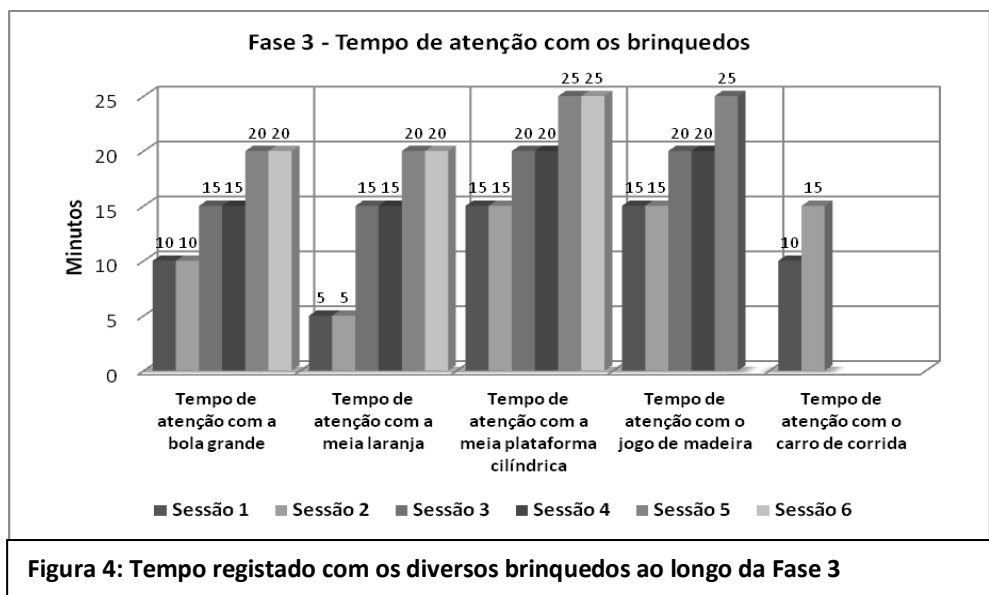
Com o carro de corrida outros sons e palavras foram apreendidos pela criança por associação dos objetos ("Popó"; "Vroomm"). A criança mostrou também boa disposição ao brincar e mais tempo entre cada brinquedo.

Na última fase (4) registam-se aquisições ao nível da linguagem e comunicação, na destreza ao manipular brinquedos e tempo de atenção considerável despendido em cada brinquedo. Em relação às fases anteriores, nesta foi possível proporcionar à criança jogos de faz de conta de modo a estimular a criatividade da criança. A capacidade de interação da criança com a facilitadora esteve muito presente nas brincadeiras do boneco, do comboio e do triciclo com o urso.

A criança assimilou e repetiu em situação própria os conceitos de bebé, sopa, papa (quando brinca com o boneco fingindo que lhe dá sopa).

Com a brincadeira do telefone, a criança assimilou ainda o gesto de por o telefone no ouvido e imitar dizendo “Quem é?”. Ainda ao nível da linguagem e comunicação, foram notórias as aquisições ao nível dos sons e palavras relacionadas com as imagens do livro dos animais: "Au au"; "Miau", "Muu", "Quá Quá"; "Mé"; "Piu piu", associados a cada animal, cão, gato, vaca, pato, ovelha e pássaro. A criança não consegue verbalizar o nome dos animais mas consegue verbalizar os sons correspondentes e sabe responder corretamente quando questionada que som faz cada animal. A criança aponta ainda para a imagem correspondente no livro.

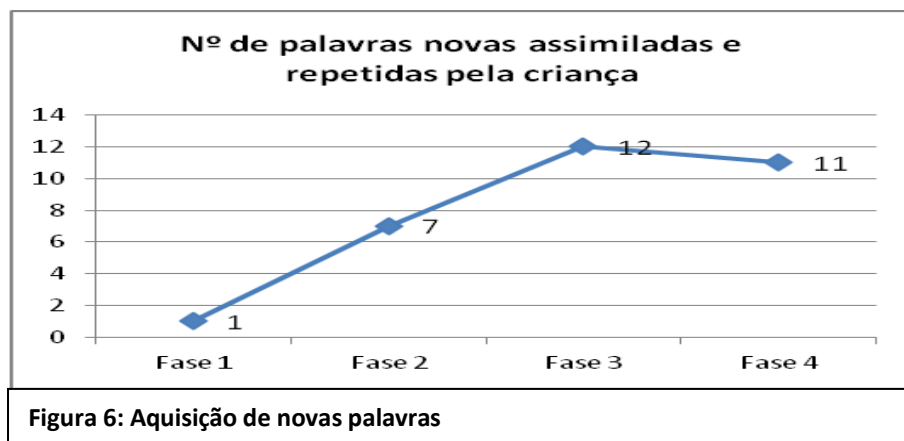
A criança demonstrou ainda comportamento recetivo em relação ao comboio de madeira, objeto que também pode manipular.



Ainda ao nível do raciocínio e habilidades motoras, o jogo de madeira, tendo encaixes mais complexos, foi finalizado pela criança mas sempre com orientação.

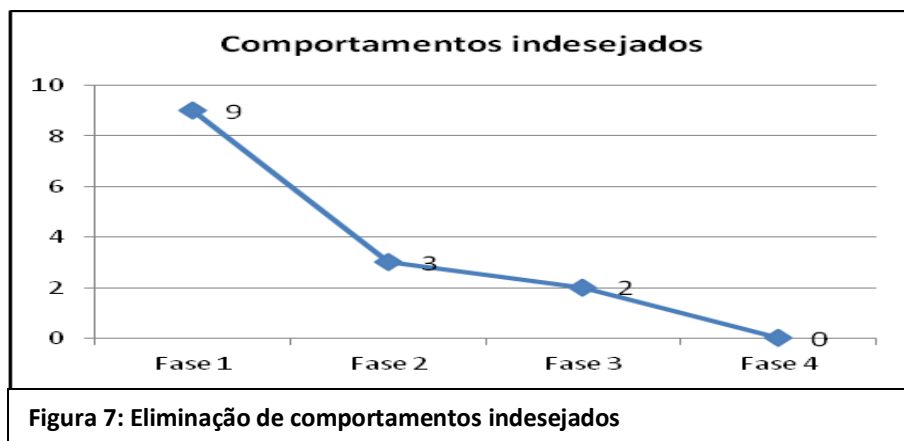
A criança evidenciou autonomia ao solicitar os brinquedos, respondendo ainda “Sim” ou “Não” na aceitação de brinquedos ou perguntas colocadas pela facilitadora. A boa disposição foi também evidente ao longo desta fase de intervenção.

Em relação às aquisições ao nível da linguagem e comunicação, evidenciamos através do seguinte gráfico e a evolução da criança, ou seja, o número de novas palavras assimiladas em cada fase de intervenção, devidamente registadas durante as sessões de intervenção.



Esta evidente evolução positiva foi possível, sobretudo, com a inserção de novas brincadeiras e brinquedos ao longo do processo, com a interação conseguida com a criança e com o treino de associação de sons e palavras às imagens e situações concretas.

Um último aspeto a referir em relação a esta intervenção diz respeito à eliminação de comportamentos indesejados, ou seja, gestos de levar à boca os objetos, atirá-los ao chão ou limitar-se a bater nos objetos uns contra os outros ou na mesa.



Numa fase inicial a criança ainda demonstrava comportamentos já desadequados à idade. Conforme a facilitadora lhe foi mostrando e exemplificando como poderia brincar com os objetos, acrescido das orientações orais, a criança tendeu a eliminar esses comportamentos.

Conforme referimos anteriormente, nesta Intervenção centrada no brincar, foi usada a sala de estimulação precoce da instituição, local já preparado com materiais que promovem o brincar. Foram tidos em consideração os brinquedos/recursos que facilitam a exploração, a manipulação, a expressão emocional e as capacidades de linguagem, de acordo com os princípios de Linder (2008). É a brincar que as crianças descobrem o que está à sua volta começando a relacionar-se com os outros, percebendo os objetos e os espaços que vivem. De acordo com Vygostky, através de brincadeiras, como o faz de conta, o jogo simbólico, a manipulação de objetos, etc., a criança pode realizar atividades próprias do mundo adulto, o que facilitará o seu ingresso nesse mundo futuramente. Além disso a criança atribuiu, ao brinquedo, um papel muito importante: o lúdico. Outros autores (Barbosa, 1986) consideram ainda aspetos biológicos no brincar, enquanto necessidade ou 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.

Uma intervenção centrada no jogo examina o desempenho da criança em todas as áreas de desenvolvimento enquanto esta interage ludicamente com um facilitador (e nalgumas situações com um par). O facilitador mantém-na interessada e motivada, encorajando, assim, bons níveis de desempenho (Oliveira, 2008). Deste modo, consegue-se aferir o desenvolvimento potencial da criança, ou seja, o que esta é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais competente, de acordo com os princípios teóricos de Vygostky (Oliveira, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas limitações foram vivenciadas ao longo deste trabalho. De referir que o meu trabalho na Instituição é voluntário, e, além da intervenção com esta criança, desempenho ainda outras funções na Instituição, nomeadamente o apoio ao estudo e aos trabalhos de casa as crianças que já estão no 1º ciclo. O meu trabalho é sempre realizado ao sábado, dia de preferência a pedido da Direção (isto porque ao fim semana poucos ou nenhuns voluntários estão disponíveis).

Em termos de número de sessões, na realidade poderíamos registar mais presenças, contudo, nem em todas as sessões foi possível intervir, sobretudo por motivos de saúde da criança e dos seus estados emocionais instáveis. Ocorreram situações em que passei o meu tempo com a criança na ajuda à alimentação, higiene e colo. Noutras situações ocorreram apenas observações da criança junto dos seus pares e dos profissionais, sobretudo em tardes de eventos (Festa de Natal, Teatros, Dia da Criança, etc.). Outro aspeto que é importante referir diz respeito às rotinas das crianças e dos profissionais da instituição: a minha intervenção teve de se enquadrar com os horários das respetivas rotinas, mediante autorização da Educadora responsável.

Em termos éticos, não foi possível expor determinados aspetos relativamente à vida da criança, apenas trocas de ideias com os profissionais.

Outra dificuldade encontrada diz respeito aos estudos relativos a práticas interventivas em crianças institucionalizadas. Em Portugal as referências são ainda um pouco escassas, sobretudo porque os projetos realizados implicam uma intervenção junto da família.

Uma criança institucionalizada está privada do seu meio familiar ou de outro tipo de relação de vinculação com um adulto significativo. Esta situação caracteriza-se como um fator de risco de desenvolvimento para a criança (Boing & Crepaldi, 2004). De facto, em Portugal a instituição ainda é prática muito recorrente. Mas será a única alternativa?

