

INTRODUÇÃO

Um dos problemas actuais das escolas, no qual muito se debate mas as evoluções não são bem as desejáveis, é o de proporcionar a crianças em risco ou com necessidades educativas especiais um “acolhimento adequado”, e no qual os educadores/professores, especializados ou não, têm responsabilidade.

Segundo Canário (2006), existem dois factores fundamentais a ter em conta no trabalho e sucesso de uma escola. Um é a colaboração entre os educadores/professores, equipas técnicas e até mesmo a direcção, o outro é o modo como tratamos os alunos, o modo como os vemos e o ajudamos no seu desenvolvimento.

Atendendo a que nos dias de hoje, por razões diversas, o bebé desde cedo começa a frequentar a creche, passando lá grande parte do seu tempo, é fundamental que esta esteja preparada para dar resposta ao desenvolvimento do mesmo.

A evolução verificada ao longo da história da Psicologia do Desenvolvimento relativamente à compreensão dos processos do desenvolvimento teve implicações relativamente às preocupações acerca da infância, sendo do nosso conhecimento que desde cedo diversos são os factores que influenciam o desenvolvimento do bebé. Assim sendo, os educadores de infância têm um papel importante neste processo de desenvolvimento e o dever de estarem atentos a possíveis indicadores de risco que surjam durante este mesmo processo. Mas *“será que os educadores estão preparados para detectar indicadores de risco no desenvolvimento do bebé/criança?”*.

Tentar responder a esta questão é o objectivo deste estudo. Neste sentido, houve a necessidade de se fazer uma pesquisa teórica sobre o processo de desenvolvimento humano e características de desenvolvimento nos primeiros anos de vida, bem como dos factores que interferem neste processo. Consequentemente, surge a necessidade de referenciar a importância de contextos de qualidade na creche e função do educador de infância, bem como a importância que a intervenção precoce assume em situações de risco ou de necessidades educativas especiais.

Assim, o trabalho de investigação que de seguida se apresenta, intitulado *“A Importância do Educador de Infância na Detecção para a Intervenção Precoce”*, está organizado em quatro capítulos que com o decorrer da temática se vão complementando.

No primeiro capítulo procura-se fazer um enquadramento teórico acerca dos modelos de desenvolvimento humano, explorando em particular o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano. No seguimento desta temática do desenvolvimento, falamos ainda sobre as diferentes áreas de desenvolvimento da criança entre os zero e os três anos de idade.

No segundo capítulo, abordam-se os conceitos de risco, de factores de risco, resiliência e factores de protecção, bem como os seus efeitos no desenvolvimento da criança.

No terceiro capítulo deste trabalho, exploramos o conceito de intervenção precoce, bem como a sua importância para a intervenção junto de crianças em situação de risco e/ou com necessidades educativas especiais. Atendendo ao objectivo deste trabalho, falamos ainda sobre o papel da creche na intervenção precoce e do educador de infância no que respeita à sua importância na detecção de indicadores de risco e por conseguinte para a necessidade de intervir precocemente.

O quarto capítulo apresenta-nos o estudo empírico, onde estão descritas todas as etapas atravessadas, instrumentos e dados que nos ajudaram e nos permitiram chegar a algumas conclusões relativamente ao tema em estudo.

Em jeito de conclusão, terminamos com uma pequena reflexão sobre o estudo realizado.

I – O DESENVOLVIMENTO HUMANO

1. – Modelos de Desenvolvimento Humano

Estudar o desenvolvimento da criança revelou-se, ao longo dos tempos, um processo com diferentes conceitos e perspectivas.

Assim, no séc. XIX, Galton começou por indicar pressupostos naturalistas onde predominavam conceitos médicos e maturacionistas que defendiam a existência de uma ordem sequencial fixa de aparecimento de comportamentos ao longo do desenvolvimento. Nesta perspectiva, para Gesell o desenvolvimento decorria independentemente das circunstâncias ou estimulação do meio criando-se um paralelismo entre o desenvolvimento anátomo-fisiológico e o comportamental.

Mais tarde, o modelo ambiental, de base behaviorista, afirmava a inexistência de ideias inatas, desvalorizando os processos orgânicos do anterior modelo e considerando o desenvolvimento dependente das actividades ideativas e das experiências do indivíduo.

Em contraponto, o Modelo Interrelacional considerava os anteriormente referidos como incompletos e inadequados. Reconhecia que os factores genéticos contribuíam parcialmente para a expressão de traços (como por exemplo a inteligência) mas considerava que a variabilidade destes era originada por mudanças das características sociais a que a criança se encontrava exposta ao longo do seu desenvolvimento. Considerava-se então que o desenvolvimento da criança era produto da interacção entre estruturas genéticas e características do meio em que se desenvolvia.

