

Crianças e Risco Ambiental – Abordagem de um Grupo de Crianças

Maria Raul Lobo Xavier*; Maria Manuel Quelhas**

*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; **Ex-Aluna da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
mr.xavier@esefrassinetti.pt

Resumo

Considerando como principal objecto de estudo a noção de “risco ambiental”, inicia-se este trabalho explorando o enquadramento teórico que esta noção obriga. Assim, é apresentada uma breve revisão da noção de risco de desenvolvimento e abordam-se alguns dos modelos conceptuais a que actualmente se atribuí maior importância no âmbito desta temática. Seguidamente é descrito o estudo exploratório efectuado com o objectivo de melhor conhecer/compreender como se estrutura, do ponto de vista do risco ambiental, uma situação concreta de um grupo de crianças (2-5 anos) residentes num bairro social do Grande Porto.

Introdução

No decorrer deste século a noção de risco, tem sido utilizada sob diversas formas de acordo com os diferentes âmbitos onde se enquadra, sendo referida inicialmente e quase exclusivamente no âmbito da Pediatria relativamente a factores de risco biológico. Com o decorrer do tempo a visão sob a noção de risco foi sendo alargada integrando na sua concepção outros factores de ordem psicológica, sócio-cultural, psiquiátrica, etc. (Bairrão, 1978).

Segundo Xavier e Ferreira (1999), falar de risco implica falar de desenvolvimento e de adaptação, e, hoje em dia, do interesse determinante da acção preventiva. A identificação o mais precoce possível do risco potencial bem como a intervenção, de forma a evitar situações futuras mais negativas, é pois de especial importância para todos os que acompanham os indivíduos ao longo da infância.

De acordo com Brown e Brown (1993) existem duas categorias principais de “risco”: a primeira denominada risco biológico e a segunda risco ambiental. O risco biológico inclui crianças com antecedentes pessoais e familiares que integram condições biológicas que implicam uma grande probabilidade de problemas de desenvolvimento. As consequências variam e dependem do tipo e do momento em que aconteceu a influência (no período pré, pré e pós-natal). Desta ordem de

factores fazem parte o baixo peso à nascença, problemas respiratórios no recém-nascido, hemorragias cerebrais e infecções. A segunda categoria denominada risco ambiental, inclui as crianças em cuja história pessoal e familiar vamos encontrar ambientes alterados ou problemas sociais graves, que podem estruturar défices sobretudo de natureza psicológica. Deste modo, alterações na socialização como por exemplo famílias negligentes ou abusivas, ausência precoce da família ou de cuidados, pobreza e outras situações de exclusão social, podem produzir efeitos negativos na criança (Bairrão, 1994).

Para considerarmos esta dupla/múltipla noção de risco um longo caminho foi aberto por diversos autores no decurso, principalmente, do século XX. Não sendo este o sítio para uma revisão exaustiva da evolução da noção de risco (para uma revisão. Xavier, 2000), optamos por salientar alguns dos contributos principais da actualidade, como é o caso dos trabalhos de Bronfenbrenner, Sameroff, Chandler, Garbarino, entre outros.

O modelo transaccional do desenvolvimento, segundo Sameroff e Chandler (1975), considera o desenvolvimento da criança como o resultado da interacção dinâmica e bidireccional que está presente entre esta e o meio. O que é inovador nesta conceptualização é a importância colocada no efeito da criança sobre o meio ambiente e vice-versa, de forma que as experiências fornecidas pelo ambiente não são independentes dela. “O resultado da criança em qualquer ponto do tempo, não é nem uma função do estado inicial da criança, nem do estado inicial do ambiente, mas uma função combinada da criança e do ambiente ao longo do tempo” (Sameroff e Fiese, 2000, pág. 142).

Com a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, 1986, 1999), o desenvolvimento da criança é considerado como resultado das interacções desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida. Segundo este autor “a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre o ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e os contextos inseridos” (Bairrão, 1994, pág. 42). Assim o autor conceptualiza o desenvolvimento

em contextos, numa hierarquia de cinco sistemas com níveis progressivamente mais abrangentes.

O primeiro nível é o Microssistema que engloba o espaço onde a criança habita, as pessoas que vivem com ela e tudo o que fazem juntas. Integra os objectos, as pessoas, a família, a escola, a vizinhança, ou seja tudo o que compõe o ambiente que a rodeia. O Mesossistema inclui todos os cenários mais importantes que a criança frequenta, assim como as relações entre esses cenários. O grau de riqueza para a criança, depende do número e da qualidade dessas relações e ligações (casa, escola). São assim, pessoas e estruturas com que a criança lida directamente que vão influenciar o seu desenvolvimento, o seu comportamento. O Exossistema é constituído por situações ou cenários, interligados, em que pelo menos num dos quais a criança não participa directamente, por exemplo o mundo de trabalho dos pais, ou a direcção escolar que através das suas decisões podem alterar o seu dia-a-dia. O Macrossistema representa a cultura de uma sociedade em que a criança está inserida. É referido como a organização geral do mundo, a nível político, económico e religioso. Por sua vez o Cronossistema diz respeito à dimensão tempo que se traduz na influência da mudança ou estabilidade, normativas ou não, na criança e no meio. Tanto pode incluir guerras ou ciclos económicos, como alterações na zona de residência ou na estrutura da família, por exemplo.

Shonkoff e Meisels (2000), no seu trabalho sobre a intervenção precoce na infância, desenvolveram a ideia de que o risco ambiental resulta do efeito cumulativo do risco psicossocial e ambiental. Deste modo, as crianças que não têm acesso a uma boa nutrição, cuidados de saúde adequados, condições aceitáveis de habitabilidade ou que não são criadas por pais que as confortem e as alimentem, não se desenvolvem no sentido de diminuírem as suas dificuldades ou outras vulnerabilidades biológicas.

Baseando-se no trabalho de Bronfenbrenner o modelo de Risco Desenvolvimental defendido por Garbarino e Abramowitz (1992 a), b), c)) chama a atenção para o facto de os vários sistemas, nos seus diferentes níveis, poderem ser positivos ou negativos, consoante a forma como surgem em termos de oportunidade ou riscos.

O Microssistema é o que se apresenta mais de imediato no desenvolvimento da criança. Segundo Garbarino e Abramowitz

(1992 b), o microssistema onde a criança se insere transforma-se numa situação de risco quando ao nível social este se encontra empobrecido ou alterado, uma vez que afecta todos os participantes, nas pequenas relações recíprocas, nos modelos de destruição psicológica ao nível da interacção ou em algumas combinações a três. Assim, de acordo com estes autores, por exemplo a qualidade de estimulação oferecida à criança num lar onde exista monoparentalidade é mais baixa. A qualidade do Microssistema é mais pobre, há mais tendência a se verificar um vazio na qualidade de interacção entre mãe-filho. Por outro lado, os Microssistemas compostos por um maior número de parentes, vizinhos ou amigos parecem oferecer oportunidades mais ricas e experiências mais estimulantes. Outra das características essenciais de um Microssistema equilibrado para a criança, parece ser a qualidade da reciprocidade entre a criança e as pessoas que lhe são mais próximas. De acordo com estes autores, se a qualidade de interacção for pobre, este equilíbrio pode ser posto em causa devido a vários factores, entre os quais se incluem, a natural influência exercida pela personalidade de cada um, o “papel” de pai ou o “papel” de filho, as expectativas de cada um em relação ao outro, no respeito mútuo que se vai estabelecendo à medida que a criança vai crescendo em todas as suas vertentes e nos aspectos da prestação de cuidados desde a alimentação até aos afectos.

Quanto ao terceiro tipo, as experiências que a criança vive dentro do seu Microssistema familiar, a forma como ela as interioriza, influencia a maneira como ela própria vive e conceptualiza o mundo. Um clima emocionalmente positivo, contribui para a formação da auto-estima e autoconfiança da criança, enquanto que, um clima emocionalmente negativo torna a criança num ser vulnerável, com dificuldades em lidar com os problemas que vão surgindo no seu dia-a-dia, podendo de acordo com estes autores, levá-la a afastar-se da sua satisfação pessoal e deixar de participar activamente no mundo.

As três variantes consideradas dentro dos riscos do Microssistema, como o empobrecimento das famílias, o desequilíbrio ou o negativismo nas relações, devem de acordo com Garbarino e Abramowitz (1992 b), ser compreendidas atendendo aos antecedentes, assim como, às suas consequências a nível do Meso,

Exo, e Macrossistema, uma vez que as famílias fazem parte de uma comunidade. O resultado de um Microssistema equilibrado, traduz-se numa criança com capacidade de compreensão e sucesso face a diversas situações que se vão apresentando.

A riqueza social no Mesossistema, é definida pelas boas relações entre os dois ou mais cenários nos quais a criança é particularmente activa, como é o caso da casa e escola, e deriva do número e da qualidade dessas relações. A este nível, o risco no Mesossistema é definido quer pela ausência de relações quer pelos conflitos de valores existentes dentro do Microssistema. Assim, a qualidade da relação estabelecida pela criança, no novo espaço, por exemplo, na escola onde está inserida, depende da forma como ela é preparada e apoiada pelos pais, e por outro lado, da forma como é recebida no novo espaço (conexões fracas vs fortes).

As características positivas do Mesossistema, segundo estes autores, podem funcionar como motor no desenvolvimento de oportunidades, isto é, uma relação positiva e forte entre o Microssistema e o Mesossistema trás benefícios para a criança (conexões positivas vs negativas). No entanto, se estes dois cenários se encontram isolados ou em oposição, colocam a criança em risco. O Mesossistema escola-casa é o mais importante na vida da criança. Quando este sistema é forte e positivo, proporciona-lhe a oportunidade de se desenvolver intelectual e socialmente de forma a tornar-se num indivíduo mais completo. Se pelo contrário, é fraco e negativo, cria na criança conflitos de valores, de estilos e interesses, o que compromete o seu normal desenvolvimento.

Segundo Garbarino e Abramowitz (1992 b), alguns dos mais importantes riscos para a criança no Exossistema encontram-se dentro de duas categorias: pais que encontram diminuídas as suas capacidades de participar de forma produtiva no Microssistema que partilham com os filhos, ou pessoas que a nível de regras institucionais tomam decisões que de forma diversificada vão afectar o Microssistema em que a criança se encontra. Assim, o Exossistema promove o desenvolvimento da criança quando torna a vida mais fácil aos pais e compromete-o nas situações em que o seu enquadramento laboral é menos favorável à contribuição destes na educação e enriquecimento dos filhos.

O Macrossistema é o nível englobador e que se representa em todos os outros. Garbarino e Abramowitz (1992), apontam a

carência económica como um dos aspectos mais preocupantes nas famílias com crianças pequenas. O desemprego também é apontado como fonte de risco, uma vez que pode levar a família a situações de carência económica e conflitos entre os familiares. As oportunidades inerentes a este nível, passam por um lado, através da ideologia ou alinhamento cultural no sentido de melhorar as relações a nível Micro, Meso e Exossistemas, e por outro lado, pelas oportunidades inerentes ao desenvolvimento cada vez mais enriquecedor.

Temos vindo a falar de “risco”, particularmente de “factores de risco”, como situações negativas que intervêm no crescimento e desenvolvimento da criança. No entanto, não poderemos deixar de referir que há crianças que embora expostas a estas circunstâncias da vida conseguem enfrenta-las com êxito, são as crianças resilientes.

Para Werner (1990, 2000), a resiliência é considerada como uma característica individual e os factores protectivos incluem as características individuais, que ajudam o indivíduo a lidar com factores de risco institucionais ou situações de vida stressantes, bem como factores externos. Assim, o que torna uma criança resiliente é a força relativa das suas características individuais e os processos protectivos externos, das quais se destacam os suportes provenientes da escola, da família e da comunidade, em comparação com a influência negativa dos factores de risco e a vulnerabilidade do ambiente externo.

Reflectindo sobre todos os elementos anteriormente expostos impunha-se um trabalho prático mas com um carácter meramente exploratório – ponto de partida para uma continuação futura – com o objectivo de tentar conhecer os dados ambientais de uma situação concreta, considerada “à priori” de risco ambiental (um bairro social “problemático” do Grande Porto) salientando a importância da família e da escola. A nossa atenção centra-se nas crianças em idade pré-escolar tentando conhecer quais os factores ou combinação de factores que a colocam em situação de risco ambiental, de que forma consideramos que comprometem ou não o seu percurso desenvolvimental, e que respostas existem na intervenção.

Metodologia

Quanto à amostra, o presente estudo incide num grupo de crianças (2-5 anos) residentes num bairro social do Grande Porto que frequentam o Jardim de Infância (N=77).

Quadro 1 – Género e Idade

| Género | 2 Anos | | 3 Anos | | 4 Anos | | 5 Anos | |
|-----------|--------|-----|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Masculino | 8 | 50% | 10 | 52,6% | 11 | 52,4% | 12 | 57,1% |
| Feminino | 8 | 50% | 9 | 47,4% | 10 | 47,6% | 9 | 42,9% |

Tendo em conta os objectivos do trabalho procedemos à elaboração de duas folhas de registo – Folha de Dados Ambientais e Folha de Percurso Educativo. Através da Folha de Dados Ambientais procuramos ter uma imagem geral sobre as condições familiares e habitacionais de cada uma das crianças da nossa amostra. Assim, distinguem-se diferentes categorias de análise: presença/ausência de pai e mãe, níveis educacionais de pai e mãe, ocupação de ambos, tipo de rendimento, condições de habitação e infra-estruturas e número de residentes por habitação. Através da segunda folha de registo do Percurso Educativo, pretendemos recolher informações sobre questões comportamentais e desenvolvimentais do percurso educativo da criança, a partir da sua caracterização em termos de variáveis que consideramos pertinentes como: a idade de entrada no jardim de infância, se é uma criança indicada para apoio educativo, em que áreas do desenvolvimento incide o trabalho da educadora que presta esse apoio individualizado. Foram consideradas as seguintes dimensões: motricidade fina e ampla, linguagem (compreensão e expressão), cognição, autonomia pessoal e social e socialização. Estas folhas de registo foram aplicadas sob a forma de apresentação directa às educadoras e aos pais das crianças que frequentam o jardim de infância.

Seguidamente apresentaremos uma selecção dos resultados obtidos.

Resultados

Quadro 2 – Presença/Ausência dos Progenitores

| | | Mãe | | Pai | |
|--------|----------|-----|-------|-----|-------|
| | | n | % | n | % |
| 2 Anos | Presente | 16 | 100% | 9 | 56,3% |
| | Ausente | 0 | 0% | 7 | 43,8% |
| 3 Anos | Presente | 17 | 89,5% | 10 | 52,6% |
| | Ausente | 2 | 10,5% | 9 | 47,4% |
| 4 Anos | Presente | 20 | 95,2% | 15 | 71,4% |
| | Ausente | 1 | 4,8% | 6 | 28,6% |
| 5 Anos | Presente | 19 | 90,5% | 15 | 71,4% |
| | Ausente | 2 | 9,5% | 6 | 28,6% |

Na ausência de um ou ambos os progenitores a maioria das crianças vive com os avós (4 aos 2 anos, 7 aos 3 anos, 4 aos 4 anos e 5 aos 5 anos). Em famílias de acolhimento vivem uma criança de 3 anos e outra de 4.

Quadro 3 – Habilitação dos Pais

| | | 1.º Ciclo E.B. | | 2.º Ciclo E.B. | | 3.º Ciclo E.B. | | Ensino Secundário | | Ensino Superior | |
|--------|-----|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|-------------------|-------|-----------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 2 Anos | Mãe | 6 | 37,5% | 7 | 43,8% | 3 | 18,8% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | Pai | 9 | 56,3% | 4 | 25,0% | 3 | 18,8% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 3 Anos | Mãe | 10 | 52,6% | 3 | 15,8% | 3 | 15,8% | 2 | 10,5% | 0 | 0% |
| | Pai | 7 | 36,8% | 3 | 15,8% | 7 | 36,8% | 0 | 0% | 1 | 5,3% |
| 4 Anos | Mãe | 5 | 23,8% | 9 | 42,9% | 3 | 14,3% | 3 | 14,3% | 1 | 4,8% |
| | Pai | 11 | 52,4% | 6 | 28,6% | 0 | 0% | 3 | 14,3% | 1 | 4,8% |
| 5 Anos | Mãe | 16 | 76,2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 19,0% | 0 | 0% |
| | Pai | 15 | 71,4% | 4 | 19,0% | 1 | 4,8% | 1 | 4,8% | 0 | 0% |

Nota: na sala dos três anos 5,3% de ambos os pais não concluíram o 1.º Ciclo E.B.

Quadro 4 – Condição Perante o Trabalho dos Pais

| | | Efectivo | | Contrato a termo | | Sem Contrato | |
|--------|-----|----------|-------|------------------|-------|--------------|-------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 2 Anos | Mãe | 2 | 12,5% | 7 | 43,8% | 7 | 43,8% |
| | Pai | 3 | 18,8% | 3 | 18,8% | 10 | 62,5% |
| 3 Anos | Mãe | 8 | 42,1% | 4 | 21,1% | 7 | 36,8% |
| | Pai | 8 | 42,1% | 3 | 15,8% | 8 | 42,1% |
| 4 Anos | Mãe | 6 | 28,6% | 5 | 23,8% | 10 | 47,6% |
| | Pai | 11 | 52,4% | 4 | 19,0% | 6 | 28,6% |
| 5 Anos | Mãe | 9 | 42,9% | 4 | 19,0% | 8 | 38,1% |
| | Pai | 12 | 57,1% | 2 | 9,5% | 7 | 33,3% |

Quadro 5 – Situação de Habitação

| | Multifamiliar | | Unifamiliar | | Outras | |
|--------|---------------|-------|-------------|-------|--------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| 2 Anos | 11 | 68,8% | 5 | 31,3% | 0 | 0% |
| 3 Anos | 15 | 78,9% | 0 | 0% | 4 | 21,1% |
| 4 Anos | 16 | 76,2% | 2 | 9,5% | 3 | 14,3% |
| 5 Anos | 15 | 71,4% | 6 | 28,6% | 0 | 0% |

Quadro 6 – Número de Residentes por Habitação

| | 2 res. | | 3 res. | | 4 res. | | 5 res. | | 6 res. | | 7 res. | | 8 res. | | 9 res. | |
|--------|--------|------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|------|--------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 2 Anos | 0 | 0% | 7 | 43,8% | 3 | 18,8% | 0 | 0% | 5 | 31,3% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 6,3% |
| 3 Anos | 1 | 5,3% | 5 | 26,3% | 4 | 21,1% | 2 | 10,5% | 4 | 21,1% | 1 | 5,3% | 1 | 5,3% | 1 | 5,3% |
| 4 Anos | 1 | 4,8% | 2 | 9,5% | 6 | 28,6% | 2 | 9,5% | 5 | 23,8% | 3 | 14,3% | 0 | 0% | 2 | 9,5% |
| 5 Anos | 1 | 4,8% | 5 | 23,8% | 6 | 28,6% | 3 | 14,5% | 5 | 23,8% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 4,8% |

Quadro 7 – Infra-estruturas Sanitárias

| | Tem WC | | Não tem WC | | WC interior | | WC exterior | | Tem Banho | |
|--------|--------|-------|------------|------|-------------|-------|-------------|------|-----------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 2 Anos | 16 | 100% | 0 | 0% | 15 | 93,8% | 1 | 6,3% | 16 | 100 |
| 3 Anos | 18 | 94,7% | 1 | 5,3% | 17 | 89,5% | 1 | 5,3% | 17 | 89,5 |
| 4 Anos | 21 | 100% | 0 | 0% | 19 | 90,5% | 2 | 9,5% | 21 | 100 |
| 5 Anos | 20 | 95,2% | 1 | 4,8% | 18 | 85,7% | 2 | 9,5% | 20 | 95,2 |

Quanto ao percurso Educativo:

Quadro 8 – Frequenta o Infantário desde

| | 2 anos | | 3 anos | | 4 anos | | 5 anos | |
|--------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 2 Anos | 16 | 100% | – | ---- | – | ---- | – | ---- |
| 3 Anos | 12 | 63,2% | 7 | 36,8% | – | ---- | – | ---- |
| 4 Anos | 8 | 38,1% | 10 | 47,6% | 3 | 14,3% | – | ---- |
| 5 Anos | 7 | 33,3% | 7 | 33,3% | 5 | 23,8% | 2 | 9,5% |

Quadro 9 – Apoio Educativo

| Apoio educativo | Pela primeira vez | | | | Iniciado anteriormente | | | | DREN | | APPACDM | |
|-----------------|-------------------|-------|---|-------|------------------------|-------|---|-------|------|----|---------|----|
| | n | | % | | n | | % | | n | | % | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 2 Anos | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 3 Anos | 2 | 10,5% | 0 | 0% | 1 | 5,3% | 1 | 5,3% | | | | |
| 4 Anos | 3 | 14,3% | 1 | 4,8% | 1 | 4,8% | 3 | 14,3% | | | | |
| 5 Anos | 1 | 4,8% | 4 | 19,0% | 4 | 19,0% | 1 | 4,8% | | | | |

Há ainda 2 crianças da sala dos 5 anos que embora apresentem problemas identificados pela educadora da sala não usufruem do apoio educativo.

Quadro 10 – Áreas Apoiadas

| | Motric. Fina | | Motric. Ampla | | Ling. Comp. | | Ling. Expr. | | Cognição | | Autom. Pessoal | | Autom. Social | | Socialização | |
|--------|--------------|-------|---------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|----------|-------|----------------|-------|---------------|-------|--------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 3 Anos | 1 | 5,3% | 1 | 5,3% | 2 | 10,5% | 2 | 10,5% | 2 | 10,5% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 10,5% |
| 4 Anos | 2 | 9,5% | 2 | 9,5% | 2 | 9,5% | 2 | 9,5% | 4 | 19,0% | 1 | 4,8% | 1 | 4,8% | 3 | 14,3% |
| 5 Anos | 4 | 19,0% | 4 | 19,0% | 5 | 23,8% | 5 | 23,8% | 5 | 23,8% | 4 | 19,0% | 4 | 19,0% | 5 | 23,8% |

Discussão e Conclusões

Nesta parte do trabalho optamos por discutir os dados que nos suscitam maior interesse. Assim, encontramos resultados indicativos que nos permitem verificar que relativamente ao percurso educativo nenhuma criança da sala dos dois anos apresenta necessidades de um apoio mais individualizado. A razão destes resultados parece dever-se, por um lado, ao facto de não termos a frequentar nenhuma criança possuindo incapacidades já anteriormente identificadas, e por outro lado, o facto de não ter havido tempo e/ou recursos para identificar possíveis problemas de desenvolvimento.

No entanto, encontramos crianças com necessidades de apoio educativo nas restantes salas. Na sala dos três anos, as duas crianças que se encontram a ser apoiadas iniciaram o apoio pela primeira vez no início deste ano lectivo. O mesmo acontece com uma criança da sala dos quatro anos e outra da sala dos cinco anos. As restantes crianças que são apoiadas, já apresentavam necessidades de apoio educativo em anos anteriores. Consideramos importante referir que a maior incidência de crianças nesta situação encontra-se na sala dos quatro e cinco anos. Estas crianças, manifestam dificuldades ao nível do seu desenvolvimento geral, no entanto, estão assinaladas maiores perturbações nas áreas da linguagem compreensiva e expressiva (de acordo com as educadoras, estas crianças apresentam relativamente à linguagem um vocabulário pobre, dificuldades de compreensão e expressão e articulação de palavras e frases), na cognição (dificuldades a nível de concentração, memorização, dificuldades no envolvimento de novas actividades) e na socialização (dificuldades de interacção social, comportamentos de isolamento, dificuldades na relação com crianças e adultos). Nas áreas da motricidade fina ou ampla e na área da autonomia não são assinaladas dificuldades significativas.

O apoio das educadoras do ensino especial vai de encontro às necessidades sentidas pelas educadoras das respectivas salas, que salientam ainda a importância do trabalho realizado em parceria. Este acontece no início do ano lectivo (com a presença de assistentes sociais e psicóloga) e as reuniões vão decorrendo ao longo do ano.

Os pais destas crianças são chamados a intervir, num trabalho que se pretende de participação e continuidade entre todos os

adultos que fazem parte do contexto mais próximo da criança. Na nossa opinião tal poderia ser visto como um elemento importante no “jogo” entre riscos e oportunidades, nomeadamente no micro e no mesossistema.

Nenhuma criança no decorrer do seu percurso no jardim de infância abandonou o apoio educativo por manifestar melhorias no seu desenvolvimento geral. Verifica-se também que existem duas crianças, identificadas pela educadora da sala dos cinco anos, que não usufruíram do apoio educativo. Estas crianças manifestam de acordo com a educadora, dificuldades comportamentais como instabilidade, falta de concentração, dificuldades na interacção com as outras crianças e dificuldades desenvolvimentais principalmente na área da cognição. A justificação para a inexistência do apoio educativo tem a ver com o facto de por um lado, as dificuldades que apresentam não serem do ponto de vista da equipa técnica tão urgentes como as dificuldades sentidas pelas outras crianças que foram efectivamente apoiadas, e por outro lado, de cada educadora do ensino especial já ter completado o número máximo de crianças estipulado por lei. Este tipo de situações alerta para em primeiro lugar, nunca considerarmos que o número de apoios traduz as reais necessidades concretas, e para a necessidade de uma reflexão alargada e alteração da organização dos sistemas de apoio.

Parece-nos importante assinalar que as restantes crianças dos diferentes grupos, embora possam não apresentar dificuldades significativas no seu desenvolvimento global, apresentam também problemas emocionais, dificuldades de concentração com implicação nas actividades e alguma agressividade na interacção com os pares especialmente nos rapazes (segundo informações obtidas directamente das educadoras, mas que não foram registadas de forma a possibilitarem uma análise quantitativa).

Não podemos ainda deixar de destacar o ambiente familiar, salientando o facto de supostamente existirem uma variedade de influências sócio-contextuais que vão exercer, por sua vez, um papel importante no desenvolvimento destas crianças. Nomeadamente, a existência ou a inexistência de relações conjugais, o nível educacional dos pais, a sua situação no trabalho e as condições de habitação. Famílias e crianças em situação de risco social, onde existe uma interacção pobre

entre pais e filhos, situações de pobreza, família com baixo nível educacional, famílias monoparentais, famílias numerosas, parecem influenciar negativamente o desenvolvimento da criança, como Garbarino e Abramowitz fazem notar.

XAVIER, M.R., FERREIRA, M.E. (1999). *Quando em vez de um bom começo há uma falsa partida... – Uma abordagem de risco –*, Saber (E)ducar, n.º 4, 51-59.
XAVIER, M. R. (2000). *Estatuto de Risco das Crianças Expostas a Substâncias Ilícitas Durante a Gestaçào*. Tese de Doutoramento apresentada no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto.

Principais Referências Bibliográficas

- BAIRRÃO, J. E., FELGUEIRAS, I. (1978). *Contribuições para o estudo das crianças em risco*. *Análise Psicológica*, 4, 31-39.
- BAIRRÃO, J. (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias. O caso da intervenção precoce*. Inovação.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- BRONFENBRENNER, U. (1986). *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*. American Psychological Association, Inc. Cornell University.
- BRONFENBRENNER, U., MORRIS, P.A. (1999). *The Ecology of developmental processes*. In Gomes-Pedro (Ed.), *Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Dep. de Educação Médica e Clínica Universitária de Pediatria. Faculdade de Medicina de Lisboa.
- GARBARINO, J., ABRAMOWITZ, R.H. (1992 a)). *The Ecology of Human Development*. In James Garbarino, Robert H. Abramowitz (Eds.) *Children and families in the social environment*, 2nd edition. Walter de Gruyter, Inc. New York.
- GARBARINO, J., ABRAMOWITZ, R.H. (1992 b)). *Socialcultural Risk and Opportunity*. In James Garbarino, Robert H. Abramowitz (Eds.) *Children and families in the social environment*, 2nd edition. Walter de Gruyter, Inc. New York. 35-70.
- GARBARINO, J., ABRAMOWITZ, R.H. (1992 c)). *The family as a social system*. In Garbarino, Robert H. Abramowitz (Eds.) *Children and families in the social environment*, 2nd edition. Walter de Gruyter, Inc. New York. 72-98.
- SAMEROFF, A.J., CHANDLER, M.J. (1975). *Reproductive risk and continuum of caretaking casualty*. In F.D. Horowitz (Ed.) *Review of child development research*, 187-244. Chicago: University of Chicago Press.
- SAMEROFF, A.J., FIESE, B.H. (2000). *Transactional regulation and early intervention*. In J.P. Shonkoff, S.J. Meisels, (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHONKOFF, J.P., MEISELS, S.J. (2000). *Early Childhood Intervention. The continuing evolution*. In J.P. Shonkoff, S.J. Meisels, (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERNER, E.E. (1990). *Protective Factors and Individual Resilience*. In J.P. Shonkoff, S.J. Meisels, (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERNER, E.E. (2000). *Protective Factors and Individual Resilience*. In J.P. Shonkoff, S.J. Meisels, (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.