Para Boing e Crepaldi (2004), “as longas ruturas com as pessoas significativas e a institucionalização prolongada agem como importantes fatores de risco para o desenvolvimento normativo da criança, apontando para os efeitos devastadores para o seu desenvolvimento emocional causados pela total ausência de uma figura de apego (Boing & Crepaldi, 2004). Os bebés e crianças abandonados ou entregues aos cuidados institucionais contam apenas com o suporte social como fator de proteção para o seu desenvolvimento. Para as crianças e bebés institucionalizados “seria imprescindível a disponibilidade de um maior número de cuidadores que pudessem atender de forma constante e personalizada às suas necessidades físicas e emocionais “ (Boing & Crepaldi, 2004, p. 224). As autoras chamam ainda à atenção para a necessidade no aceleração dos processos de adoção para que crianças nestas situações se integrem numa família o mais precocemente possível.

Ao contrário do que sucede noutros países europeus, Portugal revela ainda uma taxa muito elevada de crianças em instituições de acolhimento, ou seja, as instituições têm sido a resposta frequente para os casos de abandono, maus-tratos ou outras situações de risco. Segundo o relatório do Instituto de Segurança Social (Relatório CASA), em 2012 registaram-se cerca de 8557 crianças e jovens em situação de institucionalização. Contudo, os dados são mais favoráveis que anos anteriores, tendo-se registado uma clara diminuição do número de crianças e jovens em situação de acolhimento, verificando-se entre 2006 e 2012, uma redução de 30,1%. O relatório confirma também um número muito baixo de crianças em situação de Acolhimento Familiar, independentemente da faixa etária. O mesmo documento refere a existência de uma elevada diversidade de problemáticas associadas às crianças e jovens, nomeadamente o facto de que todas as crianças e jovens, independentemente do tipo de problemática apresentada (seja ela manifestamente comportamental ou de saúde mental), se encontram abrangidas pela CPCJ, e, conseqüentemente, com o direito de serem protegidas por um tipo de acolhimento que vá ao encontro das suas

necessidades, no âmbito das Instituições de acolhimento definidas no mesmo diploma legal. Os mesmos dados apontam para situações de debilidade mental e deficiência física, situações já constantes nas instituições.

Para Delgado (2009, 2010, 2012) o Acolhimento Familiar assume em Portugal uma expressão reduzida, dando-se primazia a um sistema de proteção das crianças excessivamente centrado na colocação em instituições. O Acolhimento Familiar foi primeira vez institucionalizado pelo Decreto-Lei n.º 288/79 de 13 de agosto, dando cobertura legal a uma prática crescente por parte dos serviços de ação social do estado ou das instituições privadas de solidariedade social. De acordo com o Decreto-Lei supra citado, o Acolhimento Familiar é a “colocação temporária de crianças cuja família natural não esteja em condições de desempenhar cabalmente a sua função educativa, em famílias consideradas idóneas, que devem proporcionar um meio substitutivo que garanta a segurança, o afeto, e o respeito pela personalidade, pelo nome, origem e identidade (Artigo 1º do Decreto-Lei nº 288/1979 de 13 de agosto). Este Decreto foi revogado mais tarde pelo Decreto-Lei n.º 190/1992 de 3 de Setembro. Durante o seu período de vigência entrou em vigor a Lei de proteção de crianças e jovens em perigo (Lei n.º 147/1999 de 1 de setembro), “que inclui uma vez mais o Acolhimento Familiar no elenco das medidas de proteção, procede à sua definição e enumera os tipos de famílias de acolhimento e as modalidades de Acolhimento Familiar” (Delgado, 2010, p. 337). O Decreto-Lei n.º 190/92 manteve-se em vigor mais 15 anos, até ser publicado o Decreto-Lei n.º 11/2008, de 17 de janeiro, que estabelece o novo regime de execução do Acolhimento Familiar, atualmente em vigor. Este Decreto-Lei supra citado redefine o conceito de Acolhimento Familiar, consistindo “na atribuição da confiança da criança ou do jovem a uma pessoa singular ou a uma família, habilitadas para o efeito, e visa a integração da criança ou do jovem em meio familiar e a prestação de cuidados adequados às suas necessidades e bem-estar e a educação necessárias ao seu desenvolvimento integral” (Artigo 2º).

O Acolhimento Familiar é um serviço especializado que proporciona um contexto familiar alternativo, quando o perigo torna a retirada inevitável. O mesmo proporciona à criança a possibilidade de continuar a viver com uma família, no seu lar, na companhia de outros adultos e crianças, com os seus costumes, as suas regras, os seus valores, os seus afetos e, muito frequentemente, a mudança de escola (Delgado, n/d). As famílias de acolhimento podem ainda facilitar à criança ou jovem um contexto estável de vida (Delgado, 2010). Contudo, para o mesmo autor a transição para uma família de acolhimento acarreta mudanças radicais, por outras palavras, transições ecológicas radicais (Delgado, 2009, 2012). “Ser acolhido representa (...) a entrada numa nova casa e a integração num novo espaço familiar, que deve ser, simultaneamente, um ambiente terapêutico para a criança, que promove a mudança para padrões seguros de *attachment*” (Cairns, 2002, citado por Delgado, 2009). O desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões requer “a participação em atividades progressivamente mais complexas, (...) com uma ou mais pessoas com quem a criança desenvolve uma forte e mútua vinculação, e que estão empenhadas no desenvolvimento e no bem-estar da criança, de preferência para a vida” (Brofenbrenner, 2005, citado por Delgado, 2009). Deste modo, as novas figuras de vinculação poderão proporcionar boa adaptação assegurando a satisfação das necessidades e o bem-estar da criança (Delgado, 2009, 2012).

Para Delgado (2010) são inúmeros, todavia, os desafios para o desenvolvimento do Acolhimento Familiar, nomeadamente a necessidade de se divulgar e promover o Acolhimento Familiar, aumentando a quantidade e a qualidade de informação sobre a medida. Outra questão que nos parece pertinente referir, diz respeito à possibilidade de uma intervenção baseada nos princípios bioecológicos, ou seja, o Acolhimento Familiar permitiria essa abordagem, tendo em conta que a criança ou jovem estaria inserido num contexto familiar estruturado e interrelacionado com outros microssistemas.

Para além do Acolhimento Familiar outros autores apresentam como alternativa à institucionalização os Centros de Apoio Familiar e

Aconselhamento Parental (Melo & Alarcão, 2009) a par da Adoção (Martins, 2004). Os CAFAP operam como “resposta social, desenvolvida através de um serviço vocacionado para o estudo e prevenção de situações de risco social e para o apoio a crianças e jovens em situação de perigo e suas famílias, concretizado na sua comunidade, através de equipas multidisciplinares (Alarcão & Melo, 2009, p.57). A adoção pode ser entendida como a “inserção num ambiente familiar, de forma definitiva e com aquisição de vínculo jurídico próprio da filiação, segundo as normas legais em vigor, de uma criança cujos pais morreram ou são desconhecidos ou, não sendo esse o caso, não querem ou não podem assumir o desempenho das suas funções parentais, ou são pela autoridade competente considerados indignos para tal” (Diniz, 1997, citado por Martins, 2004).

Delgado (2010) aponta ainda para a medida do Apadrinhamento Civil, tratando-se de uma nova figura jurídica, cujo regime foi aprovado pela Lei nº 103/2009, de 11 de setembro. Situa-se entre a adoção restrita e a tutela, pretendendo concorrer o direito a viver no seio de uma família. Relativamente a esta medida, o relatório CASA 2012 refere que, à data, apenas 19 crianças ou jovens beneficiam dessa medida.

Quando falamos em crianças em situação de risco qual o nosso papel enquanto cidadãos? Talvez seja esta a questão para reflexão em trabalhos futuros. A Educação Especial (incluindo a IP) está ainda muito limitada às escolas, creches e às instituições que apoiam as famílias. É certo que, de um ponto de vista legal, verificaram-se grandes conquistas. Contudo, demonstra-se muito ténue a linha entre a legibilidade e a ilegibilidade das crianças para este tipo de apoios.

Na tessitura desta problemática, surge outra questão: qual o papel das instituições no sentido de atenuar as consequências, por vezes desastrosas, para o futuro destas crianças? A legalidade afirma “O supremo interesse da criança”. Talvez seja este o milénio por excelência onde as crianças serão o centro dos debates na sociedade e as suas conquistas sejam inultrapassáveis.

## BIBLIOGRAFIA

Almeida & Freire (2003), *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Lisboa: Edições Psiquilíbrios.

Almeida, I. (2004). Intervenção Precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Revista Análise Psicológica*, 1 (XXII), 65-72. Recuperado em 16 de outubro, 2013, de [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312004000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312004000100007&script=sci_arttext)

Almeida, I. (2004). Intervenção Precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Revista Análise Psicológica*, 1 (XXII): 65-72. Recuperado em 16 de outubro, 2013, de <http://intervencaopecocelamacaes.blogs.sapo.pt/829.html>

Almeida, I. (2012). A Estimulação Precoce e a sua Importância na Inclusão Escolar de Crianças com Deficiências nas Séries Iniciais. *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, São Cristóvão, Brasil. Recuperado em 19 de outubro, 2013, de [http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo\\_11/PDF/33.pdf](http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_11/PDF/33.pdf)

André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros

Araújo & Souza (n/d). *Estimulação Precoce*. APAE: Centro de Educação Especial "Pequeno Príncipe", Canarana – MT. Secretaria de Educação Especial do Estado Mato Grosso. Recuperado em 14 de outubro, 2013, de

canarana.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=16846.