Assim, com base nestes fundamentos surgem, mais recentemente (segunda metade do séc. XX) várias correntes explicativas do desenvolvimento como o Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler e o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento de Bronfenbrenner.

Ao abordar-se estes modelos contextualistas assume-se o pressuposto de que o desenvolvimento humano é fruto de uma interrelação entre o indivíduo e o seu ambiente e que essa interrelação está em permanente mudança ao longo do tempo.

O Modelo Transaccional segundo Sameroff & Fiese (1990),

“(...) é entendido, como o produto de interações contínuas e dinâmicas das crianças e da experiência proporcionada pela sua família e pelo seu contexto social. (...) as alterações biológicas podem ser modificadas por factores ambientais, assim como as alterações no desenvolvimento podem ter origem social e ambiental, salientando a influencia bidireccional que factores situados nestas duas dimensões podem ter nas características dos processos de desenvolvimento.” (cit. in Veiga, 1995, p.19).

Urie Bronfenbrenner propõe um modelo eclético que procura, fornecer um enquadramento sobre o desenvolvimento humano baseado nas relações mútuas, recíprocas e dinâmicas entre o indivíduo e os ambientes – *Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano*.

De acordo com este modelo, o desenvolvimento humano é tido como um processo dinâmico de construção constante. O sujeito em desenvolvimento não é considerado uma tábua rasa sobre a qual o meio ambiente exerce o seu impacto mas antes como uma entidade em crescimento que participa, interage e reestrutura o meio. Assim, ao tornar-se parte activa deste processo bidireccional o meio ambiente não pode ser um sistema estático, único, nem, imediato. Tem de ser, pelo contrário, um sistema aberto que vise constantes sugestões, acomodações e alterações. Deste modo, o ambiente ecológico aqui definido apresenta-se organizado de acordo com um sistema particular *“(...) uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas.” (Bronfenbrenner, 2002, p.5).*

Neste esquema ecológico de sistemas encontramos um nível próximo à pessoa em desenvolvimento e onde a própria se insere. Podemos considerar este ambiente o local onde as pessoas podem facilmente interagir frente a frente (família – relação criança/irmãos, criança/pais, ...; a escola – os colegas e amigos, a vizinhança ...) como o *Microsistema* onde o indivíduo experimenta e cria a realidade quotidiana.

O *Mesosistema* é um segundo nível que conduz para fora do traçado conhecido da criança. Requer um olhar mais vasto, para além dos ambientes simples e das relações que neles ocorrem remetendo-se para as interrelações entre contextos ou subsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ou não activamente. Constrói-se e amplia-se cada vez que o sujeito entra num novo ambiente. Contudo, e de acordo com o modelo de Bronfenbrenner (2002), existem para além deste vínculo primário, a que chama de participação *multiambiente* e onde a criança em desenvolvimento participa

como sujeito activo em mais do que um ambiente, interconexões de outras formas. São elas a ligação *indirecta* que ocorre através a intervenção de uma terceira pessoa sendo que, esta é o vínculo intermediário entre dois ambientes diferentes onde se encontram duas pessoas (uma em cada subsistema) que não interagem directamente; ou seja, a pessoa em desenvolvimento não participa activamente de ambos os ambientes.

Quanto ao *Exossistema*, este remete-nos, tal como a etimologia da palavra indica, para um ou mais sistemas onde a pessoa em desenvolvimento não se envolve como participante activo. Contudo, mesmo não se envolvendo dentro deste sistema os factos que dele ocorrem são afectados ou afectam aquilo que acontece no ambiente próximo e imediato onde a criança está inserida. São exemplo deste sistema, o local de trabalho dos pais onde a criança não participa activamente mas onde são tomadas decisões que influenciam o microssistema (família) da criança como, por exemplo, o caso de horários muito alargados ou a falta de flexibilidade.

Por último, neste complexo contexto ecológico de sistemas relacionados, surge um quarto sistema que é influenciado e influencia, de igual modo, cada um dos outros subsistemas – Macrossistema. Refere-se a valores sociais e crenças culturais comuns a uma determinada cultura ou sub-cultura que se manifestam através da organização social e da manifestação global de atitudes e ideologias. Assim, pode esperar-se que culturas ou sub-culturas sejam distintas entre elas mas relativamente homogéneas em relação a determinados pontos:

“(...) os tipos de ambientes que contêm, os tipos de ambiente em que as pessoas entram nos sucessivos estágios da vida, o conteúdo e organização das actividades molares, papéis e relações encontradas em cada tipo de ambiente e a extensão e natureza das conexões existentes entre ambientes nas quais entra a pessoa em desenvolvimento ou que afectam a sua vida.”
(Bronfenbrenner, 2002, p.197).

Deste modo, Urie Bronfenbrenner (2002) conceptualiza o ambiente ecológico como a apresentação de um fenómeno que é ao mesmo tempo um produto e um produtor da mudança desenvolvimental. Este engloba a complexidade da estrutura social onde a criança se insere, e enfatiza a progressiva acomodação ao longo da vida entre o organismo humano em desenvolvimento e o ambiente em mudança que o rodeia. Compreende-se então que não são apenas os factos ambientais próximos à criança que influenciam o seu desenvolvimento mas sim um complexo sistema hierárquico de ambientes que têm impactos diferenciais na criança em desenvolvimento.

2. – O Desenvolvimento Da Criança Dos 0 aos 3 Anos

A Psicologia do Desenvolvimento desde cedo centrou a sua investigação nos primeiros anos do ser humano acabando por estabelecer comparações entre crianças, animais superiores, povos primitivos, entre outros, surgindo assim a psicologia comparada que,

“(...) está na origem dos diferentes ramos da ciência psicológica cujos estudos e investigações (...) chegaram a conclusões de que é nas primeiras etapas do desenvolvimento que se encontram as matrizes estruturantes dos processos lógicos e linguísticos, afectivos e volitivos ou decisórios que não só possibilitarão o pensamento e as aprendizagens fundadoras mas também condicionarão todas as aprendizagens posteriores e a própria experiência da sua vida futura.” (Portugal, 1998, p.7).

Neste sentido, torna-se fundamental fazer um estudo sobre as diferentes áreas do desenvolvimento do bebé/criança nos seus primeiros anos de vida, conhecendo deste modo quais as características próprias da idade em questão, para assim se perceber e se saber estar atento a todo o processo evolutivo.

2.1. – Desenvolvimento Sócio – Afectivo

“(...) o desenvolvimento social e afectivo estão intimamente ligados, particularmente durante a infância. Assim, as expressões afectivas são factores reguladores das relações interpessoais e, as relações sociais, como por exemplo, a ligação com ou attachment da criança à mãe, são importantes registos de desenvolvimento emocional/afectivo da criança.” (Portugal, 1998, p.21).

O attachment é um processo moroso e considerado como a área chave no desenvolvimento afectivo e social da criança. Primeiro a criança começa a estabelecer fortes relações com a pessoa que a cuida – a mãe, no sentido de se sentir segura especialmente quando sentimentos de ansiedade, medo, alarme e mal-estar se apoderam da criança. Contudo, quando acalmada pela mãe, neste tipo de situação, poderão surgir comportamentos de exploração do ambiente. A criança passará também a *“(...) tolerar a*

separação da figura materna quando a interiorização da interacção com a mãe se destaca e predomina a confiança/segurança.” (Portugal, 1998, p.41). A partir deste momento, a criança começa a estabelecer ligações com outras pessoas, para além da mãe e do pai, e com o meio ambiente, à medida que se vai tornando mais autónoma.

Ainda segundo Bowlby (1976)

“(...)cinco padrões comportamentais – chupar, agarrar, seguir, chorar e sorrir – contribuem para a ligação à mãe. Estes sistemas são relativamente independentes uns dos outros ao princípio, emergem em tempos diferentes e organizam-se em relação à mãe como objecto principal servindo para ligar a criança à mãe e a mãe à criança.” (cit. in Portugal, 1998, p.42).

Neste sentido, o desenvolver da vinculação é influenciado pela intensidade e forma de comportamento estabelecida pela mãe. Uma boa vinculação da criança em relação à mãe é feita se houver uma resposta rápida da mãe em relação às necessidades do filho, ou seja, um ajustamento *“espontâneo e recíproco”* entre o reconhecimento da mãe pelo filho e o reconhecimento das necessidades do filho pela mãe.

Bowlby distinguiu quatro grandes fases do desenvolvimento da vinculação criança/mãe. Três delas ocorrem durante o primeiro ano de vida. A primeira fase, *“responsividade social indiscriminada”*, tem o seu início logo após o nascimento e prossegue até aos 2-3 meses. Nesta fase os comportamentos de vinculação são emitidos indiferentemente.

“Ele responde a qualquer pessoa na vizinhança orientando-se, seguindo com os olhos, agarrando, sorrindo, tentando alcançar e parando de chorar ao ver um rosto ou ao ouvir uma voz. Tem assim, prontos a serem activados, uma grande variedade de comportamentos que encorajam e mantêm a interacção com o adulto.” (cit. in Portugal, 1998, p.45).

Esta fase termina quando a criança é capaz de discriminar especificamente a figura da mãe das outras pessoas. A segunda fase, *“responsividade social discriminada”* verifica-se aproximadamente até aos 6 meses. Durante esta fase, o bebé é capaz de discriminar nitidamente as figuras não familiares das familiares, mas também de promover a proximidade com as diferentes figuras de vinculação. Ao considerar a preferência de uma figura como critério de vinculação, poder-se-ia então identificar o bebé como já vinculado a uma figura. A terceira fase, *“de iniciativa activa na procura da proximidade e contacto”*, observa-se a partir dos 7 meses até aos 2 anos de idade, ocorrendo várias mudanças: o aparecimento da locomoção e de outros comportamentos

activos, a linguagem começa a desenvolver-se ao longo deste período. Com a evolução de todos estes comportamentos torna-se mais evidente a procura de proximidade coma figura preferencial, figura materna que funciona como uma base segura, ou de refúgio. O modo como a criança aprendeu a organizar o seu comportamento tendo com referência uma figura específica de vinculação, é mais importante do que a intensidade ou frequência com que ela manifesta cada um dos componentes comportamentais do sistema de vinculação. O comportamento de vinculação reflecte o aumento do papel activo do bebé no sistema didáctico. A criança afasta-se para explorar o meio, regressando quando se sente cansada, frustrada, ameaçada ou para partilhar afectos positivos. Neste novo nível o bebé responde a novas situações à luz de experiências passadas. A quarta fase *“é uma elaboração destas sequências comportamentais”*. Com avanços cognitivos e conseqüente abandono de egocentrismo, a criança ao observar o comportamento da mãe começa gradualmente a ser capaz de inferir acerca dos objectivos e intenções da figura de vinculação.

2.2. – Desenvolvimento Sensório – Motor

“Inicialmente é através dos sentidos e movimentos que são feitas a interações elementares graças às quais se elaboram as relações mais complexas entre o bebé e o ambiente. Nesse sentido, para a compreensão da relação adulto-bebé torna-se importante atentar nas bases sensoriais e motoras que fundamentam a relação e através das quais se manifesta.” (Portugal, 1998, p.29).

Desde o primeiro momento, a criança vê e percebe as mudanças de luz. A mesma autora baseada em Vurpillot (1983) refere que o recém – nascido tem a capacidade de seguir um objecto luminoso com os olhos, assim como também *“(…) responde diferencialmente a padrões que divergem em determinadas características gerais: intensidade luminosa, cor, carácter curvilíneo ou rectilíneo de um contorno e densidade de elementos.”* (Portugal, 1998, p.29).

Também se sabe que o bebé ouve os diferentes sons assustando-se com barulhos fortes e, segundo Portugal (1998), alguns autores verificam que o bebé, após o nascimento, quando colocado a ouvir o batimento do coração da mãe fica mais calmo.

Estudos também revelam que, no que toca ao olfacto, o bebé com apenas dois dias é capaz de discriminar odores. A mesma autora, baseada em Schall afirma que,

“(...)esta capacidade olfactiva estará também na origem do estabelecimento de interacções recíprocas com um importante papel na génese da vinculação mútua. Quando o recém-nascido se confronta com diversas estimulações olfactivas, particularmente as que emanam da mãe, ele apresenta expressões faciais características comumente designadas como expressões de bem-estar. Tais mímicas desencadeiam na mãe comportamentos afectuosos em relação ao bebé: ela aproxima o seu rosto do bebé, fala-lhe, toca-o, embala-o, o que estimula a criança e cria situações altamente favoráveis ao desenvolvimento interaccional.” (Portugal, 1998, p.30).

O bebé revela-se também muito sensível ao tacto que é fundamental no seu desenvolvimento e bem-estar. Para Brazelton e Cramer (1993),

“(...) o tacto é a primeira e a mais importante zona de comunicação entre uma mãe e o seu novo filho. (...) o tacto será um sistema mediático entre a criança e a pessoa que cuida dela e que funciona simultaneamente para acalmar, alertar e despertar.” (cit. in Portugal, 1998, p.31).

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, este é caracterizado por três padrões organizacionais:

- *“Acção de massa para acção específica”* – inicialmente a criança envolve todo o corpo na sua acção e com o adquirir da idade as suas acções motoras tornam-se mais específicas não envolvendo tantos conjuntos de músculos, por exemplo quando a criança ri.
- *“Organizacional cefalocaudal”* – o desenvolvimento começa pela cabeça e prossegue até aos membros inferiores
- *“Organizacional proximodistal”* – o desenvolvimento começa junto ao tronco progredindo até às extremidades do corpo (Faw, 1981).

Quando a criança nasce os seus músculos estão tão imaturos que ela não pode aguentar a cabeça, e só o vai conseguir por volta dos três meses. Aos seis meses mantém-se sentado sem apoio ou com as mãos para a frente. Por volta dos nove meses, já se põe de pé com apoio e pode gatinhar. Aos doze meses o bebé anda com apoio de duas ou uma mão Por volta dos dezoito meses a criança começa a ter um pleno domínio das suas pernas: anda já com uma certa segurança e, daqui para a frente, trata-se de um aperfeiçoamento das funções motoras já adquiridas para que as possa utilizar da melhor

forma e se adapte a todas as circunstâncias. Para controlar os sentidos e os músculos é necessário que o seu sistema nervoso atinja um grau de maturidade maior.

2.3. – Desenvolvimento da Linguagem

O crescimento linguístico é um processo que segue padrões de desenvolvimento mais ou menos idênticos em todas as crianças. Favorecer as aquisições que conduzem à mestria da língua materna é uma preocupação da educação em geral, e do sistema educativo em particular, já que o acesso ao conhecimento depende do nível de desempenho que cada um de nós adquire neste domínio.

A aquisição da linguagem é um processo contínuo, mas para que ocorra desenvolvimento, ou seja para que a criança possa atingir níveis de realização linguística cada vez mais complexos é necessário que o meio ambiente disponibilize modelos linguísticos estimulantes e que promovam a evolução. A formação da linguagem obedece a padrões mais ou menos universais que são aprendidos pelo sujeito sem serem objecto de ensino em si mesmo. Porém sabemos da importância que os ambientes linguísticos exercem sobre as crianças, e de como o seu nível de progressos depende destes.

Contudo, não é só do meio que depende o desenvolvimento da linguagem,

“A importância da motricidade para aquisição dos padrões básicos da língua é de superior importância. Toda a actividade pré-linguística se baseia em condutas neuromotoras de grande elementaridade, das quais algumas cumprem objectivos de subsistência física (caso do choro quando a criança tem fome), enquanto outras consistem em respostas a necessidades de comunicação primária (vocalizações com gestos apelativos, sons guturais para a exploração proprioceptiva).

O desenvolvimento da linguagem ocorre também de forma paralela ao desenvolvimento cerebral, que controla toda a actividade perceptiva e motora.” (Lima, 2000, p.44).

Assim como,

“A dimensão afectiva da criança representa, igualmente, um potente dado para a leitura do fenómeno linguístico enquanto processo que se organiza num devir físico e psicossocial, ele mesmo expressão de «banho afectivo» que acalenta, oferecendo-lhe um reportório de condutas desde o momento

do nascimento, colocando-se desde então ao serviço da expressão de necessidades básicas.” (Lima, 2000, p.54).

Os primeiros meses de vida são marcados por vocalizações diferenciadas. O bebé começa a descobrir o valor dessas manifestações sonoras que sem qualquer significado representativo inicial, rapidamente são associadas à obtenção de uma resposta, permitindo-lhe estabelecer associações de afectividade e de reposição do equilíbrio de estados físicos, como a fome e os cuidados de higiene. Consequentemente, aprende a interpretar e a seleccionar esses estímulos, reforçando uns e eliminando outros, de acordo com a experiência. De espontâneos, esses ruídos passam rapidamente a intencionais, e a criança emite-os sempre que quer obter determinada resposta. Assim se fixam padrões de comunicação que progressivamente, vão sendo mais estruturados, e que constituem a etapa que antecede à linguagem.

Incentivadas pelo ambiente vivencial, por volta dos dois meses e meio a três meses as crianças emitem uns sons a que chamamos de lalação, composta por chilreios ou gorgeios, na qual predominam sílabas primitivas ou arcaicas, numa estrutura de sequências fónicas que parecem proporcionar muito prazer à criança, e são a causa do “crescente controlo da fonação e dos parâmetros de frequência das suas vocalizações” (Lima, 2000, p.75).

Para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento nas diferentes áreas podemos analisar as escalas apresentadas no anexo I (escala de desenvolvimento de M. Sheridan, adaptado de Vitor da Fonseca – 1978), bem como a tabela anunciada em anexo II (etapas do desenvolvimento da linguagem apresentada por Lima (2000), adaptado de Del Rio e Vilