

**Benedito Sapane**  
*(Organizador)*

# Educação para a Infância em Moçambique:

do papel da família à intervenção pedagógica



**Benedito Sapane**  
(Organizador)

# **Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família à intervenção pedagógica**



Textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica, decorrida na UP- Massinga, Julho de 2015

Reitor da Universidade Pedagógica – Prof. Doutor Jorge Ferrão  
Directora do CEPE – Prof. Doutora Stela Mithá Duarte

**Comissão Organizadora do Conferência**

- Mestre Virgínia Chivale – CEPE (Coordenadora)
- dr. Armando Venâncio Laita – UP Massinga
- dr. Germano Tiroso – CEPE
- Niate Adamo – UP-Massinga estudante
- Joaquim Sambo – UP-Massinga estudante

**Comissão Científica da Conferência**

- Prof. Doutor Benedito Sapane – CEPE (Coordenador)
- Prof. Doutor Geraldo Mate – CEPE
- Prof. Doutora Stela Mithá Duarte – CEPE
- Mestre Idalina da Graça Armando – UP – Massinga
- Mestre Virgínia Chivale – CEPE
- dr. Jonas Manhice – UP Massinga

**Ficha Técnica:**

*Titulo:* Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família à intervenção pedagógica

*Organizador:* Benedito Sapane

*Capa e Maquetização:* Mélio Tinga

*Editora:* EDUCAR-UP

*Número de registo:* 9079/RLINLD/2017

*Ano:* 2017

Maputo

*ISBN:* 978-989-97081-6-7

## Sumário

Prefácio .....	6
Apresentação.....	8
O papel da família no contexto da educação inclusiva em instituições de Educação de Infância.....	12
<i>Ana Paula Moiane de Sousa</i>	
Intervenção precoce na infância: um desafio para o sucesso da inclusão na família.....	27
<i>Daniel Ernesto Canxixe e Lúcia Suzete Simbine</i>	
A participação da família nas actividades educativas das instituições de educação de infância .....	43
<i>Diovergildio Vasco Chaúque</i>	
Prática da educação pré-escolar em Moçambique: princípios norteadores da educação pré-escolar e atitude pedagógica do educador pré-escolar..	54
<i>Fernando Lourenço Fernandes Pinto</i>	
Desenvolvimento de competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar.....	64
<i>Npaicua Magona Sande</i>	
O papel do educador de infância para crianças com necessidades educativas especiais .....	78
<i>Perlo Miquidade António Rabeca</i>	
Ludicidade na educação da infância: importância, teorias e estratégias de implementação.....	88
<i>António Geltino Monguela e Elídio Joaquim Guilundo</i>	

## **Prefácio**

Esta publicação surge numa altura em que em Moçambique e no mundo em geral, a importância da Educação de Infância ganha uma crescente atenção, sendo ela a componente dos sistemas de educação com maior crescimento em termos de investimentos, com crescente número de publicações, eventos científicos como conferências, congressos e seminários. As universidades desenham e implementam cursos de formação de profissionais para esta área. Igualmente são criadas redes nacionais e regionais com agendas centradas no Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), estando a Universidade Pedagógica (UP) ligada via memorandos a várias destas redes.

No mês de Junho deste ano (2017), foi inaugurado no Campus da Lhanguene da UP o Instituto Mwana Nice, direccionado à formação de educadores de infância de nível médio, resultante do financiamento da organização Terre des Hommes da Itália em cooperação com a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia e a Fundação Universitária.

Esta importância e crescimento não são por acaso. Estudos mostram que os primeiros mil dias da vida da criança são decisivos para o seu desenvolvimento integral. Pesquisas recentes, baseadas nos avanços da Neurociência, mostram que quando crianças são convenientemente estimuladas, os efeitos dos estímulos vão mais para além do bem-estar circunstancial da criança. Dependendo do tipo de nutrição, da qualidade e da intensidade dos estímulos para o desenvolvimento, os seus efeitos far-se-ão sentir em todos os níveis de aprendizagem formais, na aprendizagem ao longo de toda a vida da criança e na qualidade da sua saúde e, conseqüentemente, da sua vida. Desta maneira, calcula-se que um investimento adequado na primeira infância tem até retornos económicos elevados não só para a criança e sua família, mas também para toda a sociedade. Da concepção do bebé até a aproximadamente seis anos é a altura em que o cérebro da criança praticamente é formatado e é desta formatação que resultarão as influências decisivas para o pensar, agir e sentir dessa mesma criança.

O reconhecimento da importância do DPI traz consigo vários desafios para a sociedade, para os Governos e suas políticas de educação. A paternidade e a maternidade representam grande responsabilidade que não pode ser correspondida simplesmente com base na experiência tida pelos futuros pais quando crianças. Os pais, hoje em dia, necessitam de

educação parental para conhecer na sua profundidade as necessidades de desenvolvimento dos seus filhos. Educação na primeira infância significa estabelecer com as crianças relações de respeito, de protecção, suporte, de encorajamento, relações estimulantes e autênticas. Significa servir de espelho para que a criança possa ter constantemente a possibilidade de se descobrir e descobrir o seu auto-efeito.

O CEPE, ao publicar esta colecção de textos de reflexão e de pesquisa, dá uma importante contribuição nas áreas da educação inclusiva, na relação família-instituição de educação de infância, na clarificação do papel da ludicidade na educação das crianças, na educação nos primeiros anos de vida, no debate sobre as competências na infância e sobre o papel do educador.

Esta publicação é um marco importante que os diversos autores deram em relação aos desafios que a UP, em especial a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, tem na produção de contribuições no desenvolvimento de políticas públicas que garantam a cada criança o direito a uma educação de infância condigna, na criação de instituições de educação de infância de qualidade, na promoção da educação inclusiva, na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de modelos educativos capazes de tornarem Moçambique num País em que vale a pena nascer, vale a pena ser mãe, ser pai, ser criança.

Maputo, 11 de Julho de 2017

*Félix José Mulhanga*

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Friedrich Schiller,  
Alemanha

Director da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia  
Universidade Pedagógica

## **Apresentação**

*Benedito Sapane*  
(Organizador)

“O Governo moçambicano, através do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, decidiu reintroduzir o ensino pré-primário para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. De acordo com o previsto, serão construídas creches para albergar as crianças dos 0 aos 5 anos de idade. Numa fase inicial, o sistema só será introduzido nas províncias de Maputo, Gaza, Tete, Nampula e Cabo Delgado. A decisão foi tomada na sequência dos problemas levantados sobre a qualidade de ensino no país. Na fase - piloto, que vai de 2015 a 2017, o sistema será implementado nos distritos de Macomia e Chiúre, em Cabo Delegado; Eráti e Memba, em Nampula; Angónia e Changara, em Tete; Xai-Xai e Mandlakazi, em Gaza; e nos distritos de Boane e Manhiça, na província de Maputo. Estima-se que sejam abrangidas mais 84 mil crianças, dos 0 aos 5 anos de idade. Já estão a ser construídas creches que vão albergar as crianças em causa, para assegurar a sua integração no processo de ensino e aprendizagem. Foi criada uma equipa multisectorial que envolve não só a Educação, como também os Ministérios das Obras Públicas e Habitação, Saúde, Interior, Juventude e Desportos e da Criança, Género e Acção Social, referiu Jorge Ferrão, Ministro da Educação” (In: Jornal “O País” a 15 de Abril de 2015).



Com esta conquista, a educação infantil em Moçambique tem muito que comemorar, mas também muito ainda por fazer. A grande diferença é que, agora, a educação das crianças de 0 a 5 anos poderá contar com uma política de financiamento para o alcance de metas que garantam uma educação cada vez mais com qualidade social.

No entanto, é sustentando uma base epistemológica, advogando pressupostos políticos e pedagógicos que, com este livro, nos posicionamos como defensores da pedagogia da infância, da qual resulta como nossa preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais. Sustentamos ainda que é necessário definir caminhos pedagógicos explicitados no currículo, para que o espaço escolar favoreça o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão.

O desafio para o campo da pedagogia da infância está em ir à raiz desta questão, pois definir criticamente bases curriculares para a educação infantil nos exige redefinir, em uma perspectiva sócio - histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento. A dimensão que os conhecimentos assumem na educação infantil coloca-se em uma relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico (Coutinho:2002).

Nesse sentido, entendemos que as bases para os projectos de educação na pequena infância não se resumem aos conteúdos escolares restritos a uma 'versão escolarizada', pois toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada. Portanto, a pedagogia da infância terá como objecto de preocupação os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias. A construção deste campo poderá diferenciar-se na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos "objectos" da intervenção educativa.

Para superarmos a visão homogênea de criança e de infância – que segundo Sarmiento e Pinto (1997) só pode ser considerada se pensarmos no facto da infância ser constituída por seres humanos de pouca idade – devemos partir da ideia da infância como construção social. Nesta

perspectiva, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade. Factores como classe social, etnia, género e religião determinam constituição das diferentes infâncias e de suas culturas.

Desvelar o que conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social. Uma pedagogia da infância, comprometida, definirá as bases para um projecto educacional - pedagógico, para o cumprimento de sua função educativa de ampliação e de diversificação dos conhecimentos e experiências infantis. Mas para exercer esta tarefa não basta conhecermos as crianças (padronizadas e uniformizadas) ou estudar os modelos e métodos para ensinar os “conteúdos” (Machado: 1996).

Os núcleos da acção pedagógica abrangem os diferentes âmbitos que constituem a construção do conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza). E exigem conhecer também as crianças por meio de seu complexo acervo de património linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal.

A auscultação das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo - pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância. E exige ainda que eduquemos o nosso olhar, a fim de rompermos com a relação verticalizada, passando a constituir a relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré - escolas. Nem isto nem aquilo. Educação como emancipação. Nem subalternidade, nem espontaneidade.

O presente livro, que é resultado de uma conferência sobre a educação para a infância em Moçambique, faz uma abordagem baseada em diferentes artigos sobre este campo, onde são desenvolvidas temáticas como o papel da família no contexto da educação de infância, desde as tarefas na inclusão e inserção social e ainda sobre a prática da educação pré - escolar em Moçambique, aliada às atitudes pedagógicas dos educadores, a necessidade de desenvolvimento de competências de estudo, bem como as estratégias de implementação.

## **Referências**

COUTINHO, Ângela S. Cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis: UFSC (Dissertação de Mestrado), 2002.

MACHADO, M. L. de A. “Formação e valorização do profissional de educação infantil”. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1996, Brasília.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

# O papel da família no contexto da educação inclusiva em instituições de Educação de Infância

Ana Paula Moiane de Sousa<sup>1</sup>

## Resumo

Baseado na temática “Educação Pré-escolar e políticas actuais no mundo e em particular em Moçambique”, o presente artigo parte do pressuposto de que o Governo de Moçambique (GM) reconhece a importância do investimento no desenvolvimento integral da criança moçambicana em idade pré-escolar com o objectivo de lhe proporcionar uma infância feliz, saudável e proveitosa, que lhe permita assegurar um futuro próspero. Reconhece também que o investimento na infância vai proporcionar ao país ganhos futuros, em termos de saúde individual e colectiva, maior coesão social, melhor desempenho no ensino primário, melhor qualidade de vida dos futuros adultos e uma maior e melhor participação destes nos processos de desenvolvimento nacional (Plano Estratégico da Educação, 2012/2016). O artigo resulta da análise de dados e é dissertado com base em entrevistas aos pais e encarregados de educação, associada a análise de documentação diversificada, que inclui legislação sobre políticas de protecção e educação de infância. O trabalho pretende nortear a adversidade histórica e socio infantil, caracterizando e questionando o modo como os pais se envolvem na educação dos seus filhos com necessidades educativas especiais (NEE) e o seu conhecimento das políticas e leis específicas de protecção da criança adoptadas pelo Estado moçambicano. Deste modo, os resultados obtidos neste estudo mostram-nos que a família é a responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural da criança na sociedade, desde o seu nascimento. Verificou-se também que os pais podem negar a deficiência, podem criar expectativas irrealistas e/ou permanecerem numa busca incessante de uma cura ou melhoria significativa para os filhos, uma vez que as mães A e B encontram-se no estágio de aceitação da deficiência e a mãe C está ainda no estágio de negociação. Foi igualmente notório que as nossas entrevistadas mostram uma certa angústia e incerteza em relação ao futuro dos filhos porque, conforme testemunhamos, estas crianças têm problemas emocionais e de socialização, uma vez que têm dificuldades de se relacionar com os pares. No que diz respeito ao processo de inclusão, verificamos que as nossas entrevistadas mostram certa frustração em relação ao atendimento dos seus filhos na pré-escola, uma vez que elas afirmam que as creches não estão preparadas para trabalhar com crianças com NEE, dado que, por um lado, precisam de apoio especializado e, por outro, os educadores não são formados para trabalhar com crianças com NEE. As mães assumem um papel mais activo na educação dos filhos, sendo que os vários papéis complementares que adoptam enquanto mães de crianças com NEE, contribuem para o acréscimo do *stress* parental.

**Palavras-chave:** Família. Educação Inclusiva. Papel do Estado. Política.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação/Formação de Formadores e Licenciada em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Pedagógica. Docente da Universidade Pedagógica, afecta à Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP) - Maputo. Doutoranda em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica.

## **Introdução**

Desde os primórdios da humanidade a educação sempre teve um papel especial na estrutura e dinâmica das sociedades e, particularmente, das famílias, servindo de base para o desenvolvimento das mesmas. Para que este desenvolvimento seja alcançado é importante que se invista no processo educativo, uma vez que quanto maior for a aquisição e assimilação do conhecimento, maior será o contributo que os indivíduos formados podem dar a sociedade.

Desta forma, proporcionar uma boa formação às crianças para que elas sejam úteis a si próprias e à sociedade em que estão inseridas, constitui uma preocupação constante, quer para os pais e encarregados de educação, quer para o Governo.

É aliada a preocupação acima descrita, que o Governo de Moçambique (GM) reconhece a importância do investimento no desenvolvimento integral da criança moçambicana em idade pré-escolar com o objectivo de lhe proporcionar uma infância feliz, saudável e proveitosa, que lhe permita assegurar um futuro próspero. Reconhece também que o investimento na infância vai proporcionar ao País ganhos futuros, em termos de saúde individual e colectiva, maior coesão social, melhor desempenho no Ensino Primário, melhor qualidade de vida dos futuros adultos e uma maior e melhor participação destes nos processos de desenvolvimento nacional.

No entanto, é no espírito do reconhecimento da necessidade de uma boa formação às crianças, ao papel do Governo no investimento na pré - escola e, em especial, ao papel dos pais e encarregados de educação que o presente artigo visa mapear, em primeiro lugar, o arcabouço desenvolvimentista em que se encontra o processo de inclusão em Moçambique e, em segundo lugar, analisar o relato dos pais e encarregados de educação perante crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na idade pré - escolar.

No seu desdobramento apresenta a inferência que fazem os nossos entrevistados, que são os encarregados de educação, que têm filhos com NEE, tendo em conta as mudanças que estes trazem na dinâmica familiar. Associamos à análise a visão e o pensamento que os encarregados de educação têm em relação ao futuro destes petizes na vida social e profissional, bem como os comentários em relação à inclusão destes na pré - escola e na futura escola, destacando aqui a filosofia da inclusão.

## **Dinâmica da inclusão em Moçambique**

Moçambique independente, desde 1975, tem vindo a ratificar algumas normas e convenções internacionais no que concerne aos direitos da criança. A nível internacional, Moçambique ratificou em 1994 a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. A Convenção reconhece a necessidade do desenvolvimento pleno e harmonioso da criança no seio da sua família e num ambiente de felicidade, amor e compreensão, considerando que ela deve ser plenamente preparada para a vida individual e colectiva, educada no espírito e nos ideais proclamados pela Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade<sup>2</sup>. A Convenção também considera a necessidade da protecção das crianças, atendendo aos valores e tradições culturais das suas comunidades.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos, segundo a qual,

... todas as pessoas têm direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação; os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (UNESCO, 1994:4).

Moçambique é também signatário de outros instrumentos internacionais, tais como o programa de Educação Para Todos (EPT) e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), nos quais a educação e protecção da infância constituem parte integrante.

A nível nacional, a Constituição da República de Moçambique estabelece, no seu artigo 47, que as crianças têm direito à protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar, a exprimir livremente a sua opinião nos assuntos que lhes dizem respeito, em função da sua idade e maturidade e que todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, bem como por instituições privadas, têm principalmente em conta o interesse superior da criança. Neste contexto, com base no Programa Quinquenal do Governo (PQG 2010-2014), o Decreto Presidencial nº7/2010, de 19 de Março indica a necessidade de se elaborar uma estratégia holística para a Educação Pré-Escolar

---

<sup>2</sup> Convenção sobre os direitos da Criança.

e foi atribuído ao Ministério da Educação (MINED) a competência de definir, em conjunto com os Ministérios que superintendem as áreas de Saúde e da Acção Social, as normas gerais do ensino pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios e normas para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de Ensino Pré-Escolar. Assim, o Ensino Pré-escolar foi identificado como uma das prioridades do Plano Estratégico do sector da Educação (2012/2016).

O Governo adoptou políticas e leis específicas de protecção da criança, das quais se destacam a Lei Sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança (Lei Nº 7/2008, de 9 de Julho), a Lei sobre a Prevenção e Combate ao Tráfico de Pessoas, principalmente Mulheres e Crianças (Lei Nº 6/2008), a Lei do Sistema Nacional da Educação (Lei Nº 6/92, de 6 de Maio), a Lei da Família e a Política para a Pessoa com Deficiência (Resolução do Conselho de Ministros Nº 20/99), a Estratégia da Acção Social sobre a Criança (Resolução do Conselho de Ministros Nº 8/89). Foram aprovados o Código do Registo Civil e a Política Nacional de Saúde Neo - natal e Infantil em Moçambique, o Plano Nacional de Acção para a Criança (PNAC), o Plano Estratégico Nacional do HIV e SIDA (PEN) e o Plano de Acção para as Crianças Órfãs e Vulneráveis (PACOV), instrumentos que zelam pela protecção das crianças nos diferentes domínios. Estes instrumentos legais têm em vista proteger a criança e criar bases para a defesa dos seus direitos (Estratégia do desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar, 2012-2021).

Moçambique aderiu em 1998 à filosofia da inclusão como forma de proporcionar oportunidade de educação a todas as crianças e jovens, tornando-a mais diferenciada, mais inclusiva e mais respeitadora das diferenças individuais. O MINED, através do Plano Estratégico de Educação para o período de 1997-2001, faz alusão a certos valores centrais que norteiam os princípios da inclusão e da participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo os portadores de deficiência. O referido plano adopta o lema “Combater a exclusão, renovar a escola” (MINED: 1998) <sup>3</sup>.

Moçambique tem um longo percurso para tornar o jardim de infância e a sociedade inclusivas. Na realidade, no contexto moçambicano, existem muitos problemas no que se refere à inserção da criança com deficiência no jardim de infância. Dados em nosso poder (MAZZOTA,

---

<sup>3</sup>Relatório da Consultoria Projecto Escolas Inclusivas-Maio-Junho, 1998.

2005), afirmam que existem famílias que não assumem e nem permitem que as crianças com deficiência frequentem o jardim de infância; têm vergonha de apresentá-las à sociedade por motivos históricos (tabus, crenças religiosas, etc.), mas também existem famílias que assumem a deficiência dos filhos e procuram o melhor para eles dando-lhes a oportunidade de frequentar o jardim de infância, só que a situação real é muito problemática, uma vez que, os jardins de infância não estão preparados para educar na diversidade. Perante esta adversidade histórica e socio escolar este artigo problematiza o modo como os pais se envolvem na educação dos seus filhos com NEE.

Para melhor posicionamento, partimos do pressuposto segundo o qual os nossos jardins de infância não se organizam para trabalharem com os alunos nesta fase da vida, assim como sustentamos a ideia de que a maior parte dos educadores não estão formados para trabalhar na sua área, os que têm formação, durante a sua formação não têm uma visão de como trabalhar com a diversidade. Como advoga CORREIA (2008), o processo de inclusão deve ser considerado como inserção da crianças com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, devem receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades. Para tal, é necessário requerer jardins de infância cada vez mais preparados para responderem a um contínuo de necessidades das crianças, pois, são necessários educadores capazes de elaborar diagnósticos psico-pedagógicos adequados e uma posterior intervenção para garantir que a educação seja para todas e para cada uma das crianças, respeitando as características e necessidades de cada uma, como também, é importante que haja uma intervenção consistente e sistemática dos pais/encarregados de educação e da sociedade em geral, na medida em que, um dos pressupostos da educação inclusiva está orientado para o desenvolvimento de uma filosofia que seja comum e que abarque todos os actores educativos, mas que requeira uma implementação comum (MARTINS, 2000). Para esta autora, o desenvolvimento e a implementação de uma filosofia comum ajuda a comunidade educativa a definir a meta a atingir, no que se refere ao atendimento de todos os alunos, na medida em que educar é tarefa de todos.

A família constitui o alicerce da sociedade e, sendo assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Deste modo, “o



*jardim infantil deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças com um desenvolvimento [normal] quer sejam crianças com NEE” (CORREIA e SERRANO, 2008:155).*

Para MARTINS (2000), o impacto das práticas inclusivas é multifacetado para a comunidade educativa e para a sociedade em geral. A investigação sobre este assunto, contudo, tem-se revelado contraditória, pelo que, tanto os opositores, como os defensores da integração e da inclusão encontram resultados que sustentam o seu ponto de vista.

Os defensores da inclusão (BURACK, 1998; GARRICK-DUHANEY & SALEND, 2000; CORREIA, 2008; CORREIA & SERRANO, 2008), consideram que a filosofia das práticas inclusivas tem bastantes vantagens, na medida em que, (i) reduz o estigma associado às crianças com NEE; (ii) reduz a necessidade de rotulagem; (iii) aumenta as interações entre as crianças com, e sem, NEE, beneficiando a todos; (iv) adapta-se aos diferentes níveis de ensino, incluindo o superior e (vi) tem por base um modelo de colaboração/consultoria, que encoraja a existência de um professor que atende as necessidades de uma população heterogénea. São, assim, beneficiados, não só os alunos com NEE, como também aqueles que se encontram em risco educacional.

A parceria é necessária, quando se traça um paralelo entre a educação ministrada no ambiente familiar (baseada em valores) e a ministrada no jardim de infância (baseada em sistemas). Diferentes autores (KAUFFMAN, J., & HALLAHAN, 1995; MARTINS, 2009; CORREIA & SERRANO, 2008) advogam que, as diferenças entre a educação ministrada nos jardins de infância e a repassada pelos pais são inúmeras, podendo ser apontada a falta de coordenação entre o jardim de infância e a família, que traz grandes conflitos e bloqueios na aprendizagem da criança.

Fica evidente a grande importância que os pais/encarregados de educação têm na educação dos seus filhos/educandos. Com este artigo, pretendemos apresentar algumas perspectivas dos pais de crianças com NEE no que respeita ao processo de inclusão. O termo perspectivas é entendido, neste trabalho, como maneira de considerar, de ver, de encarar o tema em estudo.

Para o efeito, usamos a metodologia qualitativa e a entrevista semi-estruturada para recolher os dados. Como técnica de tratamento

da informação obtida utilizamos a análise do conteúdo. Este estudo ocorreu em duas escolinhas, nomeadamente, Centro de desenvolvimento Pessoal Nyoxani – Educação, Arte e Recreação (sita na Cidade do Maputo, bairro da Sommerchilde) e o Centro Comunitário Alegria, sito no Bairro do Infulene. Participaram neste estudo três mães de três crianças com deficiência intelectual destas Escolinhas.

No presente estudo utilizamos a metodologia qualitativa uma vez que pretendemos analisar as perspectivas dos pais de crianças com NEE, no que respeita ao processo de educação dos seus filhos, também por ser mais adequada, na medida em que permite a compreensão das atitudes, crenças e comportamentos dos pais relativamente ao fenómeno da inclusão. Esta metodologia revela-se pertinente para recolha e análise de dados, bem como para a interpretação dos resultados que esperamos encontrar.

O universo deste estudo são os pais e encarregados de educação de alunos com NEE das Escolinhas Nyoxane e Alegria. A população alvo deste estudo é composta por pais e encarregados de educação dos alunos com NEE, por um lado, por se considerar que os membros da família assumem um papel importante na avaliação dos programas inclusivos (SALEND & GARRICK-DUHANEY, 2002) e, por outro, por serem uma excelente fonte de informação relativa aos efeitos dos programas inclusivos no desenvolvimento social, académico e comportamental dos filhos. Por razões éticas, usamos nomes fictícios para as mães que participaram neste estudo, por forma a preservar a identidade dos sujeitos. Em relação a representatividade e significância da amostra devemos referir que não foi fácil encontrar pais e encarregados de educação dispostos a colaborar, uma vez que ainda persistem alguns tabus na abordagem destes temas relacionados com as NEE. Numa primeira fase desenhamos uma amostra de 8 pais e encarregados de educação em quatro escolinhas, mas no decorrer das entrevistas houve desistência de cinco pais e encarregados de educação, sobrando somente três mães e encarregadas de educação.

Seguidamente consideramos as perspectivas das famílias de crianças com NEE no contexto da educação inclusiva e de forma específica (i) explicamos a importância do envolvimento activo da família na educação

dos seus educandos; (ii) descrevemos o tipo de relacionamento existente entre a família e educadores de infância; (iii) discutimos as expectativas da família relativamente aos seus filhos; (iv) descrevemos o processo de inclusão e, por fim, (v) relatamos as perspectivas das famílias acerca do tipo de NEE que o filho apresenta.

### **1. Necessidades Educativas Especiais na Pré-escola: O que a família diz?**

Numa tentativa de compreendermos a visão que as famílias têm sobre as crianças com NEE foi notória a diversidade de opiniões e a forma de caracterizá-las. Por exemplo, uma das mães manteve o foco nas dificuldades da filha, tendo as outras duas centrado-se nas qualidades dos filhos ao nível da personalidade. Para caracterizar o papel de mãe de um filho com NEE, as três mães utilizaram a palavra “difícil”, para cuidar de um filho “diferente” e, sobretudo, no momento em que se depararam com as dificuldades dos filhos.

Foi notória a dificuldade das nossas entrevistadas em responder a esta questão, na medida em que as mães ainda se sentem constrangidas para falar da deficiência dos filhos, porque este assunto até a actualidade constitui um tabu na nossa sociedade. Para que estas mães se sintam à vontade ao falar da deficiência dos filhos, é importante que a sociedade aborde este assunto sem tabus e acreditamos que a sociedade civil deve organizar-se num círculo de palestras de sensibilização da sociedade em relação à aceitação da pessoa deficiente.

Nesta viagem procuramos saber como cada família se apercebeu do problema da deficiência do seu filho, sendo que duas mães responderam a questão, tendo a mãe “A” afirmado que os primeiros sinais ocorreram durante a gravidez, e que a filha começou a andar aos 15 meses e a falar perto dos 3/4 anos. A mãe “B” acredita que a origem da deficiência intelectual da filha ocorreu aos nove meses pelo facto desta ter tido febres durante três dias seguidos sem causa aparente. A mãe “C” não se pronunciou sobre este assunto. Em nossa opinião, as duas mães que responderam a esta questão, simplesmente chegaram à conclusão de que as filhas eram Deficientes Intelectuais pela “diferença”, pelo facto de terem comparado as suas filhas às outras crianças mais desenvolvidas, pela falta de aprendizagem, tanto das tarefas do dia-a-dia, como das académicas e por outros factores que as mães afirmaram, mas o ideal

era que tivessem um diagnóstico médico que confirmasse a deficiência.

Em relação à mãe “C” fica evidente que ela não assume a Deficiência Intelectual do filho, alegando outros factores que estão na origem do problema e ainda acalenta alguma esperança de ver o filho curado. No entanto, nenhum dos casos referiu algum tipo de apoio formal ou informal que, nos primeiros anos tivesse contribuído para o alívio do *stress* da família e aumento da satisfação familiar (HAYDEN & GOLDMAN 1996).

No concernente à forma como cada família considera a deficiência intelectual do seu filho, as mães “A” e “B” aceitam actualmente a deficiência das filhas, e afirmam que responderam à notícia/confirmação das suas suspeitas relativas à deficiência com choque e um esmagador sentido de perda, relatando os episódios como traumáticos e bastante intensos a nível emocional, o que vai ao encontro do modo mais usual de reacção dos pais, defendido por HEWARD (2000) na citação de BEIM-SMITH at al, (2002), e que se equipara a uma experiência de luto, pela privação da criança desejada e idealizada (CORREIA & SERRANO, 2008). A mãe “C” ainda resiste na aceitação da deficiência e ainda crê na possibilidade de cura do seu filho. Sendo que todas as mães referiram como impacto da deficiência dos filhos os problemas de aprendizagem escolar, as dificuldades de integração social e alguns problemas de auto-estima, pelo facto de serem capazes de perceber a sua diferença relativamente aos pares sem NEE.

Pela conversação, foi notório que em relação à dinâmica familiar as mães assumem um papel mais activo na educação dos filhos, bem como os irmãos das crianças com deficiência. Todas se consideram mães atentas, implicadas e interessadas na educação dos filhos, não obstante o facto da mãe do “Plutão” considerar que o filho sofre de espíritos malignos. Foi importante perceber que a vida conjugal das nossas entrevistadas ficou bastante abalada porque elas afirmam que os pais, de certo modo, se sentiam preteridos, as mães dispensavam a maior parte do seu tempo aos filhos com NEE. É tendo em conta esta questão que propomos que o Ministério da Mulher e Acção Social, algumas Organizações-Não-Governamentais e a Sociedade Civil façam algumas palestras de sensibilização junto da sociedade em geral, no sentido de as famílias com crianças com NEE encararem a criança deficiente com alguma “normalidade” e, apesar das dificuldades, tentem viver a vida com menor *stress*.

Numa visão de futuro em relação às crianças com NEE, verificamos que as mães “A e “B”, mostraram-se angustiadas e demonstraram algumas incertezas. A mãe “C” não respondeu a esta questão, uma vez que, segundo ela, nada está perdido em relação ao seu filho, porque ela não o considera deficiente. De facto, as nossas entrevistadas mostram uma certa angústia e incerteza em relação ao futuro dos filhos porque, conforme testemunhámos, estas crianças têm problemas emocionais e de socialização, uma vez que possuem dificuldades de se relacionar com os pares, enfrentam grandes problemas para se adaptarem a uma profissão, demonstrando assim que no futuro não terão a possibilidade de criar um lar e ter filhos.

Neste contexto, os pais têm a consciência de que após a sua morte, os filhos precisarão sempre de cuidados e supervisão dos parentes e este aspecto constitui uma fonte de *stress* permanente. Para aliviar estes pais, seria importante que a pré-escola se preocupasse cada vez mais com o desenvolvimento do saber-fazer de modo que, no futuro, estas crianças tenham a possibilidade de interagir com a escola primária e possam ter uma aprendizagem eficaz.

No concernente à visão dos pais relativamente à inclusão de crianças com deficiência intelectual na pré - escola, as nossas entrevistadas apresentam atitudes e opiniões de anti-inclusão, como forma de defesa dos netos com deficiência intelectual contra a exclusão, isolamento e mau trato por parte dos colegas e educadores. Doravante, consideram que as crianças sem NEE não se encontram sensibilizadas para este tipo de diversidade, tendendo a excluir e maltratar os colegas diferentes. Uma destas mães referiu que, em sua opinião, um ambiente não inclusivo não possibilitaria a comparação com os colegas com maiores capacidades, o que evitaria alguns problemas de autoestima.

Na realidade moçambicana, concretamente nas creches onde as crianças das mães entrevistadas estudam, mostram-se incapazes de promover um ensino capaz de responder às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que faltam educadores com formação específica e os educadores não se mostram motivados nem interessados para ajudar estas crianças a se desenvolverem. Desta forma, as atitudes e perspectivas destas famílias corroboram com outros estudos, que referem que os pais se opõem à inclusão, argumentando a pouca disponibilidade de pessoal qualificado e serviços especializados e individualizados; a preparação inadequada dos professores do ensino

regular; e o medo dos filhos serem ridicularizados, rejeitados, isolados e maltratados pelos pares sem NEE (GROVE & FISHER, 1999).

Em oposição, a mãe “C” defende a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula regular por considerar que os alunos com deficiência intelectual podem conviver com pares com mais capacidades intelectuais e que estes podem servir de modelos positivos de comportamento, permitindo-lhes desenvolver amizade com colegas da sua idade sem NEE.

Na realidade, o contexto inclusivo, na nossa visão, promove a socialização das crianças sem NEE, ajuda as crianças sem NEE a se tornarem mais sensíveis e ajuda-as a assumirem comportamentos de apoio e cooperação para com as aprendizagens dos colegas com NEE. Mas para tal, é necessário que a pré-escola satisfaça as necessidades e particularidades dos alunos, os educadores devem ter uma atitude positiva em relação a deficiência, os pais devem conhecer o seu papel e as crianças sem NEE devem estar sensibilizadas em relação aos seus pares com NEE.

Esta perspectiva está de acordo com o verificado em outros estudos, que revelam que os pais apoiantes da inclusão acreditam que esta os ajuda a desenvolverem-se a nível social (LEYSER & KIRK, 2004) e proporciona o acesso a modelos e amizades adequadas (ELKINS et al, 2003; GROVE E FISHER, 1999, TUMBULL & RUEF, 1997, citados por GARRICK.DUHANNEY & SALEND, 2000). Para, além disso, a possibilidade de interação e convívio com pares sem deficiência faz com que os pais acreditem que podem ser mais sensíveis a aceitarem as diferenças individuais, mais compreensivos e mais tolerantes (ELKINS, et al, 2003; LEYSER & KIRK, 2004).

Questionadas sobre “como se procedeu a acção de inclusão do seu filho na pré-escola” as mães “A” e “B” consideram que os educadores, de uma forma geral, não revelam competências para o acompanhamento de crianças com deficiência intelectual, nem demonstram interesse e sensibilidade. Evocaram a falta de tempo dos educadores e as necessidades de apoio individualizado destes alunos. Deste modo, estes resultados vão ao encontro de outros estudos, nos quais os pais manifestam preocupações relativas à disponibilidade de tempo dos “educadores de ensino pré-escolar” (LEYSER & KIRK; 2004; PALMER at al; 2001).

É evidente a frustração das nossas entrevistadas em relação à inclusão dos seus filhos na pré-escola, uma vez que elas afirmam que as escolas não estão preparadas para trabalhar com os alunos com NEE, considerando que, por um lado, precisam de um apoio especializado e, por outro, os educadores não são formados para trabalhar com crianças com NEE.

No concernente ao impacto ao nível social, emocional e intelectual de suas crianças a mãe “B” referiu que o filho era vítima de *bullying* na escola, e por esse motivo vivia ansioso, experimentava altos níveis de *stress*, apresentava baixa autoestima e pouca confiança. As mães “A” e “B” consideram que os educadores, de uma forma geral, não revelam competência para o acompanhamento de crianças com deficiência intelectual, nem interesse e sensibilidade. Evocaram a falta de tempo dos educadores e as necessidades de apoio individualizado destas crianças. Deste modo, estes resultados vão ao encontro de outros estudos, nos quais os pais manifestam preocupações relativas à disponibilidade de tempo dos educadores de ensino pré-escolar (LEYSER & KIRK, 2004, PALMER et al, 2001).

A par disso, tal como verificado no estudo de ELKINS et al (2003) as famílias lamentam a falta de comunicação existente nas creches, nomeadamente, o pouco conhecimento dos educadores sobre os interesses e necessidades dos seus filhos, a dificuldade de aceder aos educadores dispostos a proporcionar-lhes informação e a receber informação dos pais, referindo-se a alguns conflitos que surgiram devido às diferentes perspectivas sobre as necessidades dos filhos (LAKE & BILLINGSLEY, 2000, citado por ELKINS et al, 2003). A mãe “A” considerou que o educador omitira-lhe deliberadamente informações importantes, sobre a discriminação e exclusão a que a filha era sujeita na creche pelos colegas. A mãe “B” considerou que os educadores não se encontravam devidamente informados, desvalorizam as preocupações da mãe, chegando por vezes a evitá-la.

### **Considerações finais**

De acordo com o nosso estudo, foi possível saber se a família é a responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural da criança na sociedade, desde o seu nascimento. Concluimos que é na família onde a criança supera as suas

necessidades e inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e afectivos.

É de referir que o ambiente familiar constitui uma “base de personalidade”, onde a criança cresce, actua, desenvolve e expõe os seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamento – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto funciona como factor determinante no desenvolvimento da consciência sujeita às influências subsequentes (SOUSA & FILHO, 2008).

O presente estudo revela-nos que a vivência familiar tem uma grande intervenção no comportamento da criança na sua relação com o mundo e com seus colegas, sendo assim, a família tem uma importância fundamental para que a criança tenha um relacionamento saudável com os seus pares e com a sociedade ao seu redor.

Neste estudo, verificou-se que os pais podem negar a deficiência, podem criar expectativas irrealistas e/ou permanecerem numa busca incessante de uma cura ou melhoria significativa para os filhos, uma vez que as mães “A” e “B” encontram-se no estágio de aceitação da deficiência e a mãe “C” está ainda no estágio de negociação. Foi igualmente notório que as nossas entrevistadas mostram uma certa angústia e incerteza em relação ao futuro dos filhos porque, conforme testemunhamos, estas crianças têm problemas emocionais e de socialização, uma vez que têm dificuldades de se relacionar com os pares. Esta é a grande preocupação dos pais, uma vez que eles têm consciência de que, após a sua morte, os filhos precisarão sempre de cuidados e supervisão dos parentes e este aspecto constitui uma fonte de *stress* permanente.

No que diz respeito ao processo de inclusão, verificamos que as nossas entrevistadas mostram certa frustração em relação ao atendimento dos seus filhos na pré-escola, uma vez que elas afirmam que as creches não estão preparadas para trabalhar com crianças com NEE, dado que, por um lado, precisam de apoio especializado e, por outro, os educadores não são formados para trabalhar com crianças com NEE. No entanto, as mães assumem um papel mais activo na educação dos filhos, sendo que os vários papéis complementares que adoptam enquanto mães de crianças com NEE, contribuem para o acréscimo do *stress* parental.



É preciso referir que o envolvimento activo da família na educação dos filhos levará os professores a se preocuparem cada vez mais pela aprendizagem dos alunos, criando condições para que o jardim de infância desenvolva uma filosofia comum, em que envolva as famílias, os educadores e toda a comunidade.

## Referências bibliográficas

- BEIM-SMITH, M.; ITTENBACH, R.; & PATTON, J. *Mental retardation: uppsaddle river: merril, prenticehall*, 2002.
- BURACK, J.A., HODAPP, R.M., & ZIGLER, E. *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- CORREIA, L. M.; *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora, 2008.
- CORREIA, L. M., & SERRANO, A. *Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais*; In CORREIA L. M. (Ed). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora, 2008 (pp. 155-164).
- ELKINS, J., KRAAYENOORD, C., & JOBLING, A. "Parent's attitudes to inclusion of their children with special needs". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2003 (pp. 122-129).
- FDC. *Colectânea de Legislação Nacional de Protecção da Criança*. Maputo, 2009.
- GARRICK-DUHANEY, L., & SALEND, S. "Parental perceptions of inclusive educational placements". *Remedial and Special Education*. 2000 (pp. 121-128).
- GROVE, K. A., & FISHER, D. "Entrepreneurs of meaning: parents and the process of inclusive education". *Remedial and Special Education*. 1999 (pp. 208-215).
- HALLAHAN, D. P., & KAUFFMAN, J. M. *Exceptional learners: Introduction to special education*. 9th ed.. Boston, Allyn and Bacon, 2003.
- HAYDEN, M., & GOLDMAN, J. "Families of adults with mental retardation: Stress levels and need for services". *Social Work*. 1996 (pp. 657-667).
- HEWARD, L. W. *Exceptional Children: An introduction to special education*. Merrill; New Jersey, Upper Saddle River, 2000.
- KAUFFMAN, J., & HALLAHAN D. *The illusion of full inclusion: A*

- comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, Proe-ed., 1995.
- LEYSER, Y., & KIRK, R. "Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives". *International Journal of Disability*. 2004 (pp. 271-285).
- LIPSKY, D. K.; & GARTNER, A. *Inclusion and School Reform: Transforming América's classrooms*. Beltimore, 1997.
- MARTINS, A. P. L. *O movimento da escola inclusiva: Atitude dos professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade do Minho, Braga, 2000.
- MARTINS, A. P. L. "Alunos com necessidades educativas especiais: Quem são? Onde devem ser ensinados?" In: VIEIRA, R., MAGALHÃES, S. et. al. (Coord.); *A educação científica de alunos com necessidades educativas especiais – Actas do III Encontro de Educação em Ciências*; Universidade de Aveiro; Aveiro, 2009 (pp. 12-15).
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MINED. *Plano Estratégico da Educação, 2012 - 2016*. Maputo, MINED, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Relatório da Consultoria Projecto Escolas Inclusivas*. Maputo, MINED, 1998.
- PALMER, D., et al. "Taking sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities". *Exceptional Children*. 2001 (pp. 467-484).
- SALEND, S., & GARRICK-DUHANNEY, L. "What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results". *Council for Excepcional Children*. 2002 (pp. 62-66).
- SANTOS, S., & MORATO, P. *Comportamento adaptativo*. Porto, Porto Editora, 2002.
- SOUSA, Ana Paula de & FILHO, Mário José. "A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional". *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 44/47:1-8, 10; Janeiro, 2008.
- TURNBULL, A. et. al. *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Englewood Cliffs, Merril; Prentice Hall, 1995.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Espanha, 1994.

## **Intervenção precoce na infância: um desafio para o sucesso da inclusão na família**

*Daniel Ernesto Canxixe<sup>4</sup> e Lúcia Suzete Simbine<sup>5</sup>*

### **Resumo**

Neste texto abordamos um conjunto de contributos e influências alicerçantes da abordagem centrada na família como um pressuposto para uma prática de inclusão bem-sucedida. Os autores cingem-se basicamente na influência dos modelos transaccional e ecológico como marcos de referência nos programas de intervenção precoce contemporânea. O contacto com a heterogeneidade e com a diferença exige uma desconstrução dos modelos preconcebidos e uma readaptação à nova realidade. Apenas com uma atitude pautada pela aceitação e acolhimento da mudança é possível ultrapassar, com determinação, medos e inseguranças em situação de diferença. Numa realidade dialéctica, que oscila entre igualdades e desigualdades, direitos e deveres, certezas e incertezas, cada um de nós é co-responsável pela construção de uma sociedade para todos. A contemporaneidade apresenta-nos desafios acrescidos no que concerne às desigualdades sociais, fruto de uma mudança, muitas vezes mais rápida do que a própria adaptação. Na perspectiva de um mundo mais justo, um crescimento equilibrado e sustentável só é alcançado quando a este é somado a dimensão inclusiva. O desafio da intervenção precoce fundamenta-se na certeza de que respostas específicas atempadas são determinantes ao nível dos resultados a alcançar. Com este artigo pretende-se analisar até que ponto a família pode condicionar a inclusão da criança diferente no contexto social bem como escolar. A participação da família no processo de apoio e assistência à criança diferente é fundamental, na medida em que reduz o nível de preconceito familiar no que se refere à colocação da criança na escola regular, ajuda a criança a desenvolver a sua capacidade de socialização, permite que a comunidade mais cedo assuma a criança como membro integrante e faz com que a criança vá a escola com um círculo de amizades criado.

**Palavras – chave:** Intervenção Precoce na Infância. Criança com deficiência. Criança em Risco de Desenvolvimento. Inclusão. Família.

### **Contextualização / Introdução**

A abordagem do tema *Intervenção Precoce na Infância numa Perspectiva de Inclusão*, nesta Conferência tem como objectivo trazer uma reflexão que possa auxiliar na melhoria de atendimento de crianças com necessidades educativas especiais e em risco na idade pré-escolar.

---

<sup>4</sup> Assistente Estagiário na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP) – UP, docente de Necessidades Educativas Especiais, colaborador no Núcleo de Necessidades Educativas Especiais do CEPE, Mestrando em Terapia Familiar e Comunitária na UEM.

<sup>5</sup> Professora Auxiliar, docente de Necessidades Educativas Especiais, Doutoranda em Educação / Currículo na Escola Doutoral da FACEP – UP e Coordenadora do Núcleo de Necessidades Educativas Especiais do CEPE.

A reflectir sobre este assunto, neste espaço, significa e mostra o quão importante é valorizar a criança e desenvolver nela (quanto mais cedo e desde a tenra idade) a autoestima e autoconfiança, factores fundamentais para o desenvolvimento de autossuficiência e autonomia. A Intervenção Precoce na Infância (IPI) permite que a criança ao atingir a idade escolar esteja em condições de se enquadrar na turma com menos dificuldades, apesar das diferenças, e permite que se sinta em iguais circunstâncias dos colegas.

A IPI destina-se a família de crianças entre os 0 e 5/6 anos de idade, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas actividades típicas para a respectiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento. Constituem objectivos de IPI assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades; detectar e registar todas as crianças com necessidades de intervenção precoce; intervir junto das crianças e famílias, em função das necessidades identificadas, de modo a prevenir e reduzir os riscos de atraso de desenvolvimento; apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas de segurança social, de saúde e de educação; envolver a comunidade através de mecanismos articulados de suporte social (CAMACHO, 2010).

A ideia da intervenção ser precoce é, na perspectiva de CAMACHO, (2010) ser feita logo, sendo necessário evitar a espera, por que parte do princípio de que a capacidade de recuperar das dificuldades de desenvolvimento, ou seja, a maleabilidade maturativa vai diminuindo dia-após-dia, desde que o indivíduo nasce. Senão vejamos, se a intervenção inicia uma a duas semanas depois do nascimento é melhor do que quando o bebé tem um ou dois meses. E caso seja um ou dois meses depois de nascimento é também melhor que iniciar com seis meses ou mais. Nestas circunstâncias, há que considerar e reconhecer que o principal critério é o da máxima rapidez no atendimento de casos que necessitem de IPI.

Importa esclarecer que IPI é um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitação, no âmbito da educação, saúde e da acção social. A IPI junto de crianças até aos 5/6 anos de idade, com alterações ou em situação de risco de apresentar alterações nas estruturas tem funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento, constitui um instrumento político de maior alcance na concretização

do direito à participação social dessas crianças e jovens e adultos em que se irão tornar. Assegurar a todos o direito à participação e à inclusão social não pode deixar de constituir prioridade política de um governo comprometido com a qualidade de vida dos seus cidadãos e o engrandecimento dos seus valores de coesão social.

A IPI consiste num conjunto organizado de entidades institucionais com a missão de garantir de forma integrada esta acção. No geral, a IPI funciona através da actuação coordenada das instituições identificadas e das famílias envolvidas. É importante reconhecer que quanto mais precocemente forem accionadas as intervenções e as políticas que afectam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar automaticamente no social e mais longe se poder ir na correcção das limitações funcionais da origem (CAMACHO, 2010). Assume-se que um sistema de IPI pressupõe assegurar uma interacção entre as famílias e instituições da primeira linha, as da saúde, da acção social e outras, para que todos os casos sejam devidamente identificados, mapeados e rastreados o mais precocemente possível. Para tal, devem ser accionados mecanismos necessários à definição de um Plano Individual (PI) de IPI atento às necessidades das famílias. Para o efeito, o PI de IPI deve ser elaborado por equipas multidisciplinares que representam todos os serviços em que são chamados a intervir.

O PI de IPI deve constituir-se como um instrumento organizador para as famílias e para os profissionais envolvidos, deve estabelecer um diagnóstico adequado, tendo em conta não apenas os problemas, mas também o potencial de desenvolvimento da criança, a par das alterações a introduzir no meio ambiente para que tal potencial se possa afirmar. Nesses moldes, o sistema de IPI assenta na universalidade de acesso, na responsabilização dos técnicos e dos organismos públicos e na correspondente capacidade de resposta. Deste modo, é crucial integrar, precocemente quanto possível, nas determinantes essenciais relativas à família, os serviços de saúde, as creches, os jardins-de-infância e a escola.

### **Breve Resenha do Percurso da IPI**

Desde há alguns anos, não muito longínquos, a IPI tem-se caracterizado por avanços consideráveis, em resultado de um conjunto

de influências práticas, conceptuais e teóricas, que tiveram grandes repercussões e implicações na implementação e organização da abordagem centrada na família (PEREIRA e SERRANO, 2010; GURALNICK, 2005; SHONKOFF e MEISELS, 2000).

Pela história pode se perceber que a preocupação em criação e desenvolvimento de programas de IPI centrava-se apenas na criança, deixando de fora e caído na negligência a sua família e os seus contextos de vida quotidiana. 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 (PEREIRA e SERRANO, 2010; SERRANO e CORREIA, 1998). A perspectiva médica colocava no centro das atenções o profissional que tomava todas as decisões em torno das necessidades e prioridades para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais e em situação de risco. A família era relegada ao segundo plano, sem se tomar em conta que a participação desta fosse pertinente, uma vez que ela é que cuida da criança grande parte de tempo.

O modelo médico tem sido objecto de algumas críticas nos últimos anos, devido ao seu enfoque excessivo no profissional ou na instituição em detrimento do receptor de serviços, pela limitação que impõe às possibilidades de escolha e ao exercício da sua responsabilidade, pela sua concentração na patologia ou nos défices e, ainda, pelo seu enfoque, demasiado limitado, no receptor de serviços enquanto beneficiário dos cuidados e recursos, excluindo a família (PEREIRA e SERRANO, 2010; DUNST, TRIVETTE, e DEAL, 1988; SERRANO, 2007; SERRANO e CORREIA, 1998). De acordo com os autores que temos vindo a citar, esta situação encontra uma viragem com o surgimento das teorias sistémicas, na década de 1960, particularmente da teoria sistémica da família, que acentuou o enfoque cada vez maior no agregado familiar, situando-o num sistema amplo e complexo de interacções e influências que perspectivam, ao nível da IPI, o desenvolvimento e a manutenção de redes de serviços e de apoios integrados mais abrangentes e assentes em recursos da comunidade.

Nos anos 70, desenvolveram-se programas de apoio e serviços que se constituíram como contributos fundamentais para se explorar e explicar a natureza da prestação de serviços centrados na família. Um

desses ficou conhecido por *Head Start* criado em 1972. De referir que nesse programa cerca de 10% do número total de crianças atendidas era de crianças com necessidades educativas especiais. O programa em alusão perspectivava o desenvolvimento de um sistema multidimensional e abrangente de educação compensatória, de serviços de saúde, de nutrição, de serviços sociais e de envolvimento familiar, que visava minorar os riscos de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, que se encontravam em situação de pobreza (PEREIRA e SERRANO, 2010).

Segundo PEREIRA e SERRANO, (2010), os programas *Head Start* e *Early Head Start*, referidos anteriormente, vieram dar resposta às evidências que comprovam que as crianças e famílias em situação de pobreza evidenciam níveis inferiores na avaliação do desenvolvimento, dificuldades na aprendizagem, problemas de saúde e piores resultados em vários domínios do comportamento adaptativo, na fase adulta. Ao mesmo tempo, este programa era uma espécie de um importante centro de investigação para profissionais e investigadores interessados na promoção da saúde, da educação e do bem-estar das crianças e suas famílias.

O marco legislativo que impulsionou, em grande medida, a IPI foi a *Education for All Handicapped Children Act* (PL 94-142), de 1975, que estabelecia o direito a uma educação gratuita e apropriada para todas as crianças com necessidades educativas especiais em idade escolar. No entanto, só em 1986, com a *Education of the Handicapped Act Amendments* (PL 99-457), é que ficou assegurada a obrigatoriedade dos serviços para as crianças em idade pré-escolar e respectivas famílias, encorajando-se o desenvolvimento de programas para crianças dos 0 aos 3 anos, através de equipas multidisciplinares e de serviços coordenados. A ênfase colocada nas famílias, na coordenação de serviços, através do responsável ou gestor de caso, nos apoios disponíveis na comunidade e no encorajamento de relações de parceria entre pais/profissionais, encontrava-se entre os conceitos expressos nesta legislação (PEREIRA e SERRANO 2010)).

### **O Papel da Família na IPI**

A abordagem centrada na família é operacionalizada através de um organismo designado por Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF). Segundo McGONIGEL et al (1991:1) apud PEREIRA e SERRANO

(2010), o PIAF constitui-se como uma “*promessa feita às famílias de que os seus pontos fortes serão reconhecidos e que trabalhos serão feitos a partir das suas sugestões, as suas necessidades serão satisfeitas, respeitando as suas crenças e valores e os seus desejos e aspirações serão encorajados e tornados realidade*”. O PIAF cria novos desafios quer aos pais, quer aos profissionais, sendo a sua mensagem subjacente, a de que a família constitui a componente chave para uma intervenção eficaz. A elaboração do PIAF constitui-se como um processo contínuo de tomada de decisões que deve contemplar a articulação de vários elementos que, analisados em conjunto, conduzem ao desenvolvimento e à implementação do plano de uma forma que deverá ter consequências ao nível da capacitação e da co-responsabilização da família (DEAL, DUNST, & TRIVETTE, 1994; DUNST & DEAL, 1994).

A IP eficaz depende de um PIAF completo composto pelos seguintes elementos:

a) Informação acerca do desempenho da criança (avaliação das áreas de maior e de menor realização – o que a criança é capaz de fazer em função do que se espera na sua idade);

b) Informação sobre a família (identificação das suas competências, prioridades, crenças e valores – o que a família transmite à sua criança que possa ajudar no desenvolvimento de competências e como transmite);

c) Objectivos (para a criança e para a família – quais são os objectivos a alcançar com a IPI);

d) Serviços de IPI (fisioterapia, apoio domiciliário, acompanhamento médico, etc.);

e) Outros serviços (transporte, habitação, serviço social, etc. – será que todos estes serviços estão ao alcance da criança e da sua família);

f) Calendarização dos serviços;

g) - Coordenação dos diversos serviços envolvidos.

Considerar que, para além destes, outros elementos podem ser inseridos, tendo em conta a realidade da comunidade em que a IPI se insere.

Ao se realçar a abordagem centrada na família permitiu-se e induziu-se o abandono da questão simplista acerca da eficácia da IPI,



ao mesmo tempo que se deu relevo à questão da especificidade dos programas e respectivas relações de influência com a obtenção de resultados positivos e dignificantes para a criança e sua família. Este procedimento enaltece que se tenha em consideração as condições ambientais da comunidade.

Para uma IPI eficaz devem ser criados programas que contemplem os serviços para crianças em risco e/ou com necessidades educativas especiais e a prestação de serviços deve ocorrer nos contextos naturais da vida das famílias, tendo em conta os valores e princípios da abordagem centrada na família. A IP baseada no contexto familiar envolve um elenco de profissionais coordenados por um membro que vela e assume o papel de mediador entre as famílias e a organização dos diferentes serviços envolvidos, a coordenação e a identificação de apoios adicionais, sempre que necessário (BRUDER et. al, 2005; DUNST e BRUDER, 2002).

De acordo com os autores que temos vindo a citar e outros, a aposta no papel de coordenador reside, também, no facto de este trazer benefícios que incluem acesso facilitado aos serviços; informação apropriada e atempada; aumento da qualidade dos serviços, dos apoios e dos recursos; relações mais adequadas entre profissionais e famílias; melhoria nos resultados da criança e na qualidade de vida das famílias.

Outro dos contributos, referidos na literatura, para a implementação da Abordagem Centrada na Família é o aparecimento de novas perspectivas sobre o desenvolvimento da criança defendidas por e sobre o impacto do ambiente nos processos de desenvolvimento de acordo com o lar. Baseado nessa perspectiva, destaque vai para:

- a) O reconhecimento do significado a longo prazo das experiências e relações precoces entre o prestador de cuidados e a criança;
- b) As conceptualizações sobre a influência do contexto mais alargado no desenvolvimento da criança;
- c) As novas perspectivas que reforçam a importância dos contextos naturais como factores de oportunidades para a criança e sua família (PEREIRA e SERRANO, 2010).

Relativamente às conceptualizações acerca da influência do contexto no desenvolvimento da criança, são vários os autores que salientam o interesse por factores contextuais (mais afastados) relacionados com o apoio social prestado pela família, pelos amigos e pela comunidade

em geral; a disponibilidade de recursos financeiros e materiais para ajudar as famílias; o nível de *stress* matrimonial; as práticas parentais e as expectativas de desenvolvimento estabelecidas através de padrões intergeracionais e culturais (DUNST, 2001b; GURALNICK, 1997, 2005b; MOTT, 2005; TRIVETTE, DUNST, & DEAL, 1997).

É o jogo complexo destes factores de influência que constitui o alicerce dos novos enquadramentos conceptuais dos modelos transaccional e ecológico, que se constituíram e constituem marcos de referência nos programas de Intervenção Precoce contemporâneos. Estes modelos permitem-nos reflectir sobre a complexidade do processo de desenvolvimento, bem como sobre a necessidade de organizar e reorganizar os recursos e serviços, de forma a contemplar as prioridades das crianças e suas famílias, como avançam BAIRRÃO & ALMEIDA (2003).

### **Modelos Teóricos Referenciais dos Programas de Intervenção Precoce Contemporâneos**

São vários os modelos de intervenção que concorrem para uma IPI eficaz e eficiente avançados por pesquisadores e defensores dos direitos da criança. Vejamos de seguida alguns desses modelos: Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner; Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975); Modelo de Intervenção Centrado na Família: Uma suposição da Teoria à Prática.

#### ***a. Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner***

Bronfenbrenner define o desenvolvimento humano como um processo pelo qual o indivíduo adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e se torna mais apto e motivado para desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico (PORTUGAL, 1992 citado por PEREIRA e SERRANO 2010).

No modelo ecológico do desenvolvimento, as experiências do indivíduo são perspectivadas como subsistemas no interior de sistemas ainda mais abrangentes, que nos permitem localizar no espaço e no tempo os vários cenários de vida da criança, nomeadamente: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema (BRONFENBRENNER, 1979; PEREIRA e SERRANO 2010).

O microsistema inclui os cenários imediatos em que ocorre o desenvolvimento da criança. O mesossistema engloba as relações entre microsistemas nos quais a criança experiencia a realidade. O exossistema é composto pelos ambientes que têm influência no desenvolvimento da criança, mas nos quais esta não detém papel directo. Para a maior parte delas, os exossistemas consistem nos ambientes que englobam recursos para a família, em geral, e para a criança, em particular (saúde, educação, segurança social) (BAIRRÃO, 2003). O macrosistema representa os padrões mais vastos da ideologia, da demografia e das instituições de uma determinada cultura ou sub-cultura da sociedade de pertença da criança e sua família. As regras de convivência não dependem somente do circuito familiar, tem muito a ver com todo um sistema envolvente que obedece às diferentes hierarquias sociais (PEREIRA e SERRANO, 2010).

A transição de um macrosistema para outro tem profundas implicações nas políticas e ideologia, nos meios e na orientação dos serviços de intervenção precoce, uma vez que todas as estruturas sociais são alteradas, incluindo os microsistemas, os mesossistemas e os exossistemas (PEREIRA e SERRANO, 2010). Nestas circunstâncias, ter-se-á necessariamente de analisar, adaptar e enquadrar as novas características daqueles sistemas, para que a intervenção possa ajustar-se aos novos condicionalismos da realidade.

A perspectiva ecológica presta, assim, um grande contributo para o processo de formulação, de avaliação e de compreensão da intervenção precoce, pois permite-nos visualizar as relações (potenciais e actuais) entre os programas, as conceptualizações alternativas aos factores que afectam as crianças e suas famílias, a multiplicidade de estratégias de intervenção, para além de nos alertar constantemente para o facto de o contexto dar forma às relações causais. Diz-nos sempre «depende», reclamando as tentativas para descobrir «de quê».

#### ***b. Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975)***

Na abordagem do modelo transaccional, os resultados no desenvolvimento não advêm apenas das características do indivíduo ou das características do contexto experienciado, mas são constituídos a partir da combinação entre o indivíduo e a sua experiência (SAMEROFF e FIESE, 1990). De acordo com este modelo, o desenvolvimento não é um processo uniforme, linear ou mecânico para todos, mas sim o resultado

das interações contínuas e dinâmicas entre a criança e as experiências proporcionadas pela sua família e pelo contexto social (SAMEROFF & FIESE, 2000). Esta nova abordagem remete-nos para duas constatações fundamentais com impacto nos programas de intervenção precoce:

- Não existe uma relação linear entre o nível de competência de uma criança, em qualquer ponto do seu desenvolvimento precoce, e a sua competência futura, como adolescente ou adulto;

- Para se poder equacionar, com alguma precisão, o desenvolvimento posterior, é necessário também ter em conta os efeitos do ambiente familiar e social que potenciam ou contrariam um percurso desenvolvimental positivo. A descrição dos contextos em que ocorre o desenvolvimento é um prólogo necessário à compreensão dos problemas de desenvolvimento e à eventual elaboração de programas de intervenção precoce capazes de enquadrar a criança no seu ambiente social e comunitário.

No que se refere à intervenção, o modelo transaccional tem implicações pertinentes, particularmente no que diz respeito à identificação dos alvos e das estratégias de intervenção. De acordo com este modelo, as mudanças de comportamentos são o resultado de uma série de interações entre indivíduos que partilham um sistema, orientando-se por princípios reguladores específicos (SAMEROFF & FIESE, 2000; PEREIRA e SERRANO, 2010). Adicionalmente, estes autores definem três aspectos fundamentais de intervenção: remediação, redefinição e reeducação. A remediação altera a forma de comportamento da criança em relação aos pais; a redefinição muda a forma como os pais interpretam o comportamento do seu filho; a reeducação altera a forma de comportamento dos pais em relação ao seu filho. Apesar de intervenções particulares poderem ser associadas mais estreitamente a aspectos específicos do código cultural, do código familiar ou do código parental, deve ser evidente que as intervenções implementadas numa área podem influenciar outras partes do processo de desenvolvimento. A remediação dirigida à criança pode afectar o código familiar porque facilita as interações pais-filho(a), ao mesmo tempo que estimula a redefinição dos pais em relação à sua criança.

Assim, pode-se referir que este enquadramento conceptual, ao clarificar a complexidade das interações organismo/meio, coloca igual ênfase nos efeitos inerentes à criança e nos do envolvimento, de tal

modo que as experiências vividas no meio ambiente não são encaradas como sendo independentes do indivíduo. Os resultados obtidos, ao nível do desenvolvimento da criança, não são uma função do estado inicial da criança, nem do estado inicial do meio ambiente, mas sim uma função complexa da inter-relação entre a criança e o meio, ao longo do tempo (PEREIRA e SERRANO, 2010).

A perspectiva social e sistémica, sugerida por estes modelos, reflecte-se na citação de BRONFENBRENNER (1979), que advoga e explicita claramente a independência das unidades sociais, na medida em que a capacidade de os pais desempenharem com eficácia os seus papéis parentais no seio da família depende das exigências dos papéis, dos factores de *stress* e dos apoios oriundos de outras fontes. As avaliações que os pais fazem das suas próprias capacidades para funcionar eficazmente, bem como a forma como encaram a sua criança estão relacionadas com factores externos, como a flexibilidade dos horários laborais, a adequação dos planos relativos aos cuidados das crianças, a presença de amigos e vizinhos que possam ajudá-los em circunstâncias de maior ou menor emergência, a qualidade dos serviços sociais e de saúde, assim como a segurança do meio ambiente em que vivem (PEREIRA e SERRANO, 2010). Isto tudo é algo que a dinâmica da vida nas grandes cidades, não só, não permite que os pais, em Moçambique, acompanhem integralmente o desenvolvimento e crescimento dos seus filhos, mesmo querendo, deixando essa tarefa na responsabilidade da tutora da criança em casa ou na creche e jardim-de-infância. Estas duas instituições incutem na criança modelos de comportamentos diferentes dos desejados e almejados pelos verdadeiros pais para os seus filhos.

Sequencialmente, as autoras que temos vindo a citar consideram que a disponibilidade de estruturas de apoio é, por seu lado, uma função da sua existência e frequência numa dada cultura ou sub-cultura. Esta frequência pode ser melhorada pela adopção de políticas e práticas públicas que criem estruturas adicionais e papéis de índole social encorajadores da vida em família. Este enquadramento sistémico/social permite clarificar alguns aspectos e implicações da IPI, nomeadamente o reconhecimento de que:

a) A rede social de uma família (redes sociais de apoio intra-familiares, informais, comunitárias e formais) fornece apoio e recursos necessários à vida do dia-a-dia, ao cumprimento das responsabilidades parentais e ao apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança;

b) As interacções que visam dar apoio, e que ocorrem entre os membros da rede de apoio social, constituem o contexto para um vasto leque de experiências ambientais e de oportunidades, que influenciam o comportamento e o desenvolvimento da criança, dos pais e da família; c) O apoio social é uma variável ambiental, como tal qualquer número de experiências e oportunidades de apoio, para além daquelas associadas a práticas de programas de intervenção precoce mais tradicionais, pode e deve operar como uma forma de intervenção precoce; d) O apoio prestado pode ter influências quer directas, quer indirectas, numa criança em desenvolvimento, nos seus pais e na sua família.

A perspectiva social e sistémica consubstancia-se numa definição abrangente e multifacetada da IPI, que refere que esta é a prestação de apoio e de recursos a famílias de crianças pequenas, por parte dos membros de redes sociais de apoio informal e formal, que influenciam, tanto directa, como indirectamente, o funcionamento da criança, dos pais e da família (PEREIRA e SERRANO, 2010). Esta definição social e sistémica reforça assim a importância da IPI, enquanto fonte de oportunidades e de experiências que contribuem de forma significativa para possíveis variações no desenvolvimento e funcionamento das famílias. Ou seja, a mudança para uma abordagem centrada na família, em IPI, tem, deste modo, implicações significativas em vários aspectos da intervenção, nomeadamente, nos primeiros contactos com a família, na avaliação, no processo de tomada de decisão, na relação família/profissional na forma de prestação e de organização dos apoios.

Finalmente, aos profissionais é assim exigido um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, durante o qual devem clarificar, definir e reflectir sobre um conjunto de práticas efectivas que, por sua vez, se devem traduzir na forma como escutam as famílias, como as respeitam e caracterizam, no modo como os serviços e apoios são obtidos/prestados, como as reuniões são conduzidas, como os diversos profissionais interagem e como os projectos estão estruturados.

### **O Modelo de Intervenção Centrado na Família: Uma suposição da Teoria à Prática**

Um outro modelo, não menos e nem mais importante que os anteriores, é o centrado na família, que se caracteriza por privilegiar a participação ou inclusão da família no apoio e tratamento de crianças



com necessidades educativas especiais ou em situação de risco. Como já se fez referência, falar em IPI é fazer menção a um conjunto de serviços, apoios e recursos prestados em diferentes contextos de vida das crianças com deficiências ou incapacidades, atraso de desenvolvimento e/ou em risco grave de atraso de desenvolvimento desde a infância até à entrada a escola. Este processo é extensivo às suas famílias e deverá assentar numa relação de parceria entre a instituição de apoio e a família da criança beneficiada, tendo como objectivo apoiar os padrões de interacção familiar que melhor promovem o desenvolvimento da criança e que optimizam o seu acesso aos serviços e recursos que a comunidade proporciona, assim como melhorar a qualidade de vida do conjunto da unidade familiar (ALMEIDA, 2010). Esta perspectiva remete, em termos conceptuais, para o quadro de referência das teorias Desenvolvimentais Sistémicas, nomeadamente do Modelo Bioecológico e do Modelo Transaccional (PEREIRA e SERRANO, 2010).

Neste âmbito, o desenvolvimento é encarado como resultando das interacções que ocorrem nos contextos de vida diária entre a criança e os indivíduos, objectos e símbolos que fazem parte desses contextos e que, por sua vez, são influenciados pelos contextos mais diversificados. A IPI surge, assim, como um mediador entre diferentes factores e traduz-se numa prática centrada na família na comunidade, operacionalizada através de um Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência. Este Modelo de Terceira Geração, de acordo com DUNST (2000, 2005), mantém os principais conceitos veiculados nas suas propostas iniciais, nomeadamente, a ênfase que coloca no apoio social e a sua consequente defesa de intervenções baseadas, essencialmente, na mobilização das redes sociais de apoio informal que actuam como uma modalidade de IPI. Incorpora, no entanto, ao modelo anterior, características da criança e da interacção pais-criança, desenvolvendo um modelo mais abrangente que chama a atenção para outros aspectos resultantes das influências envolvimentoais e do seu papel nas intervenções.

Assim, o modelo de terceira geração assenta em quatro componentes - as oportunidades de aprendizagem da criança; o apoio às competências dos pais; os recursos da família/comunidade e as práticas de ajuda centradas na família - que visam assegurar que as experiências e oportunidades proporcionadas às crianças, pais e famílias, influenciem na promoção das suas capacidades e que os profissionais conduzam as intervenções de uma forma sólida (ALMEIDA, 2010). Para além das

quatro componentes, o modelo inclui três elementos resultantes da sua intersecção - cenários de actividade diária; estilos de interacção parental e oportunidades de participação dos pais - que permitem ao profissional operacionalizar as práticas que proporcionam a optimização do desenvolvimento da criança.

Segundo ALMEIDA (2010) na perspectiva de DUNST (2000) as práticas centradas na família são um caso particular das experiências de ajuda eficazes associadas à promoção de capacidades e ao fortalecimento dos alvos dessas rotinas, pelo que passaram a designar-se práticas de ajuda centradas na família e que incluem formas de intervenção que consistem em:

a) Tratar a família com dignidade e respeito; b) Oferecer sessões individualizadas, flexíveis às preocupações e prioridades da família; c) Partilhar a informação para que a família possa tomar decisões informadas; d) Respeitar as escolhas da família no que se refere a todos os aspectos do programa e às opções de intervenção; e) Estabelecer uma rede de colaboração e parceria família-profissionais; f) Promover as capacidades da família com vista a obter e mobilizar os recursos e apoios de que necessita para cuidar do seu filho de uma forma estimulante.

No seio destas práticas distinguem-se componentes relacionais e participativas. A componente relacional inclui práticas associadas: a) às boas competências clínicas (escuta activa, empatia, respeito...) e b) às atitudes e crenças positivas do profissional relativamente à família. A componente participativa inclui práticas que são: i) individualizadas e flexíveis às preocupações e prioridades da família e ii) proporcionam oportunidades para que a família se envolva activamente nas escolhas e tomadas de decisão, promovendo a colaboração família-profissional e a participação activa da família (WILSON & DUNST, 2005).

### **Considerações finais**

A intervenção precoce na infância deve assentar na universalidade do acesso, na responsabilização dos técnicos e dos organismos públicos e comunitários e na correspondente capacidade de resposta. Nos últimos anos, em Moçambique, os serviços de educação de infância são muito solicitados por todas as camadas sociais, buscando espaço, não somente para acolher os seus filhos enquanto trabalham, mas também para que recebam preparação para o *abc* no ensino primário. Acoplar os serviços



de intervenção precoce na infância, numa perspectiva de inclusão, neste sector era de mais-valia, pois constitui-se como um elemento-chave na promoção do bem-estar da criança e na sua preparação para entrada na escola.

A IPI é uma acção que exige de diferentes sectores uma reorganização e reestruturação dos seus sistemas de funcionamento. A se pautar pela IPI é fundamental uma redefinição dos planos de acção das creches, centros infantis e jardins-de-infância, de tal maneira que se integrem os profissionais multidisciplinares para a execução de uma actividade mais complexa, eficaz e segura.

De entre vários modelos que se observam na IPI destaque vai para o ecológico de desenvolvimento humano que evidencia as actividades do indivíduo. Modelo transaccional que associa as experiências e características do indivíduo e o desenvolvimento com resultado das interacções contínuas e dinâmicas entre a criança e as experiências da família. O Modelo de Terceira Geração Baseado na Evidência suportado por quatro componentes – a das oportunidades de aprendizagem da criança; a do apoio às competências dos pais; a dos recursos da família e/ou comunidade e a das práticas de ajuda centradas na família - que visam assegurar que as experiências e oportunidades proporcionadas às crianças, pais e famílias influenciem na promoção das suas capacidades e que os profissionais conduzam as intervenções de uma forma sólida.

## **Bibliografia**

- BAIRRÃO, J. “Apresentação”. *Psicologia*, XVII (1), 7-13, 2003.
- BAIRRÃO, J. e ALMEIDA, I. C. “Questões actuais em intervenção precoce”. *Psicologia*, XVII (1), 15-29, 2003.
- BRONFENBRENNER, U.. *The ecology of human development: experiments by nature and desigh*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.
- BRUDER, M. B. et al. “Establishing outcomes for service coordination: A step toward evidence-based practice”. *Topics in Early Childhood Special Education*. 25(3), 177-188, 2005.
- CAMACHO, M. J. “A crescer”. *Revista Diversidades*, 2010.
- DUNST, C. J. e BRUDER, M. B. “Valued outcomes of service coordination, early intervention, and natural environments. *Exceptional Children*. 3, 361-375, 2002.

- DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M. e DEAL, A. G.. *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- GURALNICK, M. J. *Second research in the field of early intervention*. In: M. J., 1997.
- GURALNICK, M. J. “An overview of the developmental systems model for early intervention”. In: M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 3-28). Maryland: Paul H. Brookes, 2005.
- McGONIGEL, M. J., KAUFMANN, R. K., e JOHNSON, B. H.. *Guidelines and recommended practices for the individualized family service plan*. Bethesda, MD: Association for the Care of Children’s Health, 1991.
- MOTT, D. W. “Characteristics and consequences of resource based intervention practices”. *CASE makers*, 1 (5), 1-4, 2005.
- PEREIRA, A. P. e SERRANO, A. M. “Abordagem centrada na família em intervenção precoce: perspectiva histórica, conceptual e empírica”. In: *Revista Diversidades*, 2010.
- PORTUGAL, G. *Ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner*. Aveiro, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, 1992
- SAMEROFF, A. J. e CHANDLER, M. J. *Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty*. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.). *Review of Child Development Research* (Vol. 4, pp. 187-244). Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- SAMEROFF, A. J. e FIESE, B. H. “Transactional regulation: the development ecology of early intervention”. In: J. P. Shonkoff & J. Meisels (Eds.), *Handbook of early Childhood Intervention* (Vol. 2, pp. 135-159). Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- SERRANO, A. M.. *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto, Porto Editora, 2007.
- SERRANO, A. M., e CORREIA, L. M.. *Intervenção precoce centrada na família: Uma perspectiva ecológica de atendimento*. In: L. M. Correia e A., 1998.
- SHONKOFF, J. P., e MEISELS, S. J. “Early childhood intervention: A continuing evolution”. In: J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 3- 31). Cambridge, University Press, 2000.
- TRIVETTE, C. M., DUNST, C. J. e DEAL, A. G. “Resource-based approach~to early intervention”. In: S. K. Thurman, J. R. Cornwell & S. R. Gottwald (Eds.), *Contexts of early intervention: Systems and settings* (pp.73-113). Baltimore, Brookes Publishing Co. 1997.

# A participação da família nas actividades educativas das instituições de educação de infância

*Diovergildio Vasco Chauque<sup>6</sup>*

## **Resumo**

A participação da família nas actividades educativas das instituições de educação de infância é o tema deste estudo, cujo objectivo principal centra-se na compreensão do nível do envolvimento das famílias nas actividades educativas do jardim infantil. A necessidade de compreender as formas de participação das famílias no processo educativo justifica-se pela fraca participação das mesmas nos processos de rotina desenvolvidos dentro da instituição. Constituíram instrumentos de recolha de dados a observação e as entrevistas conduzidas por um guião elaborado para o efeito. Os resultados revelam que a participação das famílias nas actividades educativas, nos jardins-de-infância, continua fraca, verificando-se uma maior participação acima da metade nas actividades do refeitório. Conclui-se que o diálogo entre as famílias das crianças, sobretudo os acompanhantes, e o esclarecimento da importância da participação das mesmas nas actividades educativas contribui para o maior envolvimento das famílias e garante o alcance dos objectivos previamente definidos: o desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras-chave:** Educação de Infância. Participação. Família. Actividades educativas.

## **1. Introdução**

Quando pensamos na família como instituição responsável pela educação da criança, não devemos imaginar uma estrutura responsável em inculcar valores, que a constrange e a reprime, mas antes, como um estímulo que a habilita, que a prepare para viver numa sociedade desafiadora como a nossa, onde a globalização tomou a coexistência das pessoas e os valores identitários e tradicionalmente aceites perderam o seu espaço privilegiado. Contudo, com a conjuntura social actual, de sobrevivência das nossas comunidades, os membros das famílias lutam diariamente para garantir o sustento e, por consequência, um número considerável de crianças, sobretudo nas zonas rurais e suburbanas, quase não tem o acompanhamento e carinho da família, em toda a fase

da aprendizagem pré-escolar. Deste modo, há necessidade de ver

---

<sup>6</sup> Mestrando em Desenho de Sistemas de Educação (UP), Docente na Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP).

a instituição de infância como espaço que contribui para o crescimento harmonioso da criança.

Como é sabido, pelas muitas horas de ausência dos pais, não só parte da educação é transferida para outros agentes, como as referências e os modelos inspirativos do comportamento passam para outras fontes mais acessíveis à criança. Neste processo de transferência educativa, a instituição de educação ... aparece como a agência de quem se espera o maior empenhamento na assunção das funções que durante muito tempo se exigiam a família (DIAS, 2003, p.23).

Se analisamos minuciosamente as nossas famílias, o espaço de casa para a maioria tornou-se numa espécie de dormitório, devido à sua ausência por tempo prolongado, o que faz com que a vontade dos filhos em querer estar perto dos pais tende a reduzir, ou seja, o tempo que os pais ficam fora de casa deixou de ser motivo para trazer mais saudades aos filhos, mas sim o início da separação entre elementos da mesma família. Entra-se numa era onde a distância torna-se num motivo de desafecto entre pais e filhos e, em contrapartida, o carinho e afecto reserva-se aos educadores nas instituições de infância.

Embora exista essa dicotomia nas relações familiares, Gimeno (2001, p.41), ressalta que conhecer as regras pelas quais se rege a família, consiste sobretudo, em conhecer o sistema familiar. O conhecimento das regras de relações familiares é, por um lado, a base para se compreender a família, viver e intervir nela. Por outro lado, trata-se de um sistema aberto, o que quer dizer que a estrutura permite influência de outros sistemas tais como, a escola, o bairro, os meios de comunicação, a cultura, assim como de todos os sistemas com que a família interage e que irão favorecer ou entravar qualquer tipo de mudança que se possa dar dentro da mesma.

No entanto, com a existência desta situação e a confiança que se coloca às instituições de educação de infância, torna-se insuficiente para garantir o princípio básico da coesão familiar. Os resultados do estudo realizado no Jardim Infantil Mães de Mavalane, em Maputo, mostram que a participação da família nestas instituições é de extrema importância e sem ela, os objectivos definidos para esta faixa etária tornam-se dificilmente alcançáveis.

Actualmente, é inquestionável a importância e o papel das instituições de educação de infância no desenvolvimento e aprendizagem

das crianças. Estas instituições dão um contributo importante para o desenvolvimento equilibrado da criança e para o seu sucesso escolar e educativo. Quando chega à escola, depois de frequentar o jardim-de-infância, a criança já entrou em contacto com as noções elementares da matemática, já viu imagens, já teve contacto com a leitura, expressou sentimentos e emoções, aprendeu a realizar actividades em grupo, desenvolvendo a autonomia e o desejo de aprender. As actividades livres e jogos são indispensáveis às aprendizagens subsequentes e preparam a criança para o ensino primário, para além de proporcionarem o seu desenvolvimento físico, cognitivo e afectivo.

## **2. Participação da família nas actividades educativas**

A participação da família nas actividades educativas deve-se ao contexto social em que elas se encontram inseridas. Para a obtenção deste resultado, constituiu procedimento metodológico, a observação que realizou-se no Jardim Infantil Mães de Mavalane, abrangendo as actividades de recepção e entrega das crianças, a rotina diária das actividades, a participação da família nas diferentes áreas e actividades educativas da instituição e, a entrevista, também como técnica seleccionada de colecta de dados nesta pesquisa, serviu de auxílio para a percepção do sentimento das famílias e dos educadores relativamente à sua participação nas actividades educativas.

As observações e as entrevistas foram desenvolvidas em 26 crianças pertencentes ao 5º ano de vida, correspondentes a 75 crianças do universo e num total de 26 famílias com crianças no quinto ano de vida, onde foram seleccionadas aleatoriamente para o processo de entrevista 10 famílias entre as que atendiam os seguintes critérios: famílias que já participaram nas actividades educativas, famílias que nunca participaram em actividades educativas, famílias em que mãe trabalha em tempo inteiro, famílias de mães domésticas, director adjunto pedagógico (educador) e a educadora do grupo de vida abrangido pela pesquisa.

Assim, de acordo com os dados obtidos no campo, isto é, no Jardim Infantil Mães de Mavalane, em Maputo, a maior parte dos pais e encarregados de educação são de idade jovem, compreendida entre os vinte a trinta anos para as mães, o que constitui cerca de 50% e trinta a quarenta anos de idade para os pais, o que corresponde a cerca de 40%

conforme a tabela 1.

Faixa etária	Pais ou encarregado de Educação		Mães ou encarregadas de educação	
	Qtde.	%	Qtde.	%
Até 20 anos	0	0%	1	10%
20 a 30 anos	1	10%	5	50%
30 a 40 anos	4	40%	1	10%
Mais de 40	3	30%	1	10%
Não responderam	2	20%	2	20%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Tabela 1:** Faixa etária dos pais e encarregados de educação

Embora a maior percentagem seja jovem, o nível de escolaridade das famílias, ou seja, dos encarregados de educação pode influenciar no processo da participação das famílias nas actividades educativas, o mesmo justificado pelo conhecimento do papel que as instituições de educação de infância desempenham no desenvolvimento integral das crianças. Contudo, a realidade no terreno aponta para 60% das mães com nível básico e 50% para os pais com o nível secundário.

Grau de escolaridade	Pais ou encarregados de educação		Mães ou encarregadas de educação	
	Qtde.	%	Qtde.	%
Analfabeto	0	0%	0	0%
Ensino básico	1	10%	6	60%
Ensino secundário	5	50%	1	10%
Ensino superior	1	10%	1	10%
Pós-graduação	1	10%	0	0%
Não responderam	2	20%	2	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Tabela 2:** Escolaridade dos pais e encarregados de educação

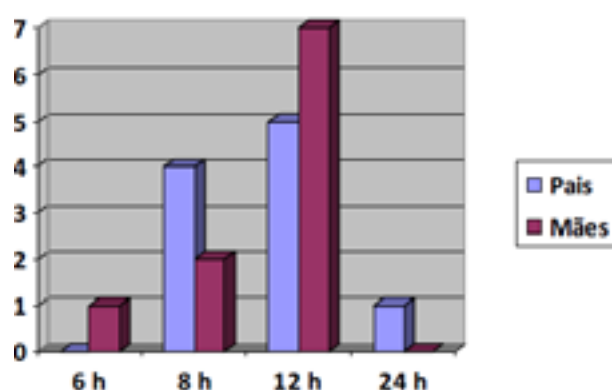
No entanto, as famílias cujas mães desenvolvem uma actividade informal totaliza cerca de 70% (tabela 3) o que cria um espaço para a independência no que diz respeito à permanência no lugar das actividades.

Acredita-se que este factor podia, de uma ou de outra forma, garantir uma maior participação das famílias nas actividades educativas, pois elas teriam mais tempo, pela liberdade que gozam na sua actividade laboral, mas a realidade prova o contrário como veremos mais adiante.

Ocupação	Pais	%	Mães	%
Trabalho formal	5	50%	1	10%
Trabalho informal	3	30%	7	70%
Não responderam	2	20%	2	20%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Tabela 3:** Ocupação dos Pais/encarregados de educação

O que se observa é que as famílias que realizam actividades informais tendem a permanecer maior parte de tempo no local de trabalho, 7 famílias das 10 entrevistadas, chegam a permanecer cerca de 12 horas de tempo no local de trabalho por dia o que, de uma ou de outra forma, dificulta a possibilidade de reservar tempo para a participação nas actividades educativas do jardim infantil.



**Figura 1:** Tempo dispensado ao trabalho

### 1.1. Actividades programadas

As actividades programadas no Jardim Infantil Mães de Mavalane

obedecem a uma organização sistémica, tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças. Contudo, este processo tem criado um espaço que permite a participação dos pais através das suas iniciativas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Porém, a participação é feita nas actividades programadas. Vejam-se as entrevistas realizadas ao Director Pedagógico e a uma educadora:

*A nossa preocupação em relação a participação dos pais é maior, nós sempre convidamos as famílias das crianças para participarem nas actividades programadas. Nestas actividades as famílias podem mostrar às crianças como são feitas as diferentes actividades na família, no jardim infantil e todo o lugar em que as crianças se encontram. Convidamos continuamente aos pais que realizam diferentes actividades como carpinteiros, padeiros para mostrar as crianças como estas actividades são realizadas. Também é muito importante, pois eles interagem com as crianças e podem fazer acompanhamento, mas mesmo assim eles não participam, alegam trabalho, não sabemos de facto como podemos fazer para que eles estejam envolvidos neste processo. (Director Pedagógico).*

*Eu sempre falo aqueles que acompanham as crianças, que as portas estão abertas para acompanharem as actividades educativas que desenvolvo com estas crianças, mas apenas um ou dois aparecem, ou mandam os irmãos menores de idade para virem participar nas actividades, e alegam falta de tempo. O que me preocupa é que quando se trata de participar nas refeições das crianças não faltam, se for para visitar os dormitórios as famílias estão presentes, só não têm tempo se for para participar nas actividades educativas (Educadora).*

Durante o período em que se realizou o trabalho de campo, apenas quatro membros das famílias das crianças se fizeram presentes ao jardim infantil, para participar nas actividades educativas. Os membros das famílias que se fizeram ao local são: um irmão, um pai e duas mães.



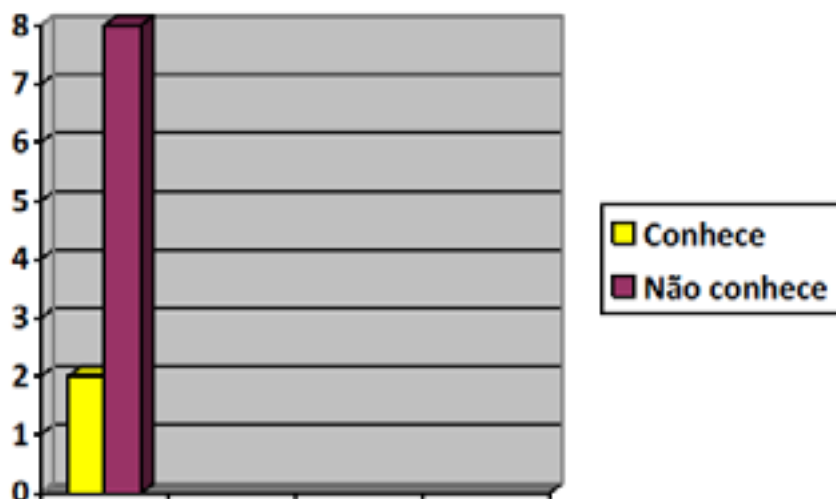
	Pais	%	Mães	%	Irmãos	%	Vizinhos	%	Avós	%	Total %
Crianças	1	10	2	20	1	10	0	0	0	0	40

**Tabela 4:** Participação das famílias nas actividades educativas.

Questionado um membro da família, afirmou o seguinte:

*Eu tenho tido dificuldades em participar nas actividades educativas porque nem sempre informam devidamente o que vamos encontrar nessas actividades e o que vamos fazer e tem sido um pouco difícil, mas quando se trata de uma refeição tenho a certeza de que todos entendemos isso e não precisamos de nenhuma explicação para entender o que devemos fazer (Família 1).*

Veja-se na figura 5 o conhecimento que as famílias possuem da rotina diária do jardim infantil em estudo:



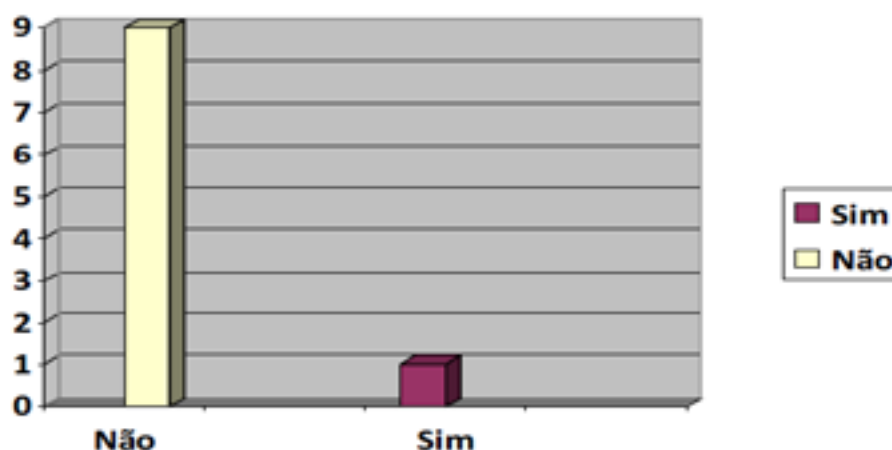
**Figura 5:** Conhecimento da rotina diária pelas famílias

Nas actividades educativas programadas as crianças aprendem diferentes formas do funcionamento de pequenas operações. As famílias que se fizeram presentes auxiliaram a educadora e viram efectivamente

como as suas crianças aprendem. As crianças sentiam-se muito à vontade por ver um encarregado perto. Elas perceberam que a aprendizagem não se cinge apenas ao educador, mas os membros das suas famílias também fazem parte das suas aprendizagens. Esta actividade foi totalmente diferente comparativamente a outras actividades.

*Eu tenho essa tradição de participar sempre que for convidado a participar na aprendizagem da minha criança. Através da minha participação nas actividades educativas desenvolvo mais relacionamento com a minha própria criança e com a educadora, eu me sinto cada vez mais perto dela, vejo alguém que posso confiar em tudo o que diz respeito ao desenvolvimento da minha criança, é por essa razão que tudo me informa a horas, porque sempre me preocupo, além disso tenho a responsabilidade de incentivar outros encarregados a participarem, porque sou delegada do grupo. Até a educadora, ela sabe que quando não apareço é mesmo questão de tempo e não desleixo como fazem outros encarregados. (Família 2).*

A figura 6 apresenta as Famílias que já tomaram a iniciativa de participar nas actividades educativas.



**Figura 6:** Famílias que já tomaram a iniciativa de participar nas actividades educativas

## 1.2. Nas refeições

Cada grupo tem o seu mês próprio para a participação dos pais,

o refeitório esteve repleto das famílias das crianças do quinto ano que vinham ver o tipo de refeição que as crianças têm no jardim infantil. Durante este período os pais questionavam a forma como as refeições são confeccionadas.

*Participei neste dia para ver de facto o que a minha criança come, se a refeição oferecida é de qualidade ou não. É uma forma de contribuir para o desenvolvimento integral da minha criança, através do acompanhamento do tipo de refeição que a criança recebe. Tem sido muito difícil para mim acompanhar outras actividades em que sou convidada, mas sempre que não consigo estar pelo trabalho, mando o irmão da minha criança que habitualmente a traz ao jardim infantil. (Família 3).*

Conforme a tabela abaixo (5), quando se trata das refeições é visível um número elevado de mães que se fazem ao jardim infantil para participar neste processo, mas quando se trata de actividades totalmente educativas planificadas, a participação da família através das mães é muito reduzido, o que nos remete a possibilidade de pensarmos que as famílias estão mais preocupadas com a alimentação do que com as actividades educativas diárias da instituição.

*Estamos aqui para ver de perto o que as crianças comem para poder acreditar no menu que a direcção da instituição tem nos apresentado, este dia calhou bem e fiz todos os possíveis de vir pessoalmente, noutras actividades costumo pedir à avó da minha filha para participar, mas hoje achei melhor participar. (Família 4)*

	Pais	%	Mães	%	Irmãos	%	Vizinhos	%	Avós	%	Total %
Crianças	1	10	3	30	2	20	1	10	1	10	80

**Tabela 5:** Participação das famílias nas refeições das crianças

### **3. Conclusão**

O estudo da participação da família nas instituições de educação de infância e do jardim infantil, em particular, remete-nos a uma problemática da falta do diálogo entre os educadores e as famílias no processo educativo. A consideração de diferentes concepções pedagógicas que dedicam o estudo à participação familiar nas instituições educativas, contextualiza a apresentação de uma proposta sobre a participação das famílias no Jardim Infantil Mães de Mavalane. Parte-se do pressuposto de que o diálogo no seio dos educadores e das famílias das crianças que frequentam o jardim infantil constitui a variável pela qual a participação familiar depende. Contudo, é pertinente a ligação contínua e sistemática da família e do jardim infantil, através de um trabalho conjunto que visa criar laços de afinidade no processo educativo da criança.

Resguardando o princípio da participação, será necessário considerar que o jardim infantil tem funções essenciais explícitas, objectivos próprios, projecto pedagógico curricular, estrutura de gestão, formulados de forma colectiva. Isso significa que não se pode pôr em dúvida o espaço específico e autónomo dos educadores, se eles forem seguros do seu papel, a sua dignidade profissional não ficará abalada com as percepções dos pais e encarregados de educação sobre o seu trabalho, já que o envolvimento da família é, não só legítimo, como necessário.

Um dos aspectos relevantes que se observaram no Jardim Infantil Mães de Mavalane é a mudança da forma como o atendimento é feito às crianças. Verificou-se uma grande melhoria na aproximação e auxílio da educadora quanto à sua actividade. Isto mostra claramente que se a participação das famílias fosse contínua, permitiria que o jardim infantil melhorasse cada vez mais a sua organização e atendimento às crianças, através do incremento do nível do diálogo entre as famílias e a instituição, assim como alocação de pessoal de apoio aos educadores.

Concluimos igualmente que a participação das famílias no Jardim Infantil Mães de Mavalane caracteriza-se como uma participação do tipo passivo. Este tipo de participação segundo Lima (1998, p.188), caracteriza-se por atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades, mesmo formais, de participação. A maior parte destas famílias, sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir

activamente, queda-se, na maioria dos casos, por uma certa apatia. A falta de comparência em certas reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, a falta de informação e o desconhecimento da regulamentação em vigor na instituição, relativa à participação, são alguns dos elementos mais comuns que a caracterizam.

#### **4. Referências bibliográficas**

DIAS, Fernando Nogueira. *Educação e projecto de vida*. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

GIMENO, Adelina. *A família, o desafio da diversidade*. Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização e a participação na organização escolar*, 2. ed. Braga, 1998.

# **Prática da educação pré-escolar em Moçambique: princípios norteadores da educação pré-escolar e atitude pedagógica do educador pré-escolar**

*Fernando Lourenço Fernandes Pinto*<sup>7</sup>

## **Resumo**

O presente trabalho foi elaborado no âmbito da conferência sobre a educação para a infância e tem como título “Prática da educação pré-escolar em Moçambique: princípios norteadores da educação pré-escolar e atitude pedagógica do educador pré-escolar”. São objectivos do trabalho apresentar os princípios que norteiam a educação pré-escolar em Moçambique e descrever as atitudes pedagógicas de um educador pré-escolar. A elaboração do texto teve como base a consulta bibliográfica. Quando se implantou o Sistema Nacional de Educação, atendendo às condições objectivas do país, o ensino pré-primário foi colocado como facultativo. Porém, o Estado buscou parcerias com instituições privadas e o ensino pré-primário acabou se desenvolvendo maioritariamente em meios urbanos. A leitura do material bibliográfico permitiu notar que, segundo o MINED/EDICIPE, a educação pré-escolar se fundamentará em princípios como o princípio da universalidade, princípio da progressividade princípio da inclusão, entre outros. Notou-se também que, o educador pré-escolar deve, pedagogicamente, ter vontade, gosto e dedicação para trabalhar com crianças, sentir responsabilidade pela actividade que desenvolve, entre outras atitudes.

**Palavras-chave:** Educação. Pré-escolar. Educador. Princípios.

## **1. Introdução**

A educação infantil é um acto ou estímulo que visa organizar as actividades mentais da criança num ambiente rico em desafios, respeito à criatividade e espontaneidade da criança, valorizando a sua criatividade através de actividades, expressões e soluções de problemas que conduzem ao franco desenvolvimento psicológico da criança.

O conceito de Educação infantil foi vagarosamente inserido na sociedade, por que em cada período a criança era considerada com base nas suas necessidades. Isto acontecia por que o ser humano nasce e é criança e, num determinado tempo deixa de o ser.

A educação pré-escolar se revela de grande importância, se tivermos em conta que ela, entre outros aspectos, estimula o desenvolvimento

---

<sup>7</sup> Mestre em Educação/Psicologia Educacional e docente na Universidade Pedagógica - Niassa.

das capacidades motoras, afectivas e de relacionamento social da criança no seu futuro. Este processo é possível graças ao contacto das crianças com os educadores, o que se transforma numa aprendizagem.

Aliado aos factos acima indicados, este tipo de educação desenvolve na criança interesses próprios que a ajudam a criar capacidades de entender os aspectos que a rodeiam, nomeadamente, na descoberta dos aspectos cognitivos, afectivos, relações interpessoais e de inserção social.

Como se pode notar, a educação pré-escolar constitui uma prática fundamental para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança, em qualquer canto do mundo e Moçambique não é excepção. Assim, no âmbito da realização da conferência sobre educação para a infância, Massinga, 2015 foi produzido este artigo, com o tema supra citado, para ser apresentado e debatido. Constituem objectivos deste artigo apresentar os princípios que norteiam a educação pré-escolar em Moçambique e descrever as atitudes pedagógicas de um educador pré-escolar.

Tendo em conta aos propósitos do trabalho, procurámos responder às seguintes questões: que princípios norteiam a educação pré-escolar em Moçambique e que atitudes pedagógicas são recomendadas a um educador pré-escolar?

Portanto, para responder às questões colocadas, o trabalho baseou-se na revisão bibliográfica, uma vez que, esta estratégia de pesquisa, por se basear na leitura e análise de diverso material publicado, entre livros, documentos, artigos entre outros, permite, como assegura Forte (2006), controlar o conhecimento disperso a fim de alcançar determinados.

## **2. Contextualização da educação pré-escolar em Moçambique**

Como referimos anteriormente, a educação pré-escolar é de extrema importância para todas as crianças, dado o contributo que ela dá no desenvolvimento integral da criança. Porém, o contexto moçambicano de educação pré-escolar se revela de um nível consideravelmente fraco. A população moçambicana é estimada em cerca de 22 milhões de habitantes, dos quais cerca de 4,5 milhões estão na idade compreendida entre os 0 e os 5 anos, o que corresponde a cerca de 20% do total da população (INE, 2007). Entretanto, do universo de 20% de crianças com

idade até 5 anos, apenas 4% delas beneficia de creches ou outras formas de educação pré-escolar formal, incluindo o ensino pré-primário.

A situação ora ilustrada prende-se com o facto de que, a partir do ano de 1983 o ensino pré-primário ser facultativo e deixar de ser leccionado nas escolas do ensino primário. Portanto, de acordo com a Lei nº 4/83 que aprova o Sistema Nacional da Educação (SNE) o ensino pré-escolar passou a ser realizado em creches e jardins infantis para crianças com idade inferior a 7 anos. Porém, devido à incapacidade do Governo implementar este ensino no país, firmou parcerias com o sector privado e, desta feita, o ensino foi desenvolvido maioritariamente neste sector. Assim, as instituições vocacionadas a este ensino foram concentradas nas zonas urbanas. Ainda assim, porque o ingresso e frequência de crianças nestas instituições privadas é com base no pagamento de valores monetários, grande número de crianças, ainda que residindo em zonas urbanas, fica de fora do sistema.

É importante realçar que actualmente, em Moçambique, a Educação Pré-escolar é realizada em quatro tipos de instituições, nomeadamente:

- Creches que atendem crianças dos 2 meses até aos 2 anos;
- Jardins Infantis que atendem as crianças dos 2 anos 5 anos;
- Centros Infantis que atendem crianças dos 2 meses aos 5 anos;
- Escolinhas que atendem crianças dos 2 aos 5 anos;

No ano de 1992, através da Lei 6/92 de 6 de Maio do SNE estabeleceu-se que compete ao MINED, em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social, (actual MMAS) regular a Educação Pré-escolar. Apesar da promulgação desta lei, o país continua com um défice enorme no que tange à disponibilização da rede de educação pré-escolar.

Entretanto, para se reverter a situação, nota-se uma grande preocupação por parte do Governo e da sociedade em geral de providenciar serviços de educação pré-escolar, estando em curso várias acções com resultados assinaláveis, como por exemplo o aumento de centros infantis e escolinhas comunitárias em 22.2% (Ministério da Mulher e Acção Social, 2011). E, é mediante esta preocupação que o Governo elaborou estratégias para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. O termo Desenvolvimento Integrado da Criança em



Idade Pré-escolar (DICIPE) refere-se a um programa multisectorial de acções e cuidados estratégicos direccionados à criança desde o período pré-natal aos cinco anos (pré-escolar), para garantir o seu desenvolvimento integral e holístico, por formas a assegurar, por um lado a coordenação de todas as intervenções da sociedade nesta área e, por outro, mobilizando os recursos necessários para investir em acções que permitam proporcionar uma infância feliz, saudável e proveitosa e, assegurar um futuro próspero para todas as crianças (MINED, 2012).

A Educação Pré-escolar disponível ainda não oferece a qualidade necessária para promover o desenvolvimento integral da criança. De uma maneira geral, existe a necessidade de, por um lado, melhorar a coordenação dos serviços prestados no que diz respeito à definição e criação da carreira profissional do educador de infância (com carteira profissional), à qualidade da formação dos educadores, à remuneração adequada ao seu trabalho (categoria no quadro salarial), melhoria das condições das instituições, qualidade e uniformização do currículo, provisão de material de aprendizagem, monitoria, supervisão, inspecção e avaliação. Por outro lado, afigura-se importante melhorar e priorizar métodos pedagógicos centrados na criança (MINED, 2012).

Assim, para assegurar o cumprimento dos objectivos definidos, o Ministério da Educação, actualmente Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano através da EDICIPE traça princípios que deverão reger a educação pré-escolar no período compreendido entre 2012-2021, abaixo indicados.

### **3. Princípios da educação pré-escolar em Moçambique**

Segundo a EDICIPE (2012), a educação pré-escolar em Moçambique deve reger-se pelos seguintes princípios: princípio da universalidade, princípio da progressividade, princípio da inclusão, princípio da resposta multi-sectorial e princípio da participação.

#### **3.1. Princípio da Universalidade**

Segundo este princípio todas as crianças em idade pré-escolar, residentes no território nacional, sem excepção, têm direito à protecção. A estratégia deverá contribuir para que todas as crianças em idade pré-escolar (0-5 anos) tenham acesso aos serviços sociais básicos e à

protecção da família e da sociedade.

### **3.2. Princípio da progressividade**

Este princípio refere que a capacidade actual, financeira e institucional do país para a materialização imediata desta universalidade de direitos é ainda limitada. Esta realidade obriga à definição de prioridades e a que o cumprimento integral desses direitos tenha de ser efectuado de forma gradual.

### **3.3. Princípio da inclusão**

A estratégia visa propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento integral de todas crianças em idade pré-escolar, incluindo as que se apresentem com necessidades educativas especiais.

### **3.4. Princípio da resposta multisectorial**

O desenvolvimento integral da criança exige a intervenção adequada de vários sectores da sociedade, nomeadamente as Comunidades e famílias, Parceiros de cooperação, Organizações religiosas e ONG's. Cabe a esses sectores, em coordenação com o MINED, as atribuições a seguir indicadas na tabela 1:

**Tabela 1. Sectores sociais e suas atribuições**

<b>Sector</b>	<b>Atribuições</b>
Comunidades e famílias	Assegurar às crianças uma família equilibrada e saudável, proporcionando-lhes protecção, cuidados de saúde e de escolarização e as melhores oportunidades para uma melhor qualidade de vida.
Parceiros de cooperação	Assegurar a implementação da estratégia de Educação Pré-escolar, no que diz respeito a financiamento, assistência técnica, monitoria, avaliação e revisão quando se julgar necessária.
Organizações religiosas e ONG's	Estabelecer instituições de apoio à infância com destaque para as crianças mais desfavorecidas.

Fonte: autor

### **3.5. Princípio da participação**

Na base deste princípio a definição, implementação, monitorização e avaliação da estratégia assenta no envolvimento e responsabilização de todas as partes interessadas no desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar, designadamente, a criança, a sua família, a comunidade, as organizações da sociedade civil, os parceiros de cooperação e os organismos do Estado.

Olhando para o conjunto destes princípios, pode-se notar que, o esforço do Governo na melhoria do acesso e expansão da educação pré-escolar no país envolve, não só o ministério ligado à educação, como também outros ministérios que velam pela vida e desenvolvimento integral da criança. No conjunto desses ministérios a EDICIPE aponta o Ministério da Educação MINED, Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS), Ministério da Saúde (MISAU), Ministério da Agricultura (MINAG), Ministério das Obras Públicas e Habitação (MOPH) e, define as responsabilidades de cada um dos ministérios, que passamos a resumir no quadro a seguir:

**Tabela 2. Responsabilidades dos Ministérios**

<b>Ministério</b>	<b>Responsabilidade</b>
MINED	Elaborar um currículo para a educação das crianças em idade pré-escolar; Elaborar o currículo para a formação de educadores de infância.
MMAS	Assegurar a formação e a coordenação da capacitação dos educadores de infância; Assegurar a elaboração de material de aprendizagem e garantir o seu acesso a todas as crianças em idade pré-escolar; Zelar pelo bom funcionamento das instituições em termos administrativos e pedagógicos.
MISAU	Promover aos vários níveis disseminação da informação sobre a nutrição junto da família e comunidade.
MINAG	Garantir o acesso a uma dieta alimentar adequada e equilibrada.
MOPH	Conceber uma planta tipo para as instituições de infância.

Fonte: autor

#### **4. Atitude pedagógica do educador pré-escolar**

A acção educativa na pré-escola visa possibilitar o desenvolvimento integral da criança no aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a acção da família e da comunidade. Olhando para esse ângulo, entende-se que, para a materialização desses pressupostos, seja necessário que se tenha educadores devidamente capacitados e que possam desempenhar o papel de educar com o zelo e profissionalismo requeridos para este nível de educação.

Deste modo, o programa educativo para crianças do 1º ao 5º ano do ensino pré-escolar do Ministério da Mulher e da Acção Social, que é o Ministério que tutela o ensino a este nível, aprovado em Junho de 2011, traça aquilo que são as atitudes que devem guiar um bom educador pré-escolar. Dessas atitudes, constam as atitudes do educador perante todas as pessoas, atitudes perante as crianças e atitudes perante o seu trabalho.

Portanto, no que diz respeito ao seu trabalho, o educador pré-

escolar deve:

- Ter vontade, gosto e dedicação para trabalhar com crianças;
- Sentir responsabilidade pela actividade que desenvolve e estar consciente sobre a sua função como modelo;
- Ser autocritico, reflectir sobre o seu trabalho querendo aprender através dos desafios e melhorar o seu impacto em relação às crianças, famílias e ao centro;
- Ser criativo e inovador na utilização de novos métodos da educação centrada na criança.

Aliado a este conjunto de atitudes junta-se o potencial de conhecimentos que um educador pré-escolar deve possuir para facilitar o seu trabalho. São eles:

- Ter conhecimento suficiente da língua portuguesa;
- Conhecer a importância do papel do educador de infância, do relacionamento estável com as crianças e da sua função como modelo;
- Conhecer os passos e aspectos principais do desenvolvimento das crianças desde a sua concepção até aos 5 anos;
- Conhecer as formas de como as crianças aprendem, incluindo a importância da motivação intrínseca;
- Conhecer os aspectos importantes da cultura local e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- Conhecer os principais cuidados a ter com a saúde e com a nutrição equilibrada da criança, na base de alimentos localmente disponíveis;
- Conhecer os métodos da educação centrada na criança e inclusiva que promovem o desenvolvimento integral da criança;
- Conhecer os critérios de produção e da utilização de materiais para as actividades das crianças; conhecer os documentos nacionais regulamentadores relacionados com a educação de infância.

Para garantir uma formação adequada que permita que os educadores pré-escolares desenvolvam as atitudes ora propostas e os conhecimentos necessários para levar a bom porto o processo educativo neste nível de ensino, o Ministério da Educação através da EDICIPE e tendo em vista a formação de profissionais com competências para, por um lado, administrar e gerir as instituições de infância, assim como desenvolver o processo docente-educativo e, por outro, interagir com os pais e outros actores que desenvolvem actividades na área de infância, vem desenvolvendo actividades de formação de gestores da Educação Pré-escolar e de formação de educadores de infância. Para tal, no que se refere à formação de educadores de infância, estão a surgir novos programas para o efeito nas universidades nacionais. É importante realçar que até ao ano de 1994, a formação de educadores de nível básico e médio era feita pelo MISAU no Instituto Médio de Ciências de Saúde. Daí em diante, o Ministério da Coordenação da Acção Social, hoje designado por Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS), em coordenação com o MISAU, assumiu a responsabilidade pela formação de educadores dos dois níveis.

## **5. Conclusão**

A educação pré-escolar é um processo que tem em vista estimular o desenvolvimento das capacidades motoras, afectivas e de relacionamento social da criança no seu futuro, garantindo-lhe, assim, um desenvolvimento integral e harmonioso. Porque a criança de hoje é o homem do amanhã, há necessidade de prepararmos esta criança para que cresça com competências que se pretendem de um homem integro. Portanto, a sua preparação começa não só na família, como também na pré-escola.

Em Moçambique, a rede da pré-escola se revela incipiente e/ou deficiente. Grande parte das instituições de educação de infância (creches, jardins de infância, centros infantis e escolinhas) encontram-se localizadas nas zonas urbanas, em detrimento das zonas rurais. Todavia, ainda que estas instituições estejam localizadas nas zonas urbanas, há nelas um elevado número de crianças que não as frequenta, uma vez que a maior parte destas instituições é de carácter privado.

O Governo moçambicano, para inverter a situação, elaborou, através do Ministério da Educação, Estratégias do Desenvolvimento Integrado da

Criança em Idade Pré-Escolar, por meio das quais, estabelece princípios que devem nortear a educação pré-escolar em Moçambique, entre eles os princípios de universalidade, da progressividade, da inclusão e outros.

Para assegurar um trabalho que seja não apenas conjunto entre vários Ministérios, mas que também garanta uma qualidade desejável dos educadores pré-escolares, o programa educativo para crianças do 1º ao 5º ano, editado pelo Ministério da Mulher e da Acção Social estabelece algumas atitudes que devem caracterizar um educador pré-escolar como ter vontade, gosto e dedicação para trabalhar com crianças, sentir responsabilidade pela actividade que desenvolve e estar consciente sobre a sua função como modelo entre outras.

### **Referências bibliográficas**

Boletim da República, 3º Suplemento – *Lei 4/83 de 23.3.83 Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, 1983.

Boletim da República., Suplemento – *Lei 6/92 de 06.5.92 Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, 1992.

FORTE, S. H. e CAVALCANTE, A. Manual de Elaboração de Tese, Dissertação e Monografia. Fortaleza, Universidade de Fortaleza, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Censo Geral da População e Habitação*. Maputo, 2007.

MMAS. *Programa educativo para crianças do 1º ao 5º ano*. Maputo, 2011.

MINED. *Estratégia do desenvolvimento integrado da criança em idade pré-escolar*. Maputo, 2012.

# **Desenvolvimento de competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar**

*Npaicua Magona Sande<sup>8</sup>*

## **Resumo**

O presente trabalho faz uma abordagem na componente do desenvolvimento de competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar. Competências de estudo na perspectiva deste trabalho é um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas através do estudo que modificam o comportamento e permitem à criança realizar as suas actividades de forma eficaz. A criança desenvolve a competência de estudo através de normas pré-estabelecidas pelos pais ou encarregados de educação como: estabelecimento de horário para a realização de diversas actividades quotidianas (hora de acordar, realização da higiene corporal, tomar o pequeno almoço, digestão, deslocamento ao jardim infantil ou não, actividades do jardim infantil ou actividades diárias da casa, regresso a casa, higiene corporal, lanche, descanso, brincadeiras...), elaboração de plano de estudo que envolve as questões seguintes: hora do seu início, duração, o que vai estudar (exemplo, identificação de tamanhos dos objectos), compreensão da informação, cumprimento do objectivo. Antes da operacionalização do seu plano de estudo desenvolve-se a competência de organização do local de estudo, organização do material necessário ao estudo, o controlo do ambiente (temperatura, silêncio, a ventilação, a carteira ou a esteira, o estado psíquico, entre outros). Para a elaboração deste trabalho recorremos a técnica de entrevista, observação e análise bibliográfica. A observação permitiu ver, ouvir e manipular o objecto em estudo. A entrevista proporcionou o contacto directo face a face entre o entrevistador e o entrevistado. E a análise bibliográfica ajudou a obter informações sobre como desenvolver as competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar.

**Palavras chave:** Competências de estudo. Educação infantil.

## **1. Introdução**

Um dos momentos mais complicados da vida dos pais ou encarregados de educação é a hora da realização das tarefas de estudo ou a hora de estudar. As crianças não querem fazer, os pais estão cansados ou ocupados com outras coisas. As crianças estão atrapalhadas ou agitadas por qualquer coisa, não estão devidamente concentradas. Como deixar as crianças concentradas para o estudo? Pais tomem em conta que estudar deve ser um hábito e nós somos os principais responsáveis por fazer com que os filhos adquiram esse hábito.

O primeiro passo é explicar ao seu filho, com palavras simples,

---

<sup>8</sup> Licenciada em Psicologia Escolar pela UP. Mestranda em Formação de Formadores pela UP. Docente na UEM, Faculdade de Educação.



por que ele deve estudar em casa todos os dias. Depois que ele entender, terá muito menos resistência às tarefas de estudo. Não será uma obrigação, mas sim um desafio. Ensine que a tarefa de estudar é uma brincadeira e o objectivo de estudo é desenvolver competências de saber orientar-se sozinho. É necessário conversar com os filhos sobre o lado bom da escola que frequentará futuramente, sobre como aprendem, lembrar sobre a regra de trabalho, ajudar a gerir o tempo, falar da sua experiência (cf. Carita et al, 1997). Elogie sempre que ele fizer bem e incentive para continuar a tarefa quando ele fizer mal, mas é capaz de fazer bem.

O hábito de estudo está ligado a certas rotinas, como quando dizemos a criança que após acordar deve arrumar a cama, fazer a higiene corporal, comer, escovar os dentes após uma refeição, etc. Estabeleça um local em casa e um horário de estudo. Esse local deve ser confortável e sem distrações (como brinquedos, televisão ou computador). É melhor que ele tenha um cantinho específico destinado ao estudo, onde seja possível guardar o material e os livros. É imprescindível estabelecer um horário fixo do dia para fazer as tarefas. Se tiver mais de um filho, é melhor que a hora dos deveres seja a mesma para os dois, de contrário, é provável que um distraia o outro. Contudo, para desenvolver as competências de estudo, é fundamental ajudar a criança a auto descobrir-se, a aprender sobre si própria, sobre o estilo pessoal de aprendizagem, sobre o seu modo de desempenhar o papel de aluno na idade pré-escolar.

### **1.1. Problema**

Hoje em dia, verifica-se que grande parte das famílias residentes nas zonas urbanas e pré-urbanas, funcionários do Estado ou de entidades privadas, ou mesmo que exercem quaisquer actividades fora de casa optam por recorrer as creches, jardins-de-infância, escolinha ou arranjam uma empregada para tomar conta da criança. Os pais não apenas deixam os seus filhos nestes locais, mas também procuram obter respostas no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita, linguagem, comunicação e hábitos e regras de vida, como algumas das actividades que são desenvolvidas. Assiste-se a crianças que frequentam as escolinhas ou jardim-de-infância a levarem trabalhos para casa como uma forma de continuação da actividade da escolinha.

Essas actividades realizadas pelas crianças em casa e na escolinha,

por um lado, promovem o desenvolvimento psíquico e estimulam as capacidades de expressão, de comunicação e socialização. Por outro, desenvolvem competências de estudo, especialmente, o estabelecimento de um horário para realização da tarefa, desenvolvem a concentração, a memorização ou o reconhecimento dos objectos em estudo, dentre outras. Assim, o presente estudo tem como questão: *de que maneira os pais, encarregados de educação, os membros das famílias e os educadores de infância desenvolvem competências de estudo nas crianças pré-escolares?*

A escolinha como sendo um espaço educativo que faz o elo de ligação entre a família, a comunidade e a escola, tem sido um local de grande privilégio e procura pelos pais ou encarregados de educação por causa da função nela exercida. Eis a razão que nos levou a realizar esta pesquisa sobre o desenvolvimento de competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar.

Salientar que o sucesso escolar de uma criança depende, sobretudo, por um lado, da forma como recebeu a educação, isto é, como adquiriu e apropriou-se da instrução sobre os bons hábitos de convivência, o respeito mútuo e o valor da escola.

Por outro, depende de factores como: o desenvolvimento psíquico da criança, a forma como as aulas são ministradas, as condições sociais da família, entre outros.

Rousseau (s/d), Aristoteles (s/d) citados por Vianna (2006) defendem que os pais desempenham um papel fundamental na educação da criança. Para estes, a verdadeira educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade. Como confirma Sócrates no seu manual VII da República, citado pelo mesmo autor, não se deve usar a violência para educar a criança, mas sim agir de modo que ela aprenda brincando.

## **1.2. Relevância do estudo**

É frequente ouvirmos pais ou encarregados de educação, professores, dirigentes e a comunidade em geral a lamentarem sobre o baixo aproveitamentos pedagógico dos seus filhos, as dificuldades de aprendizagens (alunos que não sabem ler, escrever, contar e nem efectuar operações simples de matemática, etc.). Cada um destes intervenientes de ensino atira a culpa um ao outro. Mas não tem sido uma preocupação

básica desenvolver competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar ou escolar que a ajudem a aprender a aprender. Na verdade, aprende-se a aprender quando se desenvolve um conjunto de técnicas e métodos que ajudam a organizar as actividades cotidianas e as de aprendizagem.

Ultimamente, verificamos que as universidades têm uma disciplina curricular que ajuda aos estudantes a desenvolver competências de estudo. Mas estas actividades não apenas deveriam começar na universidade, mas constituiriam uma preocupação dos pais ou encarregados de educação em desenvolver a competência de estudo do seus educandos antes da entrada na escola. É através destas constatações que surge a curiosidade e preocupação em estudar técnicas e métodos que possam desenvolver competências de estudo em crianças de idade pré-escolar.

De salientar que o ensino pré-escolar é considerado como sendo a primeira etapa do processo da educação ao longo da vida, cujo objectivo é promover o desenvolvimento das potencialidades da criança, estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e socialização.

Por seu turno, Hohman e Weikart (s/d) citados em Marques (1993), defendem que “*a educação pré-escolar fornece a criança uma interação cognitiva com o seu meio*”. Neste caso, os jardins-infantis oferecem condições que permitem à criança descobrir e relacionar-se com o mundo à sua volta.

Caritas et al (1997) dizem que os pais devem conversar com os filhos sobre o lado bom da escola, sobre o que aprenderam e o que se aprende, lembrar regras de trabalho, ajudar a cuidar da qualidade dos espaços e gerir o tempo, falar da sua experiência pessoal, pois isto contribui para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade pela sua vida futura escolar. É neste contexto que o desenvolvimento de competências de estudo nas crianças está associado às práticas dos adultos.

### **1.3. Objectivos**

Para a concretização do presente estudo traçaram-se objectivos de natureza e âmbito genérico a saber: analisar as diversas formas de desenvolvimento de competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar, frequentando ou não o jardim-de-infância.

### **1.3.1. Objectivos específicos**

- Identificar as diversas formas de desenvolvimento de competências de estudo pela família;
- Descrever o processo de desenvolvimento de competências de estudo;
- Descrever a importância de desenvolvimento de competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar.

### **1.4. Hipóteses**

- A elaboração de planos de actividades diárias para as crianças em idade pré-escolar pode desenvolver competências de gestão de tempo.
- A elaboração do plano de estudo diário para as crianças em idade pré-escolar desenvolve a competência de organização do local de estudo, a concentração, a motivação, o pensamento, a curiosidade ou interesse no estudo, a motricidade, a identificação de tamanho e a numeração.

## **2. Uma abordagem metodológica do trabalho**

Entende-se como metodologia da pesquisa um conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executados ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objectivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação.

Esta pesquisa foi realizada através da combinação da fundamentação teórica, pesquisa documental e trabalho de campo. A fundamentação teórica consistiu na leitura e discussão de várias obras que abordam sobre métodos e técnicas de estudo no que concerne ao desenvolvimento de competências de estudo. A pesquisa documental consistiu na análise de actividades das crianças que frequentam o jardim-de-infância. Por seu turno, o trabalho de campo permitiu perceber as diversas formas de desenvolvimento de competências de estudo pelas famílias.

## 2.1. Tipo de Pesquisa

Tendo em conta o objectivo do presente trabalho, este estudo caracteriza-se como exploratório, descritivo e avaliativo.

A pesquisa é exploratória pelo facto de ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de actividades posteriores. Por esta razão adoptou-se este tipo de pesquisa devido à sua natureza de estudo, pois tinha como objectivo familiarizar a pesquisadora com o assunto que se procura investigar, a partir das práticas dos pais ou encarregados de educação e dos educadores de infância no desenvolvimento de competências de estudo. O *“interesse deste tipo de pesquisa é ver o problema mais esclarecido possível com base em dados fiáveis resultantes do contacto directo do pesquisador com a fonte que forneceu tais resultados”* (Gil, 2002).

Apesar de, epistemologicamente, este tipo de pesquisa apresentar menor rigidez na sua planificação, não perdeu a sua qualidade e valor científico uma vez cumprido o rigor exigido na recolha de informações e no seu tratamento.

É descritiva no momento em que a pesquisadora procura descrever a realidade como ela é, sem se preocupar em modificá-la. A pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenómenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

## 2.2. Métodos de pesquisa

Em relação ao método de abordagem, a pesquisa identifica-se como indutiva. O método indutivo obedece a uma operação lógica que vai do particular ao geral. Assim, *“o método indutivo caminha, na aproximação aos fenómenos, para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias”* (Carvalho, 2009: 86), neste caso a partir de dados relacionados com a problemática sobre o desenvolvimento de competências de estudo nas crianças. Ainda o autor sustenta que o método representa um salto em frente no conhecimento, traduzido no enriquecimento da informação derivada do exame de acontecimentos particulares. A partir de uma série de proposições sobre objectos ou acontecimentos constrói-se uma generalização.

A pesquisa consiste no estudo de caso, uma vez que procura analisar

as diversas formas de desenvolvimento de competências de estudo nas famílias

Com base em Gil (2007), o estudo de caso tem como propósito atender aos interesses de investigação profunda e exaustiva de um ou poucos objectos, possibilitando o conhecimento amplo e detalhado do mesmo, é um estudo empírico por via do qual se pesquisa um acontecimento actual, dentro do seu contexto, utilizando-se várias fontes de evidência.

O estudo de caso detém-se na interpretação contextualizada, ao retratar a realidade de forma completa e profunda, equivale dizer que, no estudo de caso, é preciso ter em conta todos os aspectos reais que envolvem o objecto da pesquisa.

### **2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

As técnicas de recolha de dados utilizados neste estudo são: entrevista, observação, e pesquisa bibliográfica.

#### **2.3.1. Entrevista**

A entrevista é uma técnica de recolha de dados, onde o investigador apresenta-se frente ao investigado e faz perguntas com o objectivo de obter dados que interessam à investigação (GIL, 2007: 29). Dentre os diversos tipos de entrevista, a modalidade utilizada nesta pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, que consiste numa conversa informal, alimentada por perguntas abertas, proporcionando maior liberdade ao entrevistado.

Ela constitui-se no estilo que, *“ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”* (Triviños, 1987: 146).

A entrevista semi-estruturada foi aplicada a 8 pais ou encarregados de educação, 2 educadoras de infância, através de uma conversação informal, baseada num roteiro. As mesmas foram alimentadas por perguntas abertas, com o intuito de proporcionar maior liberdade ao informante. Mesmo sem obedecer a uma estrutura formal pré-estabelecida, o roteiro continha os principais tópicos relativos ao assunto da pesquisa.

Na opinião de Lakatos e Marconi (2009), o principal interesse do pesquisador é conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenómenos e eventos de sua vida quotidiana, utilizando seus próprios termos. A entrevista permite o tratamento de assuntos de carácter pessoal, por isso aconselha-se o uso de roteiro simples, que guie o entrevistador pelo foco da pesquisa.

### **2.3.2. Pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já publicado, em livros, artigos, periódicos e materiais disponibilizados na internet. Para esta pesquisa privilegiou-se a leitura de obras especializadas na área de métodos e técnicas de estudo em diversas áreas de conhecimento.

### **2.3.3. Observação**

A observação tornou-se relevante a partir do momento em que me incentivou a verificar a realidade com muito mais cuidado, ou seja, observar se os dados e informações recolhidos representavam realmente a realidade.

A pesquisadora observou 12 crianças das oito famílias entrevistadas, as quais 6 frequentando o jardim-de-infância e as 6 restantes que não frequentam. A observação consiste “*em um exame minucioso que requer atenção na recolha e análise dos dados*” (Martins; 2006: 24).

A pesquisadora socorreu-se de uma grelha de observação que continha diversas formas de desenvolver a competência de estudo na criança. Foram observados vários aspectos sobre as técnicas e métodos de leitura das representações cartográficas contidas no livro escolar, atlas e outros. Por esta razão, a observação tornou-se mais adequada, permitindo a participação da observadora nas diversas actividades da criança no processo de desenvolvimento de competências de estudo.

A observação é uma técnica de recolha de dados que utiliza os sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade pesquisada. “*A técnica da observação apresenta formas diferentes em função do envolvimento do observador com o objecto ou sujeito observado*” (Ibid: 2006: 24).

### **3. O processo de desenvolvimento de competências de estudo nas crianças em idade pré-escolar**

*“Ninguém é muito bom em todas as coisas, mas toda a gente é muito boa em alguma coisa” (Ron Fry).*

Para Dutra (2001) competência é a capacidade que uma pessoa tem de realizar algo. Credé e Kuncel (2008) definem a competência de estudo como sendo a capacidade da criança ou aluno se apropriar de estratégias de estudo, capacidade de gestão de tempo e de outros recursos, procurando dar uma resposta ajustada às exigências académicas.

Na nossa perspectiva, a competência de estudo é um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas através do estudo que modificam o comportamento e permitem a criança realizar as suas actividades de forma eficaz.

A criança desenvolve a competência de estudo através da realização do mesmo e, de normas pré-estabelecidas pelos pais ou encarregados de educação, e por fim, por meio de imitação daquilo que os adultos fazem em casa referente ao estudo. Os adultos estabelecem um horário para a realização de diversas actividades cotidianas como: hora de acordar, realização da higiene corporal, tomar o pequeno almoço, digestão, deslocamento ao jardim infantil ou não, actividades do jardim infantil ou actividades diárias da casa, regresso a casa, higiene corporal, lanche, descanso, estudar, brincar. Elaboram um plano de estudo que envolve as seguintes questões: hora do seu início, duração, o que vai estudar (exemplo, identificação de tamanhos dos objectos), compreensão da informação, cumprimento do objectivo.

Apesar dos pais ou encarregados de educação da criança estabelecerem parâmetros ou normas de vida, o estudo não deve constituir-se de uma obrigação. O adulto deve criar na criança a curiosidade e interesse do desejo de saber como um dos instrumentos importantes que deve motivar o processo de estudo (cf. Gonzalo, 1999). Nestes casos, o estudo vai permitir a participação activa na configuração da própria personalidade e na construção de uma mentalidade reflexiva e crítica com o meio ambiente que o rodeia.

Hohmann e Weikart citados em Marques (1993) defendem que a



educação pré-escolar fornece às crianças uma interacção cognitiva com o meio, que de outra forma não teriam possibilidade de experimentar.

Smith, Cowie e Blades (1998) defendem que a criança cresce e se modifica ao longo do período da vida.

De referir que, se desde criança os pais ou encarregados de educação potenciasssem nela o desenvolvimento do auto-estudo e o espírito de investigação, chegado à escola ou outros âmbitos académicos não representaria um choque frontal com a realidade e uma prática docente completamente desconhecida. Se desde criança conseguirmos adoptar estratégias e técnicas de estudo apropriadas, elas são incorporadas directamente na estrutura cognitiva da criança o que facilitaria uma aprendizagem perfeita e razoável dos conteúdos na escola (cf. Gonzalo, 1999).

Entretanto, é um facto de que nem toda a gente pode assimilar da mesma maneira, e ao mesmo ritmo, uma determinada matéria ou conteúdo. A diferença para esta afirmação consiste apenas no tempo e esforço que cada um deve dedicar às matérias, em conformidade com a sua capacidade de assimilação, concentração e retenção. É importante referir que, devemos ensinar as crianças a desenvolverem um estudo organizado e determinado, de acordo com uma planificação (ibidem, 1999:19).

### **3. Resultados do estudo**

Segundo Gonzalo (1999) a planificação do estudo é como sendo um modo de determinar estritamente os nossos períodos de estudo. Por isso, é necessário estabelecer um calendário e estruturar a matéria em partes diferentes. Deve-se considerar o local de estudo, as condições deste local, organizar o material necessário para iniciar de imediato o estudo e os momentos de intervalo.

Gonzalo (1999) na mesma linha de ideias, refere que, planificar consiste em determinar com precisão os conteúdos que serão objecto de estudo e reunir a documentação necessária, estabelecer os objectivos, elaborar um horário de estudo e das actividades quotidianas.

Das 12 crianças que fazem parte da nossa amostra, 5 crianças entrevistadas representando 41.7% dizem que são os pais ou encarregados de educação que organizam o seu plano diário e o plano de estudo. As

outras 4 crianças, correspondente a 33.3%, desconhecem este conceito de plano de estudo.

Perguntamos aos pais ou encarregados de educação sobre a elaboração do plano de estudo e responderam o seguinte: um pai (P1) *“oriento a ele nas actividades de higiene corporal, mata-bicho às vezes e ele fica a brincar até quando sentir fome vem pedir comida”*. P2 *“ainda não comecei a organizar a actividade dele. Quando acorda ele quer comida daí eu lhe lavo a cara e escovo os dentes e dou-lhe a comida, depois ele fica a brincar”*. P3 *“o meu plano é mental, ensino-lhe a realizar apenas as actividades de casa como: varrer, arrumar os pratos na mesa, buscar água, comprar pão, etc.”* P4 referiu os aspectos mencionados por P1.

Três (3) crianças dizem que são os pais ou encarregados de educação que fazem a planificação conjunta, isto é, a participação na organização da rotina diária. Por exemplo uma criança afirma o seguinte *“Meus pais perguntam-me o que vou fazer no dia seguinte e digo: vou acordar, arrumar a cama, tomar banho, escovar dente, mata-bichar, levar minha pasta, apanhar carrinha para a escolinha, estudar na escolinha, voltar, tomar banho, lanchar, ver bonecos, ir brincar com os meus amigos, voltar, estudar, jantar e dormir”*. Questionadas as crianças o que têm estudado em casa e na escolinha dizem: livros que a mãe compra que tem letras e desenhos e o caderno. Na escolinha música, inglês, a direita, a esquerda, o vermelho é perigo, o amarelo é atenção e o verde é para passar, contar números.

Em relação à competência de estudo, observamos que as 6 crianças que não frequentam o jardim infantil não realizam o estudo em casa, passam grande parte do tempo brincando. Questionados os pais sobre o desenvolvimento de competências de estudo dos seus filhos dizem: ensinamos de forma ocasional sobre o tamanho dos objectos, as cores, contar. Na nossa óptica, deste modo inibe-se a concentração individual da própria criança.

A título de exemplo, as crianças que estudam em casa desenvolvem esta competência de concentração, isto é, a criança senta-se no seu local de estudo, abre o manual ou caderno e começa a estudar. Ela concentra-se naquela actividade que naquele momento está a realizar, como representa a figura abaixo, que é um manual de caligrafia e um caderno de estudo. Esta figura representa a actividade de estudo de uma das crianças por nós observadas.



**Figura:** Manual de caligrafia e caderno de estudo

As crianças não apenas desenvolvem a concentração, o hábito de estudo, a motivação, mas também desenvolvem a escrita, a leitura, a imaginação e o pensamento.

Contudo, a competência de estudo primeiramente deve ser desenvolvida em conjunto (pais e as crianças). Em seguida, deixar a criança organizar a sua rotina de vida e gerir o tempo disponível das 24 horas.

#### **4. Conclusão**

Segundo Dutra (2008) competência é a capacidade que uma pessoa tem de realizar algo.

Para a criança desenvolver a competência de estudo é fundamental que se crie o hábito de estudo. É importante lembrar que, os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pelo desenvolvimento de competências de estudo. Neste caso, primeiro organize em conjunto com a criança um plano de actividade diária e de estudo. Ensine a criança a ser fiel ao seu plano de estudo, não significa ser refém das horas por si estabelecidas, mas elas podem ser dinâmicas. Ensine a criança que a actividade de estudo é prioritária e deve ser executada no dia-a-dia.

Se descobrir que o seu filho está desconcentrado ou desanimado, não o obrigue a continuar. Saia com ele para dar uma volta no quintal ou outro local, ou mande-o fazer uma actividade física tranquila por uns dez

minutos. Isto o deixará cheio de energia. No caso de ele ter dificuldade em um assunto específico, não faça para ele, o melhor é estimulá-lo e dizer que o seu trabalho melhorou muito em relação ao dia anterior ou você é capaz, vai conseguir.

Lembre-se que também se aprende com os erros, por isso, não julgue se ele fizer algo errado. Aos poucos, e com a sua ajuda a dificuldade será ultrapassada. Evite atitudes violentas, como apagar com força o que ele escreveu errado. É importante ter paciência em todas as actividades feitas em conjunto e que visem desenvolver competências na criança. Deixe que ele assuma a responsabilidade de estudar sozinho, observe sempre que solicitar a sua atenção.

Em suma, o estudo observou que os pais ou encarregados de educação tendem a desenvolver competências de estudo, mas falta assumirem isto como uma rotina diária dos filhos como: organizar a sua vida quotidiana e o seu estudo. Para tal, é necessário que os pais compreendam a relevância do estudo para a criança na idade escolar. Não só, seja ensinada que o seu sucesso escolar e a formação da sua personalidade depende da sua atitude no estudo.

## **5. Referências bibliográficas**

- CARITA, A. et al. *Como ensinar a estudar*. Lisboa, Editorial Presença, 1997.
- CARRILHO, F. *Métodos e técnicas de Estudo*. Lisboa, Editorial Presença, 2004
- CARVALHO, José Eduardo. *Metodologia do trabalho científico: saber-fazer da investigação para dissertações e teses*. 2. Ed. Lisboa, Escolar editora, 2009.
- CREDÉ M, KUNCEL. *Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance*. 2008
- DUTRA, Joel de Sousa. *Gestao por competência*. São Paulo, gente, 2001
- FRY, R. *O Guia do Bom Estudante*. Lisboa, Presença Editora, 2000.
- GIL, A. Carlos. *Como elaborar projecto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo, Atlas, 2007.
- GONZALO, S. *Como Estudar*. Lisboa, Estampa Editora, 1999.
- LAKATOS e MARCONI. *Metodologia científica*, 5. ed. São Paulo, Atlas, 2009
- MARQUES, R. *A escola e os pais como colaborar?* São Paulo. Texto Editora. 4ª ed. 1993.

- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de Caso: Uma estratégia de pesquisa*; São Paulo, Atlas, 2006.
- MONTEIRO, M. M. *Como organizar melhor o estudo*. Porto: Porto Editora, 2007.
- OMEARA, P. S. D. & WALSHE, R. D. *Como Estudar Melhor*. 2. ed. Lisboa, Presença, 1993.
- SMITH, P. COWIE, Helen e BLADES, M. *Understanding Children's Development*. Blackwell, 1998.
- TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.
- VIANNA, C. *Gender invisibility in Brazilian educational legislation*. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, Coral Gables, v. 6, n. 2, p. 85-95, fall-winter 2003.

# **O papel do educador de infância para crianças com necessidades educativas especiais**

*Perlo Miquidade António Rabeca<sup>9</sup>*

## **Resumo**

O presente artigo é fruto de uma reflexão acerca do papel do educador para crianças com necessidades educativas especiais, nas instituições de infância. Actualmente convive-se com a diversidade nas instituições de infância, onde encontram-se algumas crianças que apresentam certas características que perturbam a aprendizagem, sendo assim, os educadores de infância são desafiados a se organizarem face a essa situação como forma de responderem a inclusão. O objectivo deste artigo é analisar o papel do educador de infância para crianças com necessidade educativas especiais. Como metodologia recorreu-se à pesquisa bibliográfica. Ao longo do texto o autor explica as várias possibilidades de actuação do educador nas instituições de infância, nas situações de existência de crianças que apresentam algumas perturbações na sala de aula. Também descreve o papel do educador para responder à diversidade no contexto da sala de aula. Sugere ainda aos educadores os aspectos a ter em conta para crianças com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Papel do Educador. Necessidade Educativas Especiais. Perturbações. Instituições de Infância.

## **1.Introdução**

A motivação da escolha tema surgiu no âmbito das disciplinas de NEE (Necessidades Educativas Especiais) e Práticas Psicológicas-1 e do Convénio que UP de Montepuez tem com a HELPO, uma ONG vocacionada à assistência das escolinhas no distrito de Montepuez.

As instituições de infância na actualidade são desafiadas a permitirem uma abertura e adaptarem-se às características individuais das crianças, isto é, qualquer pessoa de acordo com as suas particularidades tem direito à educação. Assim sendo, os educadores de infância devem ser pessoas capazes de ensinar a todas as crianças sem as discriminar.

Esta pesquisa, tem como tema “O papel do educador para crianças com Necessidades Educativas Especiais” Este tema na actualidade é de grande importante, uma vez que responde ao princípio de educação para

---

<sup>9</sup> Licenciado em Psicologia Escolar, Mestre em Desenho de Sistemas de Educação na UP-Beira, Docente UP-Montepuez, Pesquisador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas (NEPE), Membro do Conselho Científico da Delegação da UP Montepuez.

todos (escola inclusiva), em que escola tem que atender a diversidade.

Conceituando a educação pré-escolar para uma melhor compreensão diria que,

A educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família destina-se as crianças entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL, 1997).

O objectivo fundamental deste artigo consiste em analisar o papel do educador de infância para crianças com NEE.

No texto procura-se explicar as possíveis estratégias pedagógicas e metodológicas para trabalhar com crianças com NEE e o perfil destas instituições de infância para trabalhar com estas crianças. Descreve-se ainda de forma detalhada os aspectos a ter em conta quando se trabalha com crianças portadoras de certas deficiências que perturbam a aprendizagem. Sem apenas querer criticar o funcionamento desta modalidade educativa, apoiando-se com ideias de alguns pedagogos, o autor sugere algumas práticas educativas que visam melhorar a educação pré-escolar.

A aceitação do termo “pessoa com deficiência ” ou “pessoa deficiente ” além de o facto de que existem diferenças, as mesmas devem ser respeitadas e não podem ser normalizadas. Dragon (2001:84) refere que é preciso acreditar na existência de pessoas deficientes e criar-se uma pedagogia apropriada para estas pessoas portadoras de deficiência, que não se assemelham com pessoas ditas “normas”

De acordo com Campioni, Brown e Ferrara (1982) apud COLL MARCHESI; PALACIOS (2004) os alunos com deficiência apresentam sérias limitações em seu desenvolvimento metacognitivo e em sua capacidade para transferir suas aprendizagens. Sendo assim, o professor precisa ser capaz de organizar e estruturar as actividades curriculares no auxílio a tais alunos para que possam aprender de forma significativa.

Planificar a metodologia é uma das estratégias e os colegas podem ser um poderoso estímulo na construção de aprendizagem durante o trabalho em grupos cooperativos. Também JOSÉ e COELHO (2004:15a), referem que: qualquer problema de aprendizagem implica amplo trabalho do professor junto da família da criança, para analisar situações e levantar características, visando descobrir o que está representando

dificuldade de empenho para que o aluno aprenda. No entanto, o educador deve ser estratega, procurando metodologias que se adequam a cada tipo de perturbação que os seus educandos apresentam. Também é importante acreditar que os seus educandos, embora sejam portadores de deficiências, podem aprender.

Não se pode evoluir do princípio que essas crianças, à partida, já estão condenadas ao insucesso escolar e social. É de facto um erro extremamente grave e uma medida de segregação subtil e de exclusão social velada, estigmatizar crianças com NEE. É importante adoptar-se uma educação pré-escolar consentânea com as necessidades evolutivas, pois não respeitando tais dificuldades, pode se repetir de forma negativa a estigmatização no processo de aprendizagem (VAUGH e BOS, 1988). Apoiando-se na ideia do autor, o educador e as entidades responsáveis pela educação pré-escolar não podem ter a concepção de que, pelo facto de a criança ser portadora de uma certa perturbação, isto lhe impede de aprender. O fundamental é, criar formas de como superar estas dificuldades que são apresentadas.

Para a efectivação deste artigo recorreu-se à pesquisa bibliográfica sobre NEE e educação para a infância. O estudo é importante por que pode servir de guião para orientação dos professores na melhoria da prática educativa, isto por que contém orientações metodológicas que podem servir de apoio nos seminários e recomendações para as instituições de tutela.

### **1.1. O papel do educador para crianças com necessidade educativas especiais**

Reflectir acerca do desempenho do educador de infância é importante, para se saber de que forma este pode lidar com crianças que apresentam um certo impedimento que influencia na sua aprendizagem. Assim sendo José e Coelho (2004:15b) afirmam que o papel do professor é fundamental, sua atitude com os alunos pode influenciar de maneira decisiva a construção da sua auto-imagem, a maneira de ver a si mesmo. O professor pode promover ou estimular o crescimento emocional dos seus alunos todos os dias, de mil e uma formas.

No entanto, é importante que o educador de infância esteja munido de ferramentas necessárias para poder lidar com crianças que apresentam diferentes características. Contrariamente a isso, quando



se vai a algumas instituições de infância, nota-se que a maior parte dos educadores de infância não possuiu conhecimento sobre NEE, o que contribui para que algumas crianças se sintam excluídas no ensino por não encontrarem assistência. Para Lev Vygostky citado por Filho et al (1984) “ *o papel do professor é fundamental pois tem de interferir, propondo desafios, desencadeando avanços e estimulando a interacção entre as crianças. Dessa forma, a sua mais importante contribuição para a educação é a proposta de relação entre desenvolvimento e aprendizagem*”.

Envolvendo todas as crianças nas instituições do ensino pré-escolar, responde-se ao princípio de inclusão que foi proposto na Declaração de Salamanca, de incluir a todos no sistema de ensino. De acordo com a história, antigamente as crianças deficientes não tinham o direito de frequentar nenhum estabelecimento de ensino. Na actualidade, o educador de infância joga um papel fundamental para responder ao princípio de inclusão, bastando, para tal, que seja munido de conhecimentos para o atendimento às crianças que necessitam de educação que se aproprie das suas singularidades. De acordo José e Coelho (2004:15c) “ *é importante ressaltar que, se o professor não conhece as manifestações próprias do pensamento infantil para as várias faixas etárias, terá dificuldades de identificar o estágio em que o aluno se encontra, podendo em erros, por exemplo, considerar animismo e o egocentrismo<sup>10</sup> de um pré-escolar como problema*”.

## **1.2. Integração dos aspectos relacionados com educação especial**

Tendo conhecimento da existência de crianças que apresentam uma perturbação no contexto da sala de aula, em qualquer parte do corpo, que lhes impeçam de ter uma aprendizagem normalizada, é preciso que a escolinha integre os aspectos ligados a educação especial.

A pedagogia usada para o ensino de crianças ditas “normais” não é a mesma pedagogia a usar para os “deficientes”. Nestas situações, havendo possibilidade, as instituições, a exemplo de alguns países, deveriam integrar uma equipe de trabalho da qual fizesse parte um educador das crianças, um fisioterapeuta, psicólogo e um auxiliar, todos eles com o objectivo de cuidar das crianças.

---

10 Animismo é a atribuição de vida e consciência a todas as coisas que rodeiam a criança e egocentrismo é uma centração da criança sobre si mesma. (JOSÉ E COELHO, 2004)

Classificando a tipologia das necessidades educativas, existem as necessidades passageiras e permanentes. As passageiras, com assistência de um profissional, que de acordo com a perturbação, pode ser um psicólogo ou fisioterapeuta, possibilita que se resolva o problema e a criança volte ao estado normal.

A direcção da instituição, ao conceber o horário, precisa ter atenção e considerar que trabalha com criança com NEE, que apresentam uma certa perturbação e precisam de uma certa assistência. Por isso tem a responsabilidade de acautelar este aspecto, elas têm o direito de uma assistência para aquelas situações de perturbações transitórias.

Segundo Zabalda citando Frabon (1988: 68), a concepção da criança como um ser particular com características bem diferentes dos adultos, e contemporaneamente como portador de direitos enquanto cidadão, é que vai gerar as maiores mudanças na educação infantil, tornando o atendimento às crianças de 0 a 6 anos ainda mais específico, exigindo do educador postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças, quais as suas necessidades enquanto crianças e enquanto cidadãos.

### **1.3. Capacitação dos educadores de infância sobre necessidade educativas especiais**

Não havendo uma instituição vocacionada a formação de educadores de infância, que lhes prepare para lidar com este grupo de pessoas, faz com que neste momento uma grande parte dos educadores não estão à altura para responder aquilo que constitui as NEE.

É preciso que haja uma formação contínua baseada em seminários de capacitação, onde pode discutir-se aspectos relacionados com educação especial. No entanto, se a instituição ignorar este aspecto, de habilitar os educadores de ferramentas necessárias, poderá contribuir para o abandono escolar, isto porque as crianças, quando não encontram um ambiente de amparo, ficam irritadas.

Neste estudo, pôde-se constatar que:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade de ensino que, nessa perspectiva, deve assegurar que sejam aptos a elaborar e a implementar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus

alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educativas especiais (MAZZOTA, 1982).

#### **1.4. Ensino individualizado na educação de infância**

Cada aluno é uma particularidade, por isso é preciso que o educador conheça cada aluno, a forma como ele aprimora os conteúdos e as suas características que podem influenciar na sua aprendizagem. Para tal, chama-se atenção para um ensino individualizando, no contexto das escolinhas. É notório a existência de turmas com um rácio professor-aluno muito reduzido nas instituições de infância facilitando o acompanhamento pedagógico de forma individualizada.

Entretanto, as crianças com NEE já carregam consigo um complexo de inferioridade por causa da deficiência que elas apresentarem, assim sendo, apela-se aos educadores para que tenham em mente este aspecto, se querem que estas aprendam de forma eficiente.

Numa instituição de infância onde existem pessoas com deficiência, a instituição deve procurar adaptar-se a elas, criando condições condignas que vão ajudar, de modo que sintam-se acolhidas. De acordo a ideia acima exposta, Cegalia ( 2005,p. 960) afirma o seguinte:

Em nível de Sistema Educacional, precisamos ser ousados, o princípio a cada um conforme suas necessidades leva-nos a reflectir que cada educando é diferente do outro, principalmente no que diz respeito ao tempo de aprendizagem, por isso, far-se-ia necessário um tratamento quase que individualizado aos nossos educandos, o que, nos dias de hoje, é quase impossível numa sala de aula.

Portanto, aqui sugere-se que a escola procure defender a questão da diversidade na escola, acreditando que cada educando tem as suas características e que todos eles precisam de aprender, para tal, não se pode ignorar o respeito pelas diferenças que estas apresentam.

Diferenciar o ensino é *“fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”* (PERRENOUD, 1996).

### **1.5. Metodologia do educador para crianças com necessidades educativas especiais**

É preciso que os educadores de infância conheçam os estilos de aprendizagem de cada um dos educandos, uma vez que cada criança, de acordo com a sua perturbação, seja ela de natureza, física, emocional ou fisiológica, tem a sua forma de assimilar os conteúdos.

Em função dos objectivos, conteúdos e particularidade próprias dos seus pupilos é preciso que o educador crie metodologias apropriadas, isto vai motivar as crianças para aprendizagem.

É preciso que o educador desenvolva deste cedo a auto-regulação como uma estratégia de aprendizagem, onde cada criança por se só consiga identificar os seus pontos fracos e fortes e adoptar as formas de como aprender melhor. As crianças já podem sozinhas, em função da auto-regulação da aprendizagem fazer a autogestão a partir dos seus interesses, necessidade e particularidades.

Quanto à questão de metodologia nas situações em que o professor tem crianças com perturbações auditivas não pode aplicar o estilo auditivo, por não permitir a incorporação da informação. Na opinião de Piaget, a criança, por natureza activa, consequentemente, aprende melhor e de forma mais efectiva a partir da experiência concreta.

### **1.6. Adaptação curricular para crianças com necessidades educativas especiais**

Certas crianças que são débeis mentais não são capazes de aprender aquilo que o currículo lhes impõe, isto porque, o seu quociente de inteligência está abaixo do normal, e o conteúdo em vigor está acima das suas capacidades e, consequentemente, ela terá dificuldades de assimilação e acomodação. Contrariamente a isso, podem existir na mesma sala alunos superdotados, que apresentam inteligência acima do normal.

Para tal, desafia-se as às instituições de infância para que pensem numa adaptação curricular, ensinando a esses alunos aquilo que esteja a altura das suas capacidades cognitivas, assim, os mesmos podem aprender evitando-se a sua exclusão do sistema de ensino. Para estas crianças, quando os conteúdos não estão à altura das suas capacidades,

pautam por comportamentos desviantes, e algumas vezes até isso tem sido a causa de insucesso. Assim Gaio e Krob (2004) afirmam que, *“as adaptações curriculares individuais se referem ao conjunto de ajustes e modificações nos diferentes elementos da proposta educacional comum a desenvolver para um determinado aluno”*.

### **1.7. Relação entre o educador e crianças com necessidade educativas especiais**

A relação entre o educador e as crianças com necessidades educativas especiais no contexto da sala de aula joga um papel extremamente importante para o decorrer do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estas mesmas já trazem consigo um complexo de inferioridade pela “deficiência” que apresentam.

É preciso que o educador saiba usar estratégias de retenção que motivem a permanência na sala de aula e a relação pedagógica, sendo a fundamental, não deixa de fazer parte.

Na óptica de José e Coelho (2004d),

para que a criança se desenvolva bem ela precisa de um ambiente afectivamente equilibrado, onde ela recebe amor autêntico e onde lhe permitam satisfazer as necessidades próprias do estado infantil. Quando isso não acontece, inicia-se uma luta entre o ambiente em que a criança vive e as exigências que ela apresenta, o que totalmente levará a uma situação de desequilíbrio, possível geradora de comportamentos problemáticos ou até patológicos

No entanto, a relação deve ser boa, acreditando que elas são capazes de aprender sem que sejam discriminadas pela perturbação, bastando para tal que a instituição crie condições apropriadas.

Segundo Maras e Brown (1992) citado por Coll; Marchesi e Palacio (2004), para permitir que haja uma boa relação educador-criança *“O trabalho colectivo, a dimensão afectiva e auto-estima dos alunos com deficiência são estimuladas. É sempre benéfico questionar os alunos com deficiência a respeito do que pensam ou sentem, suas preferências, sentimentos e problemas que estejam enfrentando no ambiente escolar”*.

O educador deve proferir palavras de apreço, evitando palavrões,

como *eu não sou culpado da sua deficiência*, isto desmotiva a criança, em consequência disso ela pode abdicar-se.

### **1.8. Sugestão de práticas educativas em sala de aula**

Passamos a apresentar algumas sugestões de práticas educativas em sala de aula:

- Conhecer cada criança, suas características e solucionar os seus problemas de aprendizagem;
- O educador deve ser amistoso para permitir que haja um bom clima psicológico na sala de aula;
- As metodologias de ensino a serem usadas devem ser diferenciadas em função das características individuais de cada criança, como forma de envolver todos;
- As instituições de infância devem procurar adaptar-se a situação dos alunos;
- O educador de infância deve ter vocação para trabalhar com crianças com diferentes características;
- As instituições devem formar os educadores de infância tendo em conta a questão da diversidade.

### **Considerações finais**

Em conclusão, o educador de infância joga um papel primordial no atendimento das crianças com NEE, assim sendo, foi fundamental reflectir sobre o seu desempenho nas instituições de infância.

Cada instituição de infância deve estar aliada a declaração de Salamanca sobre a educação para todos, isto porque, antes as crianças com deficiência eram excluídas do sistema pré-escolar por causa da deficiência que apresentavam. Mas na actualidade defende-se que qualquer criança é capaz de aprender, assim as instituições de infância devem abrir espaço para atender a todas as crianças de acordo com as suas características.

Então, se até agora não existem normas que defendem a existência de crianças com deficiência nas instituições de infância, é preciso que

o Estado crie leis que sustentam a permanência destas crianças. Bem como, é desafio das entidades responsáveis pela educação de infância promover campanhas de sensibilização aos pais e encarregados de educação para levarem os seus filhos portadores de deficiência a pré-escola.

Esta reflexão abre espaço para novos debates acerca do tema em análise, o papel do educador para criança com NEE.

## Referências

- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIO, Jesus. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtorno de Desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- DRAGON, Rogério. *Inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro, Work Editora, 2011.
- FRABBONI, Franco. “A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e didáctica”. ZABALZA, Miguel A. *Qualidade de Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed, 1998.
- GAIO, Roberta e KROB, Menegheti. *Caminho Pedagógicos da Educação Especial*. 3ª ed. Brasil, Vozes Petrópolis, 2004.
- GEGALIA, D.P; *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2005
- JOSÉ, Elisabete Da Assunção e COELHO, Maria Teresa. *Problemas de Aprendizagem*, 12. ed., São Paulo, Afiliada, 2004.
- MAZZOTA, Marcos José da Silva. *Fundamento de Educação Especial*. São Paulo, Pioneira, 1982.
- PORTUGAL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sistema Educativo de Portugal, Educação Pré-escolar*, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada, Das intenções e Acção*. Porto Alegre, São Paulo, Artmed, 2000 .
- VAUGHN, S. e BOS, C. *Research in Learning Disabilities*. Ed.College. Hill Publication, Boston, 1988.

# Ludicidade na educação da infância: importância, teorias e estratégias de implementação

*António Geltino Monguela<sup>11</sup>*

*Elídio Joaquim Guilundo<sup>12</sup>*

## Resumo

Este artigo analisa a funcionalidade da ludicidade na educação da infância, tendo como enfoques o seu lado teórico e prático. Para tal, inicia-se com a explicação da importância da ludicidade, segue-se a discussão de (algumas) teorias sobre o desenvolvimento da criança, reflectindo-se, no fim, sobre algumas estratégias de implementação da ludicidade, com maior incidência para o contexto da educação pré-escolar. Esta pesquisa foi consumada mediante uma pesquisa bibliográfica. O conteúdo do trabalho está contextualizado no âmbito da educação da infância, um nível de educação onde a ludicidade deve ser a sua característica fundamental. Primeiro discute-se o conceito de ludicidade, interligando-o ao jogo, brincadeira e diversão; com esta delimitação, mostra-se a sua importância no desenvolvimento da memória, atenção, e outros aspectos na criança. Discutem-se ainda, as teorias de desenvolvimento de Piaget, Erickson e Vygotsky, demonstrando a sua relação com a ludicidade. Por fim, sugerem-se directrizes de implementação da ludicidade na educação da infância, com a ideia de que o lúdico é importante na harmonização da personalidade humana e o educador de infância deve explorar e dar sentido aos jogos, garantido a eficácia do desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Educação de Infância. Desenvolvimento da Criança.

## 1. Nota Prévia

As dinâmicas da educação actual são marcadas por muitas incertezas na realização da função social da escola, isto é, as expectativas da escola em relação à educação são frequentemente questionadas.

No âmbito da educação da infância, actualmente há pesquisas que mostram maior importância do ensino pré-escolar, o que resulta na abertura de muitas instituições vocacionadas ao acolhimento das crianças. Todavia, isto não é suficiente para o alcance dos parâmetros de desenvolvimento da personalidade (de forma ideal). Verifica-se frequentemente que as crianças não desenvolvem suficientemente o potencial nelas desejável – aqui está o ponto de partida para esta pesquisa. No nosso trabalho aprofundamos o lugar da ludicidade

---

<sup>11</sup> Licenciado em Ciências de Educação e Mestrando em Educação/Psicologia Educacional. Actualmente é docente na Universidade Pedagógica, nas áreas de Psicologia e Ciências da Educação.

<sup>12</sup> Licenciado em Ciências de Educação, Mestrando em Educação: especialização em E-learning e Formação à Distância.



no desenvolvimento da personalidade, com maior incidência para a infância.

## **2. Conceito de ludicidade**

O lúdico (do latim *ludu, jogo*) constitui um adjectivo referente a jogos, brinquedos, divertimentos, passatempos, ou seja, referente ao jogo enquanto componente do comportamento humano (AA.VV, 2003: 947).

Como podemos entender, o lúdico ou a ludicidade remete-nos aos jogos, às brincadeiras das crianças. Podemos entender ainda que este fenómeno é intrínseco ao ser humano (não só), é algo que o constrói e o ultrapassa, algo do qual tristemente se pode separar. Qualquer actividade que não oferece o mínimo de ludicidade ao ser humano é algo enfadonho ou que facilmente o cansa, daí que o brincar para o Homem é tarefa *número um* que o caracteriza. Vejamos agora o conceito brincar.

De acordo com o autor supracitado, a palavra brincar (verbo intransitivo) refere-se ao divertir-se infantilmente, folgar, dançar, saltar alegremente, não levar as coisas a sério, etc. Ao falarmos da brincadeira é imprescindível falar do jogo, que em algumas culturas como a nossa, confunde-se com a competição.

Segundo Antunes (2003: 9), do ponto de vista educacional, o jogo afasta-se do significado da competição e aproxima-se ao da sua origem etimológica latina, com sentido de gracejo, divertimento, passatempo, etc., sendo que os jogos infantis visam essencialmente estimular o crescimento e aprendizagem, numa relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos, sob determinadas regras.

Isto quer dizer que os jogos estimulam a alegria e flexibilidade do pensamento, mas também um controlo entre os jogadores e, portanto, uma relação interpessoal dentro das regras traçadas pela colectividade. Assim, a vida resume-se num jogo, pois, ela é um tremendo de regras biológicas, sociais, internacionais, etc.

## **3. Importância do jogo**

Seguindo ainda o pensamento de Antunes (2003), o jogo é um elemento didáctico que, ao mesmo tempo, pode ensinar, pode aprimorar relações interpessoais e ainda causar intensa sensação de alegria, prazer e motivação. A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica, ao mesmo tempo

promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social, para além de ser um instrumento de alegria. A infância não deve ser vista como uma etapa de preparação para a vida adulta, mas deve ser reconhecida como uma fase admirável que deve ser apreciada em si mesma, razão pela qual a alegria e o prazer de jogar precisam sempre caminhar lado a lado com os propósitos da aprendizagem.

Como se percebe nestas afirmações de Antunes, o professor deve fazer da actividade de aprender, um momento alegre e prazeroso e não há como garantir esses sentimentos senão através do jogo.

O pensamento sobre a importância do jogo, pode ser sintetizado pelas palavras de Kipkorir apud Mwamwenda (2006: 50) quando diz o seguinte:

Permitamos que as nossas crianças sejam crianças, temos de lhes dar tempo e liberdade para brincar e para explorar e experimentar coisas à volta delas porque, ao fazê-lo, as crianças adquirem novas capacidades, conhecimento e formas de conceitos que são fundamentais para aprendizagens futuras que irão prepara-las para a vida em sociedade, enquanto adultos do amanhã.

Desta forma, todos os contextos onde a criança passa seus momentos devem estar caracterizados pela complexidade e riqueza de brincadeiras/jogos, onde a criança possa exercer sua liberdade e experimentar novos desafios.

#### **4. Abordagem teórica da Ludicidade: posições de Piaget, Erickson e Vygotsky**

O desenvolvimento da criança foi o primeiro enfoque da Psicologia de Desenvolvimento, tendo sido tratado por muitos teóricos. Neste trabalho, contextualizamos as teorias de Piaget, Erickson e Vygotsky, com maior incidência para o lugar da brincadeira no desenvolvimento da criança.

##### **4.1. Jean Piaget**

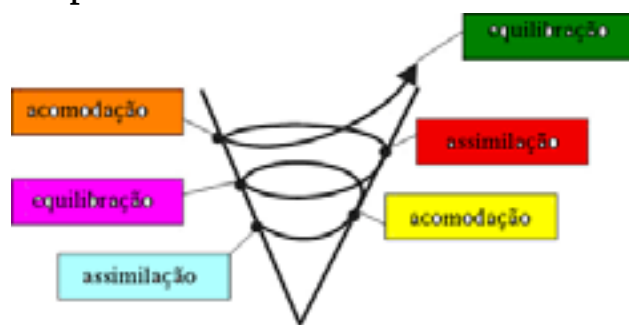
Na teoria piagetiana de desenvolvimento há duas abordagens a considerar. A primeira refere que o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro (4) estágios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

No estágio **sensório-motor** (dos 0-2 anos) as acções baseiam-se nos estímulos do meio. Em termos de características de desenvolvimento intelectual destaca-se a permanência do objecto, uma marca fundamental do pensamento simbólico, o que requer apresentação suficiente de objectos que permitirão à criança dominar o mundo.

O segundo estágio designa-se **pré-operatório** e compreende os 2 aos 7 anos. Aqui nota-se um avanço qualitativo das capacidades mentais, tornando-se comum a aprendizagem intuitiva em relação a objectos do meio. Especificamente, desenvolve-se o egocentrismo, raciocínio transdutivo e sincretismo. A liberdade da criança na manipulação de objectos, garante o domínio do mundo, como uma série de assimilações, acomodações e adaptações. Estas actividades devem ser desenvolvidas no ensino pré-escolar ou em casa, de modo a garantir a Ludicidade do quotidiano da criança.

Na fase de **operações concretas** (dos 7 aos 11 anos), que se designa idade escolar, o pensamento é baseado em objectos presentes, orientando assim uma forma específica de aprendizagem. Em geral, nota-se a formação de um pensamento lógico com base em experiências passadas ou evidências. Assim, na escola deve-se necessariamente ensinar com base em material didáctico disponível ou meios de ensino que ilustrem algo concreto, com base no qual as crianças desenvolverão a abstracção.

Por fim, temos as **operações formais**, dos 11 aos 16 anos – e praticamente até a fase adulta – onde há capacidade para um pensamento na ausência de objectos (Sprinthall & Sprinthall, 1998). Aqui se nota o pensamento proposicional, proporcional, hipotético-dedutivo e combinatório; trata-se de uma faixa etária que está além da infância, onde o impacto do concreto na actividade mental tende a reduzir.



A teoria de aprendizagem de Jean Piaget baseia-se no seu pensamento sobre o desenvolvimento e delinea que as pessoas nascem com capacidade de adaptação, passando pelos estágios acima descritos. De forma sintética, a aprendizagem/desenvolvimento ocorre como um

processo de equilíbrio entre dois processos fundamentais: **assimilação** e **acomodação**.

A passagem pelos estágios de desenvolvimento é realmente um conjunto de transformações na organização mental; tais transformações coincidem com adaptação/elevação da capacidade de resolução de problemas, em forma de espiral.

**Assimilação** é a incorporação do mundo exterior àquilo que já sabemos – ocorre um movimento da experiência à mente; e **acomodação** é o reajuste ou criação de novas estruturas mentais a partir do mundo exterior – aqui ocorre um movimento da mente para a nova experiência. No processo de ajuste entre o que a criança sabe e o que não faz parte da sua compreensão diz-se que ocorre **equilíbrio**. Quando a criança manipula brinquedos recria na mente uma realidade dantes vista (incluindo vivências interiorizadas), e isto permite o desenvolvimento das operações mentais como a memória e a atenção, atingindo diferentes níveis cognitivos/estágios de desenvolvimento.

Com base nas operações mentais formadas, a criança pode exteriorizar o seu conhecimento (falar, desenhar), em diferentes contextos – *aqui está o sentido de adaptação*.

#### **4.2. Eric Erickson**

Erickson é um psicanalista seguidor de Freud; a diferença é que o primeiro ignora uma perspectiva psicosssexual e desenvolve uma perspectiva psicossocial. As fases do desenvolvimento de Erickson são oito, como desenvolvemos de seguida.

##### **a) Confiança/Desconfiança**

Ocorre no primeiro ano de vida em que os bebés enfrentam um conflito no relacionamento com as mães. Se as mães amamentam os seus bebés, mantêm-nos aquecidos, brincam e conversam com eles, estes desenvolvem um optimismo, um sentimento de que o ambiente é agradável e seguro – *confiança*. Quando as mães não atendem a estas necessidades dos bebés, estes desenvolvem temores e suspeitas – *desconfiança*.

##### **b) Autonomia/insegurança, vergonha**

Este estágio vai de um a três anos de idade. Esta fase é caracterizada pela *autonomia versus vergonha* e dúvida que é a crise psicológica deste

período evolutivo. Para Davidoff (2001), este estágio ocorre do segundo ao terceiro ano de idade. Os bebés gostam de brincar: correr, empurrar, segurar e soltar. As crianças ficam em pé sozinhas e a exercitar as próprias capacidades, elas sentem-se no controlo dos músculos – assim as crianças sentem-se autónomas. Quando os pais exigem demais mais cedo ou impedem o uso de habilidades descobertas, as crianças ganham vergonha/dúvida.

### **c) Iniciativa/culpa**

Este período de desenvolvimento vai dos quatro aos cinco anos de idade. A criança procura identificar-se com os seus pais e ser como eles em iniciativas e do poder social. Segundo Davidoff (2001), quando os pais colaboram com as brincadeiras das crianças, incentivam-nas a prosseguir seus objectivos, aumentam suas iniciativas. Ao contrário disso, quando os pais inibem as crianças a brincarem segundo seus desejos, estas sentir-se-ão culpadas, inseguras, mais tarde não agirão de acordo com os próprios desejos.

### **d) Diligência/inferioridade**

A faixa etária deste estágio é dos seis aos 12 anos de idade. A crise psicossocial deste período é denominada por *diligência/indústria versus inferioridade*. A criança produz objectos e pensa em si mesma como um potencial criador com outros no mundo adulto a que ela pertence. A criança nesta fase ajusta-se às leis do mundo, desenvolve o gosto pela completação do trabalho pela atenção firme e perseverante diligência, se tal ajustamento não é alcançado neste período, a criança pode desenvolver um sentimento de inadequação e inferioridade. A criança adquire a noção básica do património tecnológico de sua cultura (Rosa, 1996). O sucesso neste estágio é muito importante, pois, sem ele a criança aliena-se em relação aos valores culturais da sociedade em que se encontra.

### **e) Identidade/difusão da identidade**

Identidade/difusão da identidade vai dos 13 aos 18 anos. A principal crise psicossocial deste estágio é a *identidade versus difusão da identidade*. É o ponto importante do desenvolvimento da personalidade humana. Se a crise da identidade for resolvida, os jovens sofrem uma confusão de papel. Para atingir a identidade, o adolescente precisa integrar várias

autoimagens e escolher uma carreira de um estilo de vida adequado. Quando os jovens atingem confiança básica, autonomia, iniciativa e diligência, eles desenvolvem mais facilmente uma noção de quem são e no que acreditam (Davidoff, 2001). As brincadeiras desenvolvidas na infância são aqui destacáveis como importantes no desenvolvimento da personalidade.

#### **f) Intimidade/isolamento**

Este estágio é, na abordagem de Rosa (1996), a fase de **adulto-jovem** e vai dos 19 aos 25 anos de idade. Por volta dos 18 a 21 anos marca-se o fim da adolescência, começando a idade adulta (Mwamwenda, 2006). As principais crises psicossociais deste primeiro estágio da vida adulta são designadas *intimidade e solidariedade versus isolamento*. O jovem, além de outros aspectos, deseja de ver os ciclos de trabalho, procriação e recreação (Davidoff, 2001).

#### **g) Criatividade/estagnação**

Este estágio, também designado por **adulícia**, vai dos 26 aos 40 anos de idade. Como características, nota-se a *criatividade/geratividade versus estagnação* como alternativas desta fase evolutiva. Geratividade significa que o indivíduo tem capacidade procriativa e habilidades e responsabilidade de conduzir novas gerações; e criatividade significa que se tenha capacidade de se ser activo na sociedade.

#### **h) Integridade/desespero**

**Maturidade** é outra designação do último estágio de Erickson, que vai dos 41 anos de idade até ao fim da vida. O indivíduo enfrenta a última crise que é a *integridade versus desespero*. Integridade é a unidade funcional do “*ego*” (instância psíquica mais focalizada por Erickson). As pessoas que olham para trás sentem-se satisfeitas e aceitam a sua vida achando que valeu apenas viver, têm o senso da integridade.

Nesta teoria, a infância é analisada até a diligência/inferioridade, mas as fases subsequentes dependem significativamente do desenvolvimento infantil.

### **4.3. Lev Vygotsky**

Na teoria de Vygotsky o desenvolvimento consiste na formação de operações mentais superiores, necessariamente num meio social. Podemos dizer que a criança que consegue resolver individualmente

problemas formou **operações mentais (conceitos)**, ou seja, aprendeu. O processo de formação de operações mentais pode ser aprofundado com base no que Vygotsky (1989: 59-65)<sup>13</sup> escreve sobre a internalização das funções psicológicas superiores. Os processos interiores que se formam nestas condições são as operações mentais e, na sua essência, incluem formas culturais de comportamento, baseadas nos signos (representação mental dos instrumentos). Desta forma, o indivíduo ganha capacidade de resolver problemas mais complexos de forma independente, com base em conceitos teóricos.

Para nós, as crianças observam os adultos e os fenómenos, sem os compreenderem devidamente; seguidamente, quando brincam e jogam recriam os fenómenos antes observados na mente – aqui ocorre um movimento de fora para dentro. Quando a criança fixa algum conhecimento sobre o seu meio, pode aplicar **ferramentas** (instrumentos usados e que actuam directamente sobre os estímulos, modificando-os), ou **signos** (como as palavras que pronunciamos, tudo o que modifica o próprio sujeito através dos estímulos), para representar o seu pensamento – aqui podemos destacar o desenho e a fala (movimento de dentro para fora), formas que mostram a unicidade entre o pensamento e a linguagem.

No momento em que a criança consolida a fala, “pode desenhá-la” (Nunes & Silva, s./d). Em síntese, a criança manipula objectos (interiorizando conhecimentos), desenha e fala (exteriorizando conhecimentos), comunica-se com outros (interiorizando conhecimentos/palavras) e escreve e fala (exteriorizando conhecimentos a partir de palavras). Entende-se um constante vai-e-vem/movimento duplo caracterizado por mudanças no desenvolvimento que é garantido pela presença de instrumentos e signos (mediadores entre a zona de desenvolvimento actual, como o jogo, e a zona de desenvolvimento potencial, exigências complexas da vida). Tais mediadores podem aqui ser vistos como os brinquedos e as regras de jogo que fazem parte do cotidiano da criança.

## **5. Estratégias de implementação das brincadeiras na educação infantil**

Já foi visto que as brincadeiras e os jogos (*o ludu*) tomam um papel importante na aprendizagem das crianças, bem como na socialização

---

<sup>13</sup> Esta obra foi traduzida e editada várias vezes. A edição usada está devidamente referenciada na bibliografia.

e prevenção de distúrbios psicológicos e neuróticos. Contudo, para que as brincadeiras (em especial os jogos) sejam realmente úteis ao desenvolvimento integral da criança é preciso que se estabeleçam metas e objectivos; os jogos devem ser orientados para: desenvolver o tacto, estimular a reflexão, aprimorar o paladar, despertar atenção, dinamizar o movimento corporal, etc. Assim encontramos várias classificações de jogos segundo seus objectivos:

**Jogos funcionais:** para bebés, visam estimular acções coordenadas como bater palmas, identificar objectos ou ainda estimular funções sensoriais.

**Jogos ficcionais:** para o segundo ano de vida, envolvem as estórias e as fantasias, o adorável faz-de-conta em que a criança atribui a si ou aos objectos um determinado papel.

**Jogos receptivos:** estes podem envolver o adulto interagindo com a criança, estimulando sua fala e sua reflexão, mostrando a distância imensa existente entre o falar e o dizer, o olhar e o ver e o ouvir e escutar.

**Jogos construtivos:** por volta do terceiro ou quarto ano, estes jogos envolvem brincadeiras com blocos, desenhos, areia e outros materiais naturais. É a fase de exploração da sensibilidade e das linguagens naturalistas da criança.

**Jogos com regras:** estes abrigam desde brincadeiras em grupos, quanto ao uso de alguns brinquedos por meio dos quais se explorarão princípios éticos e valores morais.

Em suma, em todas as fases e a partir de qualquer tipo de jogo, a acção do educador pode ajudar a criança em alguns pontos cruciais da sua formação, a destacar:

- Construir *historicidade, ampliando o vocabulário e fazendo pensar em termos de passado, presente e futuro.*
- *Desenvolver seus pensamentos lógicos levando-o a associar quantidade a números e evoluindo pelo domínio de conceitos como muito, pouco, grande e pequeno.*

De acordo com Moreno (2008) citado por Ribeiro (2011: 15), as crianças nunca deixaram de existir, porém o termo infância é uma invenção cultural dos séculos XVII e XVIII. Nesta abordagem, ser criança significa “(...) *antes de qualquer coisa, ser pessoa, ser gente que se alegra e se entristece, que chora e que sorri, que brinca, que fantasia, que se cansa e que se anima; um sujeito único, complexo e individual.*”

A ludicidade vai além do simples brincar, jogar; se bem definida pode desenvolver saberes para a vida pessoal e profissional, com o intuito



de a criança interagir e intervir em seu meio social de forma prazerosa, significativa e contextualizada. Saber ensinar e mediar conhecimentos de forma dinâmica é entender que o **lúdico** pode contribuir de forma eficiente para o pleno desenvolvimento intelectual, cognitivo e afectivo do ser.

Conforme a explicação já apresentada, a palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar (incluindo jogos, brinquedos, divertimentos e passatempos).

Segundo Almeida (1997) citado por Lima & Freitas (s/d: 8),

(...) o marco da questão da ludicidade é a Grécia, onde Platão já afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados pelos dois sexos, em jardins de crianças. Segundo o pensamento grego, a educação deveria começar aos sete anos de idade. Naquela época o desporto era bastante difundido e tinha valor educativo e moral. Até mesmo entre os romanos e maias, os jogos eram uma maneira para que os mais velhos transmitissem seus conhecimentos e valores para as gerações mais novas.

Adquirir conhecimentos através do brincar, jogar, faz o ser desenvolver-se plenamente em seu contexto social de forma significativa e prazerosa. A criança precisa sentir prazer pelo acto de conhecer e aprender, a ludicidade deve permear o espaço escolar a fim de transformá-lo em um lugar de descobertas, imaginação e criatividade. Quanto mais nova a criança, mais individual e egocêntrica ela se encontra, é através da brincadeira que a criança começa a se descentrar e passa a construir relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive.

Cunha (1994) citado por Lima & Freitas (s/d: 9), ainda na matéria da importância do jogo, salienta que *“o adulto trabalhador de amanhã é, hoje, a criança que brinca muito. A criança que hoje participa de jogos e brincadeiras, saberá trabalhar em grupo amanhã. Se hoje aprende a aceitar as regras do jogo, amanhã será capaz de respeitar as normas sociais”*.

O brincar é algo muito importante para a criança, dado que traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento cognitivo e afectivo, além de aprimorar suas habilidades motoras.

Uma escola lúdica tem como finalidade desenvolver habilidades físicas e intelectuais, formar alunos críticos, criativos, conscientes e promover a interação social e, acima de tudo, despertar em seus alunos o gosto pela escola, pelo estudo, pela busca por novos conhecimentos,

criando assim um elo muito forte entre o aluno e a escola.

Segundo Vygotsky (1989) citado por Cardia (2011: 4) “o lúdico só pode ser considerado educativo quando desperta o interesse do aluno pela disciplina, portanto os professores precisam aproveitar o mesmo como facilitador da aprendizagem”. Na nossa análise, a criança aprende no contexto das brincadeiras os desafios e responsabilidades futuras.

Na mesma óptica, Queiroz (2009) citado pela mesma autora, destaca que a actividade lúdica é essencial para a criança porque estimula a inteligência, a imaginação, a criatividade, ajuda o exercício de concentração e atenção, favorecendo a formação da motricidade infantil. No mesmo contexto, para Freinet, a sala de aula deve ser um ambiente prazeroso com actividades lúdicas para que o aluno tenha interesse em ampliar cada vez mais seu conhecimento. Os pilares da sua proposta pedagógica são as *Invariantes Pedagógicas*, que defendem que nada deve ser imposto ao aluno, tudo deve acontecer de forma lúdica, espontânea e satisfatória, assim como na ludicidade não importa somente a acção, mas sim a vivência adquirida.

Por intermédio do lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário. Para Kishimoto citado por Lima & Freitas (s/d: 11),

(...) brincando, as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, obedecer às regras do jogo, respeitar os direitos dos outros, acatar a autoridade, assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas, dar oportunidades aos amigos e com isso tudo a criança aprende a viver em sociedade.

Assim, o termo “lúdico” abrange o brincar, a actividade individual, colectiva, livre e regrada. Normalmente os profissionais de educação associam o termo “ludicamente” ao “prazerosamente” e não ao “livremente”. O prazer é o resultado do carácter livre, gratuito.

### **Conclusão**

Terminamos nossa reflexão reiterando a importância da ludicidade para o desenvolvimento das crianças. Com esta abordagem, fica claro que o bom desenvolvimento das crianças (incluindo qualidades mentais como atenção, memória, paciência, responsabilidade, inteligência, criatividade, etc.) requer um momento em que estas brinquem. Será neste ambiente em que regras e outras regularidades sociais serão internalizadas no repertório de cada criança.

Partindo da premissa de que “os primeiros anos de vida de uma

criança são críticos para o desenvolvimento e realização futuras”, o conhecimento deve constituir resultado da interacção do sujeito aprendiz com o meio em que se encontra. Assim, o conhecimento é adquirido e desenvolvido à medida que a criança manipula os objectos e reflecte sobre suas propriedades físicas e funcionais.

Há diversas abordagens sobre o desenvolvimento da criança (algo que foi historicamente destacado na Psicologia do Desenvolvimento); em nossa análise, conclui-se que existe um ponto comum entre as teorias, que é um privilegio da brincadeira na fase da infância, algo visto como condição muito importante para o desenvolvimento de personalidade.

O grande desafio do professor na educação infantil é dar sentido a ludicidade infantil (a música, a dança, os jogos, os desenhos e principalmente as brincadeiras) ou seja, atribuição de significado ou objectivo, metas a cada tipo de brincadeira ou jogo que as crianças realizam. As crianças não podem brincar pelo simples brincar, é preciso dar sentido às brincadeiras das crianças.

## **Bibliografia**

- AA.VV: *Dicionário Universal da língua Portuguesa*. 3. ed. Maputo, Moçambique editora, 2003.
- ANTUNES, Celso. *O jogo e a educação infantil: falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir*. 2. ed. Petrópolis, Editora Vozes 2004.
- CARDIA, Joyce Aparecida Pires. *A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas series iniciais: um relato de pesquisa*. 2011 (online) disponível na internet via [WWW.URL: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413\\_544\\_publipg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_544_publipg.pdf). Arquivo capturado em 20/05/15
- DAVIDOFF, L.. *Introdução à Psicologia*. 3. ed., São Paulo, Pearson Makron Books, 2001.
- <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ROSANA%20DE%20PAULA%20RIBEIRO.pdf>. Arquivo capturado em 20/05/15.
- NUNES, Charlene Dayane Orioli e SILVA Jani Alves da. *As Múltiplas Linguagens e a Apropriação do Conhecimento pela Criança na Educação Infantil*. s/d. (online) disponível na internet via <http://www.profala.com/arteducesp145.htm>. Arquivo capturado em 20/03/2015.
- LIMA, Patrícia Alves e FREITAS Lêda Gonçalves. *Freinet e na educação infantil*. (online) disponível na internet via [WWW.URL: http://](http://)

[repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/795/4/Artigo%20Freinet%20e%20a%20Ludicidade%20-%20overs%C3%A3o%20final.pdf](http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/795/4/Artigo%20Freinet%20e%20a%20Ludicidade%20-%20overs%C3%A3o%20final.pdf). Arquivo capturado em 24/05/15.

MWAMWENDA, Tuntufye S.: *Psicologia Educacional\_ uma perspectiva africana*. Texto editores, Maputo, Setembro de 2006.

RIBEIRO, Rosana de Paula. *A importância do brincar para o desenvolvimento infantil: um estudo realizado com professores de EI6 da rede municipal de Londrina*. 2011 (online) disponível na internet via [WWW.URL: http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoinfantil/aimportancia.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoinfantil/aimportancia.pdf)

ROSA, M. *Psicologia Evolutiva: problemática do desenvolvimento*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto et al. 3. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1989.