Augusto, H., Aguiar, C. & Carvalho, L. (2013). Práticas atuais e ideais em Intervenção Precoce no Alentejo: Perceções dos profissionais. *Revista Análise Psicológica*, 1 (XXXI), 49-68. Recuperado em 16 de outubro, 2013, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v31n1/v31n1a04.pdf>

Bairrão & Almeida (2002). *Contributos para o Estudo de Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. Recuperado em 20 de outubro, 2013, de <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=30758&img=218>

Bairrão & Felgueiras, Um Modelo de Intervenção Precoce, *Revista Noesis*

Bairrão, J. (1994). A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da Intervenção Precoce. *Revista Inovação*, nº 7, 37-48. Recuperado em 20 de outubro, 2013, de [file:///C:/Users/Convidado/Downloads/A perspectiva ecologica na avaliacao de criancas com necessidades educativas e suas familias o caso da intervenc ao precoce.pdf](file:///C:/Users/Convidado/Downloads/A%20perspetiva%20ecologica%20na%20avaliacao%20de%20criancas%20com%20necessidades%20educativas%20e%20suas%20familias%20o%20caso%20da%20intervenc%20ao%20precoce.pdf)

Barbosa, M. (1986). *O desenvolvimento nos primeiros anos de vida – Uma abordagem através da atividade lúdica*. Dissertação apresentada às provas de aptidão científica e capacidade pedagógica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto. Recuperado em 22 de junho, 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/16195/2/57542.pdf>

Bartolomeu, M. (2000). *Materiais lúdico/didáticos na Intervenção Precoce - Contributo para o Estudo dos Materiais existentes nas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos em Portugal Continental*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Recuperado em 22 de junho, 2014, de [file:///C:/Users/Convidado/Downloads/Materiais ludico didacticos na intervenc ao precoce1.pdf](file:///C:/Users/Convidado/Downloads/Materiais%20ludico%20didacticos%20na%20intervenc%20ao%20precoce1.pdf)

Baumer, S. (2013). *Play pedagogy and playworlds*. Recuperado em 22 de junho, 2014, de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

Benedetti, K. & Kerr, D. (2009). A psicopedagogia de Vygotsky e a educação musical: uma aproximação. *Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina*, nº 3, 80-97. Recuperado em 25 de maio, 2014, de [http://www.artenaescola.com/links/documentos/Marcelina3\\_80-97.pdf](http://www.artenaescola.com/links/documentos/Marcelina3_80-97.pdf)

Bratton, S., Ray, D., Rhine, T. & Jones, L. (2005). The Efficacy of Play Therapy With Children: A Meta-Analytic Review Treatment Outcomes. *American Psychological Association*, Vol. 36, nº 4, 376–390. DOI: 10.1037/0735-7028.36.4.376. Recuperado em 25 de maio, 2014, de [http://darkwing.uoregon.edu/~cfc/classes/CPSY\\_642/Readings/Class%209/The%20Efficacy%20of%20play%20therapy%20with%20children.pdf](http://darkwing.uoregon.edu/~cfc/classes/CPSY_642/Readings/Class%209/The%20Efficacy%20of%20play%20therapy%20with%20children.pdf)

Bronfenbrenner, U. & Morris, A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0114. Recuperado em 25 de maio, 2014, de <http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/BronfenbrennerModelofDevelopment.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models oh Human deveploment. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2ª Edição. Oxford: Elsevier. Recuperado em 25 de maio, 2014, de <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfebrenner94.pdf>

Cabral, A. (2006). *Contributos para o estudo das práticas de Intervenção*

*Precoce na região autónoma da Madeira*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recuperado em 25 de maio, 2014, de [http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs\\_pesquisa.FormView?P\\_ID=88637](http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=88637)

Calheiros, M. & Monteiro, M. (2000). Mau trato e negligência parental. Contributos para a definição social dos conceitos. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 34, 145-176. Recuperado em 5 de abril, 2014, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n34/n34a06.pdf>

Campos (2010). *Intervenção Precoce e a Família: Estudo de Caso de uma Criança em Risco*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Recuperado em 16 de outubro, 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13625>

Cansado, T. (2009). Institucionalização de crianças e jovens em Portugal continental: o caso das instituições particulares de solidariedade social. *E-Cadernos*, n.º 2, 1-11. Coimbra, Centro de Estudos Sociais. Recuperado em 5 de abril, 2014, de <http://www.ces.uc.pt/ecadernos/media/documentos/ecadernos2/Teresa%20Cansado.pdf>.

Carvalho & Maciel (2003). Nova conceção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Revista Temas em Psicologia da SBP*, Vol. 11, nº 2, 147– 156. Recuperado em 5 de abril, 2014, de [http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07\\_t.pdf](http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.pdf)

Cavalcante, L., Magalhães, C. & Pontes, F. (2007). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspetos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, nº 25, p.20-34. Recuperado em 5 de abril, 2014 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n25/n25a03.pdf>

Christie, J. & Roskos, K. (2009). Play's Potencial im Early Literacy Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado em 5 de abril, 2014, de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

Clark, C. (2013). *Play therapy*. Recuperado em 5 de abril, 2014, de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

Classificação Internacional de Funcionalidade – Versão para Crianças e Jovens. Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Cobb, H. & Mittler, P. (1980). *Diferenças Significativas entre deficiência e doença mental – Uma tomada de posição*. Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência. Folheto nº 54. Traduzido de: Significant Differences Between Retardation and Mental Illness da International League of Societies for Persons with Mental Handicap. Recuperado em 15 de agosto, 2014, de <file:///C:/Users/Convidado/Downloads/Folheto054.pdf>

Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. UNICEF. Recuperado em 22 de maio, 2014, de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Correia (2011). *A importância da Intervenção Precoce para as Crianças com Autismo na Perspetiva dos Educadores e Professores de Educação Especial*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Recuperado em 18 de outubro, 2013, de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1489>

Costa (2012). *Intervenção Precoce; Estudo Exploratório Sobre a Prática de uma Equipa Disciplinar*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus.

Recuperado em 17 de outubro, 2013, de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2437>

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1), pp. 221-243. Universidade do Minho. Recuperado em 17 de agosto, 2013, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

Declaração de Salamanca (1994). UNESCO. Recuperado em 22 de maio, 2013, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)

Declaração dos Direitos da Criança. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. Recuperada em 22 de maio, 2013, de [http://www.casadocaminho.pt/docs/declaracao\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](http://www.casadocaminho.pt/docs/declaracao_dos_direitos_da_crianca.pdf)

Decreto-Lei 281/2009

Despacho Conjunto 891/1999

Diário da República, I série A, n.º 204 de 1-9-1999 - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo - Lei n.º 147/99, de 1 setembro

Dias & Correia (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero americana de Educação*, n.º 60/1, 1681-5653. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU). Recuperado em 15 de outubro, 2013, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>

Drago, R. & Rodrigues, P. (2009). Contribuições de Vygostky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. *Revista*

Facevv, nº3, 49-56. Recuperado em 15 de agosto, 2014, de <http://www.facevv.edu.br/Revista/03/ARTIGO%20ROGERIO%20DRAGO.pdf>

Yunes, M. & Juliano, M. (2010). A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação*, nº 37, 347 - 379, setembro/dezembro. Recuperado em 15 de agosto, 2014, de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>

Educação Especial – Manual de Apoio à prática (2008). Direção geral de Inovação e desenvolvimento curricular. Ministério da Educação. Recuperado em 10 de outubro, 2013 de [file:///C:/Users/Convidado/Downloads/publ\\_manual\\_apoio\\_pratica.pdf](file:///C:/Users/Convidado/Downloads/publ_manual_apoio_pratica.pdf)

Eiden, R., Leonard, K., Hoyle, R. & Chavez, F. (2004). A Transactional Model of Parent–Infant Interactions in Alcoholic Families. *Psychol Addict Behav*, 18(4), 350–361. DOI:10.1037/0893-164X.18.4.350. Recuperado em 10 de outubro, 2013, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2666189/pdf/nihms97603.pdf>

Fantacholi, F. (2011). O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico. *Revista Científica Aprender*. Recuperado em 10 de outubro, 2013 de <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>

Filipe, I. (2006). *Intervenção Precoce na Infância: Práticas Centradas na Família e nos Locais de Vida da Criança*. Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 10 de outubro, 2013 de [http://comunicacaoaa.files.wordpress.com/2010/02/nee\\_praticas\\_sucesso.pdf](http://comunicacaoaa.files.wordpress.com/2010/02/nee_praticas_sucesso.pdf)

Franco & Apolónio (2008). *Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo: criança, família e comunidade*. Administração Regional Saúde do Alentejo: Évora. Recuperado em 17 de outubro, 2013, de

<http://www.arsalentejo.min-saude.pt/Publicacoes/Documents/IP.pdf>

Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em Intervenção Precoce. *Interação em Psicologia*, nº 11, 113-121. Recuperado em 10 de outubro, 2013 de [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/1331/1/Dimens%C3%B5es%20\(publicado\).pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/1331/1/Dimens%C3%B5es%20(publicado).pdf)

Fuertes, M. Intervenção Precoce: em que perspetiva? *Capítulo VI: Direitos da criança, Intervenção Precoce e necessidades da Comunidade. Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*. Publicação do Conselho nacional de educação. Recuperado em 10 de outubro, 2013, de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/6-mesa2.pdf>

Goetze, H. & Grskovic, J. (2009). The Effects of Peer-Facilitated Filial Therapy: A Play Tutor Approach. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, nº 1, 282-298. DOI: 10.1080/14779757.2009.9688494. Recuperado em 15 de agosto, 2014 de [http://www.researchgate.net/publication/233103677\\_The\\_Effects\\_of\\_Peer-Facilitated\\_Filial\\_Therapy\\_A\\_Play\\_Tutor\\_Approach](http://www.researchgate.net/publication/233103677_The_Effects_of_Peer-Facilitated_Filial_Therapy_A_Play_Tutor_Approach)

Gonçalves, M. & Simões, C. (2010). Práticas de Intervenção Precoce na Infância – As Necessidades das Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, nº 17-18, 157-174. Recuperado em 15 de outubro, 2013, de [http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17\\_18/gestaodesenvolvimento17\\_18\\_157.pdf](http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17_18/gestaodesenvolvimento17_18_157.pdf)

Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, Volume 3, nº 4. Recuperado em 15 de agosto, 2014, de <http://www.psychologytoday.com/files/attachments/1195/ajp-age-mixing->

[published.pdf](#)

Gronita, J. (2012). Intervenção Precoce na Infância enquanto processo de Inclusão e de Desenvolvimento. In N. Ramos, E. Mendes, A. Silva, & J. Porfírio, (Coord). *Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI: Olhares Interdisciplinares* (Parte II, pp. 83-90). Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação: Portalegre. Recuperado em 15 de outubro, 2013, de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2189>

Gronita, J., Bernardo, A., Marques, J. & Matos, C. (2011) *Intervenção Precoce. O processo de construção de Boas Práticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Recuperado em 15 de outubro, 2013, de [http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP\\_files/pdfs/PGDesenvolvimentoHumano/PGDH\\_RelBoasPraticas.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/PGDesenvolvimentoHumano/PGDH_RelBoasPraticas.pdf)

Grosso, Y. & Carvalho, A. (2013). *Play and cultural context*. Recuperado em 10 de janeiro, 2014, de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

Guralnick, M. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: current knowlwdge and future prospects. *Journal of Applied Research Disabilities*. Nº 18, 313-324. Recuperado em 10 de janeiro, 2014, de [https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/ei\\_jar\\_18\\_05.pdf](https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/ei_jar_18_05.pdf)

Guralnick, M. (1998). Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: A developmental Perspective. *Americam Journal on Mental Retardation*, Vol. 102, nº. 4, 319-345. Recuperado em 10 de janeiro, 2014, de [https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/effect\\_EI\\_AJMR\\_vol102\\_98.pdf](https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/effect_EI_AJMR_vol102_98.pdf)

Guralnick, M. (2001). Why intervention works – A system perspective. *Infants Young Child*, nº 1; 6-28. Doi: 10.1097/IYC.obo13e3182002cfe. Recuperado em 10

de janeiro, 2014, de [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC30833071/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC30833071/)

Halpern, R. & Figueiras, A. (2004). Influências ambientais na saúde mental da criança. *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria*. Recuperado em 10 de janeiro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa12.pdf>

Han, M., Moore, N., Vukelich, C. & Buell, B. (2010). Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-Risk Preschoolers. *American Journal of play*. Recuperado em 20 de fevereiro, 2014, de <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-1-article-does-play-make-a-difference.pdf>

Hansel, A. & Bolsanello, M. (2012). *As abordagens explicativas do desenvolvimento aplicadas à estimulação precoce*. IX seminário de pesquisa em Educação da região Sul. Recuperado em 20 de fevereiro, 2014, de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2632/675>

Härkönen, U. (2007). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*. Scientific Articles of V International Conference, October 17-21, 2007. Daugavpils University, Saule, Latvia. Recuperado em 20 de fevereiro, 2014, de [http://wanda.uef.fi/~uharkone/tuotoksia/Bronfenbrenner in %20English 07 sent.pdf](http://wanda.uef.fi/~uharkone/tuotoksia/Bronfenbrenner%20in%20English%20sent.pdf)

Hart, J. & Tannock, M. (2013). Young children's play fighting and use of war toys. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado em 20 de fevereiro, 2014, de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

<http://www.bucharestearlyinterventionproject.org/>

<http://www.cnpcjr.pt/left.asp?07>

<http://www.education.com/reference/article/individuals-disabilities-education-act/>

<http://www.inr.pt/>

[http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes\\_dre/revista\\_diversidades.aspx](http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx)

Intervenção Precoce na Infância – Progressos e Desenvolvimentos (2010). *European Agency for Development in Special Needs Education*. Recuperado em 16 de outubro, 2013, de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECI-report-PT.pdf>

Jenvey, V. (2013). Play and disability. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado em 20 de fevereiro, 2014, de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

Johnson, J. & Patte, M. (2013). Play: Commenting on Smith & Pellegrini, Christie & Roskos, Samuelsson & Pramling, Baumer, Hart & Tannock, Gosso & Carvalho, Clark, and Jenvey. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado em 20 de fevereiro, 2014, de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

Koshino, I. & Martins, J. (2011). *Questões do desenvolvimento infantil em Vygotsky e seus desdobramentos para educação*. X Congresso Nacional de Educação. Recuperado em 20 de junho, 2014, de [https://www.academia.edu/1960701/Questoes\\_do\\_desenvolvimento\\_infantil\\_em\\_Vigotski\\_e\\_seus\\_desdobramentos\\_para\\_educacao](https://www.academia.edu/1960701/Questoes_do_desenvolvimento_infantil_em_Vigotski_e_seus_desdobramentos_para_educacao)

Kranenburg-Bakermans, M., Ijzendoorn, M. & Juffer, F. (2007). Earlier is better:

A meta-analysis of 70 years of intervention improving cognitive development in institutionalized children. *Society for Research in Child Development*, Boston. Recuperado em 20 de junho, 2014, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19121021>

Leal, G. & Luz, M. (2006). *A Intervenção Psicopedagógica em Crianças Pré-Ecolares Através do Jogo do Faz de Conta*. Monografia. Universidade Católica de Campinas. Recuperado em 16 de outubro, 2013, de <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/monografias/Gisele%20LealMariana%20Megale%20Luz.pdf>

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46 de 14 de outubro de 1986

Leonor, C. & Lopes, S. (2006). Práticas Centradas na Família na Avaliação da Criança em Intervenção Precoce. *Revista Diversidades*, Ano 4, nº 14. Recuperado em 10 de dezembro, 2013, de [http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_14.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_14.pdf)

Limbers, P. (n/d). *An argument for early intervention in disadvantaged communities: policy advice*. 1-9 Recuperado em 20 de junho, 2014, de [http://www.academia.edu/6050909/An\\_Argument\\_for\\_Early\\_Intervention\\_in\\_Disadvantaged\\_Communities\\_Policy\\_Advice](http://www.academia.edu/6050909/An_Argument_for_Early_Intervention_in_Disadvantaged_Communities_Policy_Advice)

Linder, T. (2008). *Transdisciplinary Play-Based Assessment*. Brookes Publishing. 2ª Edição.

Lucci, M. (2006). A proposta de Vygotsky: A psicologia sóciohistórica. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 10, 2. Recuperado em 20 de junho, 2014, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>

Madureira, I. e Leite, T. (2004). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa:

Universidade Aberta

Manual de Apoio à Prática – Educação Especial, Ministério da Educação, Lisboa, 2008. Recuperado em 12 de outubro, 2013, de [http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ\\_manual\\_apoio\\_pratica.pdf](http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ_manual_apoio_pratica.pdf)

Mecca, M. (2012). Desenvolvimento da inteligência em pré escolares: implicações para a aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 29(88), 66-73. Recuperado em 20 de outubro, 2013, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862012000100009&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862012000100009&script=sci_abstract)

Meiros-Coelho *et al.* (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. J. M. Sousa (Org.). Atas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e atores. Vol. 2. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/6950/1/2007%20Educacao%20para%20todos%20e%20sucesso%20de%20cada%20um.pdf>

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, Vol. 2, 2010. Instituto politécnico de Bragança. Recuperado em 20 de agosto, 2014, de <file:///C:/Users/Convidado/Downloads/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Mendes, M. (2010). *Avaliação da Qualidade em Intervenção Precoce, Práticas no Distrito de Portalegre*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/1549/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20qualidade%20em%20interven%C3%A7%C3%A3o%20precoce.pdf>

Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development*, 36, 1-23. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de [http://cas.lehigh.edu/CASWebAdmin/Uploads/Documents/agn3/Nicolopoulou%20-%20Play%20\(HD%201993\).pdf](http://cas.lehigh.edu/CASWebAdmin/Uploads/Documents/agn3/Nicolopoulou%20-%20Play%20(HD%201993).pdf)

Oliveira, L. (2008). *A partilha da atenção: Avaliação em contexto natural e relação com a cognição e linguagem em crianças em idade pré-escolar*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de [file:///C:/Users/Convidado/Downloads/A\\_partilha\\_da\\_atencao.pdf](file:///C:/Users/Convidado/Downloads/A_partilha_da_atencao.pdf)

Oliveira, M., (2010). *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1993

Oliveira, Roddrigues, Venâncio, Saraiva & Fernandes (2012). Avaliação e Investigação Etiológica do Atraso do Desenvolvimento Psicomotor/Déficé Intelectual. *Revista Saúde Infantil*. Recuperado em 20 de outubro, 2013, de <http://rihuc.huc.min-saude.pt/bitstream/10400.4/1497/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Etiol%C3%B3gica%20do%20Atraso%20do%20Desenvolvimen%20Psicomotor.pdf>

Pereira & Serrano (2010). Abordagem Centrada na Família em Intervenção Precoce: Perspetivas Histórica, Conceptual e Empírica. *Revista Diversidades*, nº 27. Recuperado em 13 de outubro, 2013, de [http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=6F8CvAA\\_npQ%3D&tabid=1284&language=pt-PT](http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=6F8CvAA_npQ%3D&tabid=1284&language=pt-PT)

Pereira, A. (2009). *Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Um Estudo Nacional sobre Práticas Profissionais*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9808/1/tese.pdf>

Périn (2010). Estimulação Precoce: Sinais de Alerta e Benefícios para o Desenvolvimento. *Revista de Educação do IDEAU*, Vol. 5, nº 12. Recuperado em 14 de outubro, 2013, de [http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art\\_116.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art_116.pdf)

Pimentel, J. (2004). *Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade. Perceções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Recuperado em 16 de outubro, 2013, de [www.inr.pt/download.php?filename=23+-+Interven%E7%E3o+focada+na+fam%EDlia+%3A+desejo+ou+realidade&file=%2Fuploads%2Fdocs%2FEdicoes%2FLivros%2FLivro023.pdf](http://www.inr.pt/download.php?filename=23+-+Interven%E7%E3o+focada+na+fam%EDlia+%3A+desejo+ou+realidade&file=%2Fuploads%2Fdocs%2FEdicoes%2FLivros%2FLivro023.pdf)

Pimentel, J. (n/d). Atendimento e Intervenção Precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: em busca da qualidade. *Capítulo VI: Direitos da criança, Intervenção Precoce e necessidades da Comunidade*. Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos, Publicação do Conselho nacional de educação. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%200aos3/6-mesa2.pdf>

Pimentel, J. (2004). Avaliação de programas de Intervenção Precoce. *Revista Análise Psicológica*, 1 (XXII), 43-54. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a05.pdf>

Pinto, A., Grande, C., Felgueiras, I., Almeida, I., Pimentel, J. & Novais, I. (2009).

Intervenção e investigação em idades precoces: o legado de Joaquim Bairrão. *Revista de Psicologia*, Vol. XXIII, nº 2, 21-42. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56396/2/69391.pdf>  
<http://idea.ed.gov/>

Queiroz, N., Maciel, D., Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Revista Paidéia*, 16(34), 169-179. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>

Quivy & Campenhoudt (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva

Rabello, E. & Passos, J. (2005). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>

Ramos, T. (2008). *A Intervenção na criança/jovem em risco - Um percurso a construir*. Tese de Mestrado em Bioética. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22134/3/TeseTniaRamos.pdf>

Baldini, S., & Krebs, V. (1999). A criança hospitalizada. *Revista de Pediatria de São Paulo*. Nº 21, pp. 182-190. Recuperado em 20 de outubro, 2014, de <http://pediatriasaopaulo.usp.br/upload/pdf/421.pdf>

Boing, E. & Crepaldi, M. (2004). Os Efeitos do Abandono Para o Desenvolvimento Psicológico de Bebés e a Maternagem Como Fator de proteção. *Estudos de Psicologia da Universidade de Campinas*, Vol. 21, nº 3, 211-226. Recuperado em 18 de setembro, 2014, de

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2004000300006&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2004000300006&script=sci_abstract&tIng=pt)

*Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens* (2012). Instituto de Segurança Social. Recuperado em 17 de setembro, 2014, de <http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/CASA2012>

Decreto-Lei 147/99 de 1 de setembro. Recuperado em 22 de setembro, 2014, de <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?14>

Decreto-Lei 190/92 de 3 de setembro. Recuperado em 22 de setembro, 2014, de [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/18190/DL\\_190\\_92](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/18190/DL_190_92)

Decreto-Lei 288/79 de 13 de agosto. Recuperado em 22 de setembro, 2014, de <https://dre.pt/cgi>

Decreto-Lei n.º 11/2008 de 17 de janeiro. Recuperado em 19 de setembro, 2014, de [http://www.ipv.pt/sites/default/files/legislacao\\_lei\\_11\\_2008.pdf](http://www.ipv.pt/sites/default/files/legislacao_lei_11_2008.pdf)

Delgado, P. (2009). Acolhimento Familiar, Escola e Educação. *Revista de Ciências da Educação*, Vol. 33, Nº 3, Departamento de Pedagogia de Tarragona. Recuperado em 20 de setembro, 2014, de [http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/miscelania\\_article05.pdf](http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/miscelania_article05.pdf)

Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspetiva ecológico-social. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 157-168. Recuperado em 21 de

setembro, 2014, de  
<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a11.pdf>

Delgado, P. (2010). A reforma do acolhimento familiar de crianças: conteúdo, alcance e fins do novo regime jurídico. *Análise Social*, vol. XLV (196), 555-580. Recuperado em 18 de setembro, 2014, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1283950526K1zRQ4pl0Nj14EM3.pdf>

Delgado, P. (2010). O acolhimento familiar em Portugal. Conceitos, práticas e desafios. *Psicologia & Sociedade*, 22 (2), 336-344. Recuperado em 19 de setembro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/14.pdf>

Delgado, P. (2012). A Perspetiva Ecológica: Referências para a Preparação e a Cessação da Estadia em Acolhimento Familiar de Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (2), 359-367. Recuperado em 20 de setembro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a18v25n2>

Horner, R., Carr, E., J., Halle, G., McGee, Odom, S., & Wolery, M. ( 2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Council of Exceptional Children*. Vol. 71, Nº 2. Pp. 165-179. Recuperado em 20 de outubro, 2014, de [http://www.freewebs.com/lowvisionstuff/single\\_subject.pdf](http://www.freewebs.com/lowvisionstuff/single_subject.pdf)

Horst, F. & Veer, R. (2008). Loneliness in Infancy: Harry Harlow, John Bowlby and Issues of Separation. *Integr Psych Behav*, 42, 325–335. DOI

10.1007/s12124-008-9071-x. Recuperado em 21 de setembro, 2014, de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12124-008-9071-x#page-1>

Kranenburg MJ., Ijzendoorn, MH. & Juffer, F. (2008). Earlier is better: a meta-analysis of 70 years of intervention improving cognitive development in institutionalized children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Volume 73, Issue 3. Recuperado em 20 de junho, 2014, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19121021>

Martins, P. (2004). *Proteção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco - representações sociais, modos e espaços*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Recuperado em 20 de setembro, 2014, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3238/1/1.%20Parte%20te%C3%B3rica.pdf>

Martins, P. (2005). *O acolhimento familiar como resposta de proteção à criança sem suporte familiar adequado*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Recuperado em 17 de setembro, 2014 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5664/1/Texto.pdf>

Melo, A. & Alarcão, M. (2009). Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental: Proposta de um Modelo Global de Organização. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), 55-64. Recuperado em 18 de setembro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/07.pdf>

Moulson, M., Westerlund, A., Fox, N., Zeanah, C. & Nelson, C. (2009). The Effects of Early Experience on Face Recognition: An Event-Related Potential

Study of Institutionalized Children in Romania. *Child Development*, Vol. 80, Nº 4, 1039–1056. Recuperado em 20 de setembro, 2014, de [http://www.bucharestearlyinterventionproject.org/Moulson et al 2009 C D.pdf](http://www.bucharestearlyinterventionproject.org/Moulson_et_al_2009_C_D.pdf)

Nelson, C., Zeanah, C., Fox, N., Marshall, P., Smyke, A. & Guthrie, D. (2007). Cognitive Recovery in Socially Deprived Young Children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science*, Vol. 318, 1937-1940. DOI: 10.1126/science.1143921. Recuperado em 17 de setembro, 2014, de [http://www.bucharestearlyinterventionproject.org/Nelson et al combined 2007 .pdf](http://www.bucharestearlyinterventionproject.org/Nelson_et_al_combined_2007.pdf)

Neves, R. & Damiani, M. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIREVISTA - Vol. 1, nº 2. Recuperado em 20 de junho, 2014, de <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>

Redruello, Ribeiro, Marques & Oliveira (2010). *Desinstitucionalização das Crianças e Jovens com Deficiência*. Estudo realizado pela equipa de investigação do Centro de Direito da Família, Faculdade de Direito de Coimbra. Recuperado em 19 de outubro, 2013, de <http://www.inr.pt/content/1/1054/desinstitucionalizacao-de-criancas-jovens-com-deficiencia>

Rodrigues O. (2008). Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Capellini V. (org.). Recuperado em 27 de janeiro, 2014, de <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>

Rolim, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygostky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista*

*Humanidades*, v. 23, nº 2, 176-180. Recuperado em 27 de junho, 2014, de [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf)

Rosário, Leal, Pinto & Simeonsson (2009). Utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão Para Crianças e Jovens (CIF-CJ) no Contexto da Intervenção Precoce e da Educação especial. *Revista Psicologia*, Volume XXIII (2), 129-139. Recuperado em 13 de outubro, 2013, de [http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pubs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=12595](http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pubs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=12595)

Sameroff, A. & Seifer, R. (1983). Familial Risk and Child Competence. *Child Development*, Vol. 54, nº 5, 1254-1268. Recuperado em 27 de julho, 2014, de <http://www.columbia.edu/cu/psychology/courses/3615/Readings/sameroffseifer.pdf>

Sameroff, A. (1994). *Developmental systems and family functions*. Recuperado em 27 de julho, 2014, de <http://www.unc.edu/~rmistry/Articles/Sameroff.pdf>

Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013). Play and learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado em 27 de julho, 2014 de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

Serrano, Camacho & Abreu (2010). *Projeto-Piloto de Investigação-Ação de Intervenção Precoce*. Relatório Final. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Região Autónoma da Madeira. Recuperado em 13 de outubro, 2013, de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=jZbWG3NdHSI%3D&tabid=205&language=pt-PT>

Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2008). *Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008* - Relatório Final. Recuperado em 20 de agosto, 2014 de [file:///C:/Users/Convidado/Downloads/estudo\\_simeonsson.pdf](file:///C:/Users/Convidado/Downloads/estudo_simeonsson.pdf)

Smith, P. & Pellegrini, A. (2008). Learning Through Play. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado em 27 de julho, 2014, de <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/play.pdf>

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tegethof (2007). Estudos Sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recuperado em 13 de outubro, 2013, de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/47>

Teixeira, F. (2005). *Intervenção Precoce: uma intervenção em rede*. Vila Real: Associação Nacional de Professores. Recuperado em 27 de março, 2014, de <http://eduardus.com.sapo.pt/nuxa.pdf>

Vance, L. & Ryalls, B. (2008). Best Practices in Play Assessment and Intervention. *School Psychology V*, Chapter 33, Vol. 2. Recuperado em 27 de julho, 2014, de [http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/bp5samples/549\\_bp\\_v71\\_33.pdf](http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/bp5samples/549_bp_v71_33.pdf)

Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20(5), 383-386, Recuperado em 20 de agosto, 2014, de

[http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf)

Willrich, A., Azevedo, C. & Fernandes, J. (2009). Desenvolvimento motor da infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurocienc*, nº 17, 51-56. Recuperado em 27 de julho, 2014, de <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2009/RN%202009%201/226%20.pdf>

Yin, K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman

Yunes, M. & Juliano, M (2010). A Bioecologia do Desenvolvimento Humano. *Cadernos de Educação*, 347 – 379. Recuperado em 27 de julho, 2014, de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>

Zeanah, C., Nelson, C., Fox, N., Smyke, A., Marshall, P., Parker, S. & Koga, S. (2003). Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioral development: The Bucharest Early Intervention Project. *Development and Psychopathology*, 15, 885–907, DOI: 10.1017.S0954579403000452. Recuperado em 20 de agosto, 2014, de [http://bucharestearlyinterventi.homestead.com/Zeanah\\_et\\_al\\_2003.pdf](http://bucharestearlyinterventi.homestead.com/Zeanah_et_al_2003.pdf)

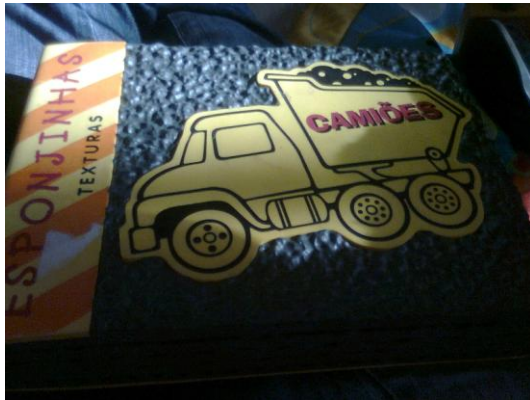
Zeanah, C., Smyke, A., Koga, S. & Carlson, E. (2005). Attachment in Institutionalized and Community Children in Romania. *Child Development*, Vol. 76, nº 5, 1015-1028. Recuperado em 20 de agosto, 2014, de [http://www.bucharestearlyinterventionproject.org/Zeanah\\_et\\_al\\_2005.pdf](http://www.bucharestearlyinterventionproject.org/Zeanah_et_al_2005.pdf)

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - INVENTÁRIO DOS JOGOS/BRINQUEDOS USADOS NAS SESSÕES

- Manta
- Urso de peluche
- Bebê tipo Nenuco
- Triciclo
- Telefone brinquedo com sons nas teclas
- Prato e colher brinquedo
- Carro de corrida
- Cubos de plástico (coloridos)
- Bola com 45 cm de diâmetro
- Meia-laranja de esponja e base fixa
- Estrutura de esponja cilíndrica
- Peças de encaixe de madeira simples (1 pino)
- Peças de encaixe de madeira mais complexas (4 pinos)
- Tabuleiro com pequenas peças de encaixe de plástico
- Balde com peças de diferentes formas (para encaixe)
- Livro de texturas de esponja (com figuras de caminhões)
- Livro de texturas com imagens de animais (diferentes texturas de pele e pelo)
- Livros com imagens de animais que emitem sons
- Comboio de madeira

ANEXO 2 – ILUSTRAÇÕES (BRINQUEDOS E JOGOS USADOS AO LONGO DAS SESSÕES)



Livro das texturas



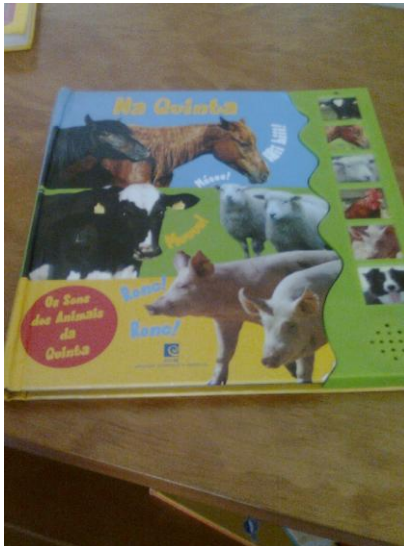
Meia laranja



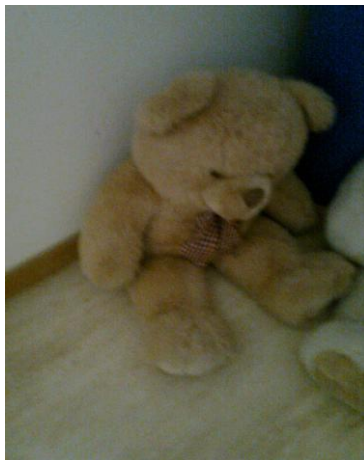
Peças de madeira com encaixe



Estrutura cilíndrica de esponja



Livro dos sons dos animais



Urso de peluche



**Carro de corrida**



**Bola**



**Triciclo**



**Comboio de madeira**



**Bebé**



**Prato e colher brinquedo**

## ANEXO 3 – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA 1ª FASE DE INTERVENÇÃO

### 1ª Fase de Intervenção

- **Data:** meses de setembro e outubro.
- **Duração (Hora por sessão):** 4 sessões (1h30m cada).
- **Recursos:** Triciclo; Cubos de plástico coloridos; Balde com formas; Manta colorida; Sala de estimulação.
- **Áreas exploradas:** Socialização; Autonomia e Raciocínio.
- **Objetivos:**
  - ✓ Interagir e manter uma relação de confiança com a facilitadora
  - ✓ Explorar o espaço físico e os brinquedos
  - ✓ Observar o ato de brincar da criança
  - ✓ Despertar para a curiosidade da criança
  - ✓ Demonstrar utilizações dos brinquedos/formas de brincar

### Comportamentos observados

#### Descrição (1ª sessão):

Em conjunto com a Educadora responsável, breve brincadeira para criar uma relação de confiança com a criança: jogo "cucu" (esconder a cara). Passeio pela instituição. A criança evidencia de imediato à vontade e boa disposição.

Em conjunto com a Educadora responsável, visita à sala de estimulação. A criança teve oportunidade de explorar todo o espaço físico e

brinquedos de previamente deixei visíveis. Chamou particular atenção o triciclo, os cubos de plástico coloridos, o balde com formas e a manta.

O triciclo despertou de imediato atenção da criança. Nesta fase a criança tinha 27 meses. Evidencia pouca destreza motora, sobretudo ao nível da motricidade fina. Em relação ao triciclo, não se senta sozinho nem pediu ajuda para tal - limitou-se a empurrar o triciclo pela sala. 10 minutos depois quer sentar-se na manta - sendo colorida e com formas, é apelativa. Senta-se com alguma dificuldade e limita-se a tocar nas cores e formas. Fica na manta mais de 15 minutos. Quase no final da sessão vai ao encontro do balde com as formas e dos cubos. Bate insistentemente um cubo contra o outro e faz barulho com o balde (abana o balde). Leva os brinquedos à boca (repetiu estes comportamentos 4 vezes) - à volta de 10 minutos com cada objeto.

### **Descrição (2ª sessão):**

Nesta e nas sessões seguintes a Educadora já não está presente. A criança já me reconhece e interage de forma natural.

Já se sente familiarizado com o espaço físico. Tendo em conta os brinquedos que selecionou, os restantes foram retirados previamente da sala para evitar dispersão na sua atenção.

Continua a preferir inicialmente o triciclo. Desta vez explora mais atentamente o objeto - os manípulos, as rodas, o cinto e as rodas. Empurra-o pela sala - fica com o objeto cerca de 15 minutos. De imediato vai buscar o balde com as formas e senta-se na manta. Bate com as mãos no balde e a tampa abre; leva as formas à boca; com a tampa bate no balde e ri-se ao ouvir o barulho. Mantém a atenção neste brinquedo 15 minutos. Dispersa novamente a atenção para a manta e bate com uma forma na manta; aponta

para os espelhos da manta e para os desenhos. A boa disposição foi evidente durante toda esta sessão. Distrai-se com a manta cerca de 15 minutos. Olha para cima da mesa e vê os cubos de plástico: levanta-se (com ajuda) ao seu encontro e repete o gesto da sessão anterior (bater um cubo no outro) - 15 minutos.

### **Descrição (3ª sessão):**

Continua a interagir de forma natural. Nesta fase já há uma conquista na sua confiança. A criança pede interação durante as brincadeiras, por exemplo: dá os cubos e o balde para mostrar.

O espaço físico (sala de estimulação) é efetivamente um espaço no qual se sente à vontade. Vai diretamente sozinho aos brinquedos. Começa pelo triciclo repetindo os mesmos gestos da sessão anterior.

Com ajuda é sentado no triciclo e demonstra boa disposição. Não mantém a postura e é retirado - empurra-o pela sala e brinca durante 20 minutos. Retiro-lhe o triciclo das mãos para lhe dar os cubos. Repete o gesto da sessão anterior. Desta vez é orientado para não o fazer ("NÃO"). É sentado na mesinha com os cubos à sua disposição. Mostro como se faz uma torre com os cubos. Tenta imitar durante 20 minutos e consegue alinhar 3 cubos. Retiro o brinquedo e mostro o balde: abro a tampa e espalho as formas na mesa. Repete o gesto das sessões anteriores. Mostro outra utilidade do brinquedo: coloco a tampa no balde e coloco, uma a uma, as formas nos sítios certos. A situação é repetida segurando na mão da criança: pega nas formas e coloca-as nas aberturas (sempre com ajuda e orientação). Demonstra boa disposição e mantém a atenção cerca de 20 minutos. A manta não lhe prende atenção.

### **Descrição (4ª sessão):**

Continua a interagir de forma natural. Evidente conquista na sua confiança. A criança pede interação durante as brincadeiras, por exemplo: dá os cubos e o balde para mostrar; sugere ajuda para se levantar e sentar (agarrando-se a mim); pede colo.

A criança circula perfeitamente à vontade pela sala. Procura, sozinha, os brinquedos. Desta vez vai diretamente ao balde com as formas.

Pega no balde. Digo "DÁ-ME" para lhe mostra como se abre a tampa. Mostro como se abre a tampa e repito o gesto da sessão anterior: espalhar as formas na mesa e colocá-las nas aberturas correspondentes. Desta vez consegue sozinho pegar nalgumas formas para as colocar nas aberturas: ainda não acerta mas já percebeu o objetivo - brinca durante 20 minutos. Arrumo o balde e mostro os cubos. Com ar de satisfação e riso espalha os cubos pela mesa atira-os ao chão. Digo "NÃO". Faço uma torre de cubos. A criança repete, com dificuldade, mas consegue alinhar alguns. Olha com mais atenção para os cubos (são coloridos, como tal, apelativos) - 20 minutos. O triciclo ficou para o fim de sessão. Desarruma-o do sítio e faz o gesto para se sentar. Com ajuda senta-se e empurro-o; depois pede para sair e empurra sozinho (20 minutos). A manta volta a não suscitar interesse.

### **Avaliação**

No que diz respeito à questão da socialização/interação com a facilitadora (eu), as conquistas foram evidentes. Este passo é fundamental para o sucesso das sessões seguintes. A facilitadora ganhou o papel de adulto significativo.

Ao longo destas 4 sessões nesta primeira fase, a criança também demonstrou à vontade na sala de estimulação. O objetivo ao explorar esta área (autonomia), prende-se também com a questão da interação, bem como a necessidade de uma intervenção em contexto natural. Como a Intervenção (em todas as fases) foi realizada nesta sala, era importante que a criança percebesse o espaço como sendo seu, podendo agir livremente.

Nesta fase, embora seja uma fase muito inicial neste processo de intervenção, é notório a evolução no que diz respeito ao tipo de apreensão que faz dos brinquedos, bem como à atenção despendida com cada um. Contudo, é importante sublinhar que foi necessário mais orientação, nomeadamente com o balde das formas e dos cubos, onde foi demonstrado à criança de que forma poderia brincar. A manta deixou de prender atenção: a criança percebeu que pode brincar mais e melhor com outros objetos. Foi notória a satisfação ao brincar com os recursos usados nesta fase, à exceção da manta. A manta serviu de estimulação icónica. Será retirada nas próximas fases.

## ANEXO 4 – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA 2ª FASE DE INTERVENÇÃO

### 2ª Fase de Intervenção

- **Data:** meses de dezembro, janeiro e fevereiro.
- **Duração (Hora por sessão):** 5 sessões (1h30m cada).
- **Recursos:** Triciclo; Cubos de plástico coloridos; Balde com formas; Livro de esponja com texturas; Livro de animais com texturas; Sala de estimulação.
- **Áreas exploradas:** Função motora; Raciocínio; Função sensorial; Linguagem e Comunicação.
- **Objetivos:**
  - ✓ Interagir e manter uma relação de confiança com a facilitadora
  - ✓ Explorar o espaço físico e os brinquedos
  - ✓ Observar o ato de brincar da criança
  - ✓ Despertar para a curiosidade da criança
  - ✓ Demonstrar utilizações dos brinquedos/formas de brincar
  - ✓ Eliminar comportamentos indesejados (atirar brinquedos ao chão, levá-los à boca, bater uns nos outros)
  - ✓ Desenvolver habilidades motoras (ao nível da motricidade grossa)
  - ✓ Desenvolver habilidades motoras (ao nível da motricidade fina)
  - ✓ Explorar outro tipo de brinquedos para estimulação sensorial
  - ✓ Associar objetos a sons ou palavras

### Comportamentos observados

#### Descrição (1ª sessão):

O balde e os cubos são recursos que continuarão a ser utilizados nesta Fase 2. Em relação ao balde, gestos repetem-se em relação a sessões anteriores (abandar o balde, atirar ao chão e levar peças à boca). A facilitadora abre a tampa e repete o processo com a criança - 20 minutos com este brinquedo. Em relação aos cubos regista-se já uma melhoria tendo em conta que não se verificou comportamento indesejado (bater nos cubos ou levá-los à boca), ou seja, a criança interiorizou outras formas de brincar com os cubos - durante 25 minutos, na mesa e no chão.

O triciclo continua a ser recurso usado nesta fase. Nesta fase pretendi também proporcionar atividades/brincadeiras que privilegiem o uso da motricidade fina e grossa. Nesta primeira sessão alguns gestos repetem-se em relação à última sessão da fase anterior: a criança explora alguns pormenores do triciclo, empurra-o pela sala, pede ajuda à facilitadora para se sentar e levantar - brincou cerca de 20 minutos.

O balde e os cubos são recursos que continuarão a ser utilizados nesta Fase 2, tendo em conta as questões da motricidade fina. Ao mesmo tempo que se trabalha as questões de raciocínio e exemplificação de formas de brincar com os brinquedos, é demonstrado à criança como deve pegar no balde, abrir a tampa e por as formas nas aberturas. Nas primeiras 3 sessões foi sempre necessário orientação da facilitadora, pegando nas mãos da criança e mostrando como deve realizar os gestos.

### **Descrição (2ª sessão):**

Registam-se os mesmos tempos de atenção e atividades realizadas na sessão anterior.

### **Descrição (3ª sessão):**

Registam-se os mesmos tempos de atenção e atividades realizadas na sessão anterior.

### **Descrição (4ª sessão):**

Com os cubos alinha em torre 3 cubos. É mostrado outras formas de brincar com os cubos: fazendo uma fila em cima da mesa. Retiro o brinquedo e mostro o balde: abro a tampa e espalho as formas na mesa. A criança por iniciativa, coloca os cubos dentro do balde, brincando ao mesmo tempo com estes dois objeto, tirando de retirando do balde as peças uma a uma. A criança mantém a atenção nesta tarefa durante 30 minutos.

Tendo em conta a repetição das brincadeiras com a criança, nesta sessão observa-se algumas conquistas: ainda com ajuda e orientação, a criança senta-se no triciclo e consegue movimentá-lo ao longo até ao fim da sala. Foi explicado à criança como se deve segurar e que movimentos deve fazer para se sentar no triciclo: faz força com os braços mas ainda não levanta sozinho a perna para se sentar - nesta sessão fica a brincar mais de 30 minutos com o triciclo.

Brinca ao mesmo tempo com o balde e os cubos, que estavam à sua disposição na mesa. Embora ainda com alguma dificuldade, coloca um a um dentro do balde os cubos e as formas; repete o processo várias vezes - a criança não foi interrompida. Nalgumas situações é segurada a mão da criança para demonstrar como deve pegar nos objetos.

### **Descrição (5ª sessão):**

Em relação ao balde, verifica-se eliminação de comportamentos indesejados (atirar ao chão ou limitar-se a fazer barulho com as peças). A criança interiorizou como brincar com o balde e as formas. Nesta sessão divertiu-se com o brinquedo durante 35 minutos.

O processo é repetido em relação à sessão anterior. Verificam-se alguns ganhos em relação ao objetivo de colocar as formas nas aberturas: com orientação consegue colocar algumas formas nas aberturas corretas e não deixa cair as peças.

Nesta sessão foi introduzido os livros de texturas: um livro de esponja com figuras de camiões e o livro de animais com texturas de pelos e pele. A facilitadora coloca o livro no colo da criança, pega na mão da criança e ensina-lhe a tocar nas texturas. A criança não evidenciou gosto pela atividade - manteve a atenção apenas por 5 minutos - começou a chorar.

Com a ilustração das imagens dos livros, o objetivo foi associar essas mesmas imagens a sons e palavras, por exemplo: "Popó" para as imagens dos camiões; "Au Au" e "Miau" para as imagens dos cães e gatos.

### **Avaliação**

Em relação ao balde, verifica-se eliminação de comportamentos indesejados (atirar ao chão ou limitar-se a fazer barulho com as peças). A criança interiorizou como brincar com o balde e as formas. Nesta sessão divertiu-se com o brinquedo durante 35 minutos.

Nesta fase, é notório a evolução no que diz respeito ao tipo de apreensão que faz dos brinquedos, bem como à atenção despendida com cada um. É importante referir que nesta fase já introduzi jogo estruturado, no sentido de orientar e ajudar a criança com cada brinquedo. Com o trabalho acrescido ao nível da função motora, a aquisição mais notável diz respeito à

utilização do triciclo, no ato de sentar e levantar. Nesta fase conseguiu sozinho movimentar o triciclo. Em relação aos cubos e ao balde, verifica-se a eliminação de gestos indesejados e uma repetição de comportamentos lúdicos desejados - a criança compreende outras formas de brincar com os objetos.

Outra aquisição importante ao nível da função sensorial refere-se aos livros com texturas (disponibilizada na última sessão). A criança evidencia gostar do toque nos livros, tendo em conta a diversidade de texturas. Ainda nesta fase já foi possível obter ganhos ao nível da linguagem e comunicação, com pequenas orientações ao nível da linguagem verbal: "SIM", "NÃO", "ESTE" "DÁ-ME!"- não de uma forma tão evidente, tendo em conta as limitações da criança, mas consegue transmitir ideias quando quer pedir um brinquedo ou quer ajuda. Com a ajuda dos livros de texturas, assimilou alguns termos para se referir às imagens: "Popó", "Au Au", "Miau".

O processo é repetido em relação à sessão anterior. Verificam-se alguns ganhos em relação ao objetivo de colocar as formas nas aberturas: com orientação consegue colocar algumas formas nas aberturas corretas e não deixa cair as peças.

## ANEXO 5 – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA 3ª FASE DE INTERVENÇÃO

### 3ª Fase de Intervenção

- **Data:** meses de março e abril.
- **Duração (Hora por sessão):** 6 sessões (1h30m cada).
- **Recursos:** Bola grande; Meia laranja; Plataforma cilíndrica; Jogo de madeira; Tabuleiro com formas; Carro de corrida; Sala de estimulação.
- **Áreas exploradas:** Função motora; Raciocínio; Linguagem e Comunicação.
- **Objetivos:**
  - ✓ Interagir e manter uma relação de confiança com a facilitadora
  - ✓ Explorar o espaço físico e os brinquedos
  - ✓ Observar o ato de brincar da criança
  - ✓ Despertar para a curiosidade da criança
  - ✓ Demonstrar utilizações dos brinquedos/formas de brincar
  - ✓ Eliminar comportamentos indesejados (atirar brinquedos ao chão, levá-los à boca, bater uns nos outros)
  - ✓ Desenvolver habilidades motoras (ao nível da motricidade grossa)
  - ✓ Desenvolver habilidades motoras (ao nível da motricidade fina)
  - ✓ Associar objetos a sons ou palavras

### Comportamentos observados

#### Descrição (1ª sessão):

Nesta fase introduziram-se outros brinquedos para desenvolvimento do raciocínio e da destreza motora, nomeadamente o jogo de madeira (formas de madeira cilíndricas para encaixe num pino) e tabuleiro com formas para encaixe. É apresentado à criança o jogo de madeira. Inicialmente a criança atira as peças ao chão e bate na mesa. Ouve "NÃO!". A criança leva ainda á boca uma peça. O processo é novamente exemplificado. A facilitadora exemplifica como se faz. A criança repete o processo sempre com orientação. A criança mantém-se atenta 15 minutos. O jogo é retirado e apresenta-se o tabuleiro com as formas. Comportamentos inadequados repetem-se: atirar as coisas ao chão ou levar à boca. A criança observa como se brinca. Tenta repetir. Apesar deste jogo estar indicado para criança de 2 anos, é de dificuldade acrescida com crianças com atrasos desenvolvimentais - brinca durante 5 minutos.

Nesta 3ª fase introduzi novos objetivos que potenciam brincadeiras que envolvem habilidades físicas. A criança mostrou-se bastante recetiva com a bola: tocava na bola e empurrava-a. Outra estratégia foi estimular a criança com o mesmo objeto: com a bola na barriga e nos braços. A bola é atirada ao chão para sentir/ouvir o barulho e os movimentos. A criança mostra-se bastante recetiva a este novo objeto (cerca de 10 minutos). Em seguida a meia laranja chama-lhe à atenção. É demonstrado à criança que pode sentar-se a balançar-se. Evidencia algum receio e cedo perde a atenção. Mostra-se a plataforma cilíndrica e brincamos ao "Cucu!" A criança evidencia gosto pela brincadeira e concentra atenção durante mais de 15 minutos - a facilitadora esconde-se e sobre a cabeça dizendo "Cucu!" O jogo é repetido pela criança.

Os jogos de madeira e o tabuleiro de encaixe, pela sua especificidade, permitem trabalhar aspetos relacionados com a destreza das mãos. A

facilitadora exemplifica com as mãos da criança, como se pega nas peças e como se devem encaixar.

Nesta fase é já prioritário explorar a área da linguagem e comunicação. Os jogos são acompanhados de pequenas palavras para a criança associar: "Bola", "Boa!" (quando faz bem um jogo); "Dá" para pedir alguma coisa; "Não" (quando não está a gostar de um jogo). Nesta fase a criança interiorizou e balbucia a palavra "Brincar" sempre que se encontra na sala de estimulação. Tenta repetir a palavra quando pretende mudar de brincadeira.

#### **Descrição (2ª sessão):**

Nesta sessão repetem-se os mesmos tempos e atividades da sessão anterior. Não se verifica evolução concreta.

#### **Descrição (3ª sessão):**

Os mesmos processos são repetidos em relação à sessão anterior. A criança mantém a brincadeira durante mais tempo em todos os objetos (entre 10 a 20 minutos) - evolução.

Registam-se algumas conquistas neste aspeto: brinca mais tempo com a bola, a meia laranja e a plataforma. Com a ajuda senta-se na plataforma e a facilitadora exemplifica como se pode balançar - senta-se com orientação/ajuda. Aponta para a plataforma cilíndrica e entra para o meio (sugere brincadeira do esconde-esconde. É visível a boa disposição da criança.

A criança ainda revela alguma dificuldade nestes jogos mas já não se verificam comportamentos indesejados - ainda necessita da orientação da

facilitadora. A criança brinca com estes jogos durante mais tempo em relação à sessão anterior.

A criança assimilou outras palavras para comunicar: "Este!" para se referir à meia laranja e à plataforma, sugerindo que quer brincar com estes objetos. É importante referir que nesta etapa a criança está perto de completar 3 anos, contudo, a destreza física da criança ainda não é a desejável (embora com evidencias positivas em relação a fases iniciais).

#### **Descrição (4ª sessão):**

Nesta sessão repetem-se os mesmos tempos e atividades da sessão anterior. Não se verifica evolução concreta. Contudo, a bola suscita especial interesse da criança, sobretudo de haver interação com a facilitadora.

#### **Descrição (5ª sessão):**

Nesta sessão a facilitadora repete o processo do jogo de madeira. A criança já interiorizou como pode brincar e, por iniciativa, fica tempo considerável com o jogo e repete o processo (com orientação) - 25 minutos. O tabuleiro com as formas não suscita nenhum interesse. A facilitadora retira. Aponta para o lado da sala onde está a bola, a plataforma e a meia laranja.

A facilitadora entrega o jogo de madeira à criança. Com orientação a criança leva o jogo até ao fim e repete o processo. A criança evidencia mais destreza no jogo em relação às primeiras sessões - interiorizou como se joga.

De uma forma um pouco arbitrária, a criança brinca com a bola, a meia laranja e a plataforma. Concentra-se entre 20 a 25 minutos nestas brincadeiras: atira a bola, pede ajuda para sentar-se na meia laranja e ri-se ao

esconder-se na plataforma. Nesta situação, a criança demonstra muito boa disposição.

Brinca mais tempos com a bola, plataforma e meia laranja (os processos de exemplificação são repetidos, contudo, a criança evidencia mais facilidade na meia laranja - pede ajuda para se sentar).

Tendo em conta que a criança não demonstrou interesse no tabuleiro, é-lhe apresentado um carro de corrida (adequado à idade). A facilitadora exemplifica como põe o carro a mover. Com orientação, pega na mão da criança e exemplifica várias vezes. A criança repete a brincadeira e evidencia gosto pelo brinquedo - fica a brincar cerca de 10 minutos.

Com o carro de corrida a facilitadora associa sons e palavras: "Popó!" e "Vroomm!" (para simular o som do carro a andar). A criança associa rapidamente o som e palavra e verbaliza os mesmos.

### **Descrição (6ª sessão):**

Nesta fase o jogo de madeira é retirado, assim como o tabuleiro com as formas (já retirado na sessão anterior). Ao chegar à sala de estimulação a criança prende a atenção com bola, plataforma e meia laranja - demonstra a mesma boa disposição ao brincar em relação à sessão anterior, assim como o tempo de atenção que gasta com os objetos.

Nesta fase verifica-se evolução na forma como a criança brinca com a meia laranja: senta-se e deita-se no objeto, fazendo alguma força com as pernas para se balançar.

A criança mantém o seu interesse no carro de corrida. Pede para brincar com o carro (balbucia "Popó!". A facilitadora pergunta: "O que faz o popó?" A criança responde "Vroomm!" e empurra o carro (com pouca

destreza e força). Brinca mais tempo com o carro em relação à sessão anterior.

A criança continua a demonstrar interesse pelo carro e brinca com o objeto mais tempo em relação à sessão anterior.

A criança mantém o seu interesse no carro de corrida. Pede para brincar com o carro (balbúcia "Popó!". A facilitadora pergunta: "O que faz o popó?" A criança responde "Vroomm!" e empurra o carro (com pouca destreza e força).

### **Avaliação**

Nesta fase verifica-se evolução significativa na forma como a criança brinca. Sempre que um brinquedo/objeto novo é apresentado, ainda tende a alguns comportamentos que se pretendem eliminar. Contudo, ao observar a facilitadora, percebe que há outro objetivo ou utilidade para o brinquedo e tende a imitar, embora sempre com orientação, tendo em conta as limitações físicas e ao nível da memória. Outros sons e palavras foram apreendidos pela criança por associação dos objetos ("Popó"; "Vroomm"). A criança mostrou também ao longo das sessões boa disposição ao brincar e mais tempo entre cada brinquedo.

## ANEXO 6 – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA 4ª FASE DE INTERVENÇÃO

### 4ª Fase de Intervenção

- **Data:** meses de maio, junho e julho.
- **Duração (Hora por sessão):** 6 sessões (1h30m cada).
- **Recursos:** Triciclo; Urso e peluche; Bebê Nenuco; Prato e Colher brinquedo; Jogo de madeira (encaixe 4 pinos); Telefone brinquedo; livros com imagens de animais que emite sons; Comboio de madeira; Sala de estimulação.
- **Áreas exploradas:** Função motora e sensorial; Raciocínio; Linguagem e Comunicação.
- **Objetivos:**
  - ✓ Interagir e manter uma relação de confiança com a facilitadora
  - ✓ Explorar o espaço físico e os brinquedos
  - ✓ Observar o ato de brincar da criança
  - ✓ Despertar para a curiosidade da criança
  - ✓ Demonstrar utilizações dos brinquedos/formas de brincar
  - ✓ Eliminar comportamentos indesejados (atirar brinquedos ao chão, levá-los à boca, bater uns nos outros)
  - ✓ Proporcionar atividades que permitam o desenvolvimento de habilidades motoras
  - ✓ Associar objetos a sons ou palavras

### Comportamentos observados

#### Descrição (1ª sessão):

Nesta fase privilegia-se brincadeiras mais complexas como o jogo "Faz de conta", no sentido de despoletar a criatividade da criança. Na primeira sessão a facilitadora coloca à disposição o triciclo e o urso de peluche. Indica "Sentar o urso?" O urso é sentado no triciclo, fazendo de conta que passeia. O urso é recolocado no sítio. A criança pede o brinquedo e o processo repete-se. Repete-se novamente com a orientação da facilitadora e a criança empurra o triciclo - é evidente que a criança gosta desta brincadeira e fica a brincar durante 10 minutos. Na mesma linha, a facilitadora apresenta o bebé Nenuco. Numa primeira abordagem a criança limita-se a explorar o boneco e a repetir a palavra "Bebé". Depois a facilitadora diz "O bebé vai dormir" e deita o boneco na mesa - a criança repete o gesto - brinca com o boneco cerca de 15 minutos. O boneco é retirado e a facilitadora mostrar o jogo de madeira. Mostra várias vezes como retirar as formas dos pinos e como colocar novamente. A facilitadora orienta a criança - o jogo dura 15 minutos.

No sentido de proporcionar estímulos sensoriais à criança, a facilitadora demonstra como pegar no telefone e tocar nas teclas para ouvir o som. Ao ouvir o som a facilitadora diz "Quem é?" e faz o gesto de atender o telefone. Repete o gesto várias vezes. A criança diverte-se com o brinquedo durante 10 minutos, o mesmo tempo despendido com o livro. A facilitadora mostra como abrir as páginas do livro para ouvir os sons dos animais. A criança não tem destreza para abrir o livro sozinha mas consegue balbuciar os sons os animais. O jogo de madeira permite trabalhar também a destreza nas mãos. A facilitadora exemplifica com as mãos da criança como encaixar as peças.

A facilitadora imita o som do livro em relação a cada animal: "Au au"; "Miau", "Muu", "Quá Quá"; "Mé"; "Piu piu". A criança repete.

### **Descrição (2ª sessão):**

Nesta sessão repetem-se os mesmos tempos e observações da sessão anterior.

### **Descrição (3ª sessão):**

Os mesmos jogos são repetidos e demonstrados em relação à sessão anterior. A criança mostra mais autonomia ao pegar sozinha no urso e no triciclo (passeia o urso). A facilitadora retira o urso e mostra o Bebê Nenuco, o prato e a colher, exemplificando como dar a sopa, repetindo a frase: "O bebê come a sopa!". Senta o boneco à frente da criança e esta repete o gesto (com pouca destreza). O boneco é retirado e a facilitadora mostra o jogo e madeira - a criança interiorizou o objetivo do jogo e tenta sozinha colocar as formas nos pinos (precisa de orientação). Nesta sessão a criança prende a sua atenção nos brinquedos mais tempo em relação à 1ª sessão.

Nesta sessão repete-se a brincadeira do telefone e do livro com sons. A facilitadora pretende orientar a criança para pegar no livro e apontar para a imagem do animal (com orientação a criança desfolha o livro). Consegue sozinha tocar nas teclas do telefone e colocá-lo ao ouvido (Balbucia "Ta?" e "Quem é?").

A criança ao tocar nas teclas e estar atenta ao som e balbucia "Está?" "Quem é?" Imitando o gesto de falar ao telefone. Em relação ao livro a criança sabe identificar cada som/palavras relacionada com a imagem dos animais quando orientada pela facilitadora ("Como faz o cão?"; a criança responde "Au Au" e assim sucessivamente em relação aos outros animais.

#### **Descrição (4ª sessão):**

Nesta sessão repetem-se os mesmos tempos e observações da sessão anterior.

#### **Descrição (5ª sessão):**

A criança autonomamente pega no bebé, no prato e na colher. Balbucia as palavras "Bebé", "Sopa", "Papa". A facilitadora pergunta: "O bebé come a papa?" A criança abana a cabeça dizendo "Sim". Fica mais tempo a brincar com o boneco (a facilitadora vai interagindo com a criança e experimenta outras brincadeiras com o boneco, por exemplo, fingir que está a dormir. Nesta fase introduziu-se o comboio de madeira com fio. A facilitadora demonstra como brincar com o brinquedo e passeia pela sala puxando o fio. Com orientação a criança repete o processo durante 15 minutos.

Brincar com o comboio de madeira permite desenvolver competências motoras (ao segurar no fio e puxar o comboio). Brinca cerca de 15 minutos com o brinquedo. Evidencia gostar da brincadeira. A facilitadora acompanha durante os movimentos.

O livro dos animais e dos sons continua presente. A criança consegue responder imitando os sons de cada animal e sabe distinguir. Os sons do livro são apelativos e sempre suscitaram risos na criança. A criança fica mais de 20 minutos com o livro na mão.

#### **Descrição (6ª sessão):**

A facilitadora dá o livro dos animais e sons à criança e vai colocando questões: "Onde está o cão? Fugiu??" A criança folheia sozinha o livro e quando descobre a imagem diz "Aqui!!!!" A facilitadora faz perguntas semelhantes para as outras imagens e a criança sabe identificar todas. Fica cerca de 25 minutos com o livro na mão e depois disso avista o comboio de madeira e vai buscar. Peço a mão à criança e vamos passear pelos corredores - a criança leva sempre consigo o comboio puxando pelo fio. A criança mostra o brinquedo às pessoas que vão passando no corredor. De volta à sala a facilitadora dá-lhe o bebé: repete as brincadeiras e as palavras.

A criança mostra-se mais à vontade e com mais destreza ao manipular o comboio e ao pegar no bebé e no prato.

A criança já identifica mais facilmente os sons de cada animal. Oralmente consegue interagir melhor com a facilitadora. Evidencia o mesmo comportamento com o boneco.

### **Avaliação**

Nesta última fase registam-se aquisições ao nível da linguagem e comunicação, na destreza ao manipular brinquedos e tempo de atenção considerável despendido em cada brinquedo. Em relação às fases anteriores, esta proporcionou jogos de faz de conta de modo a estimular a criatividade da criança. A capacidade de interação da criança esteve muito presente nas brincadeiras do boneco e do comboio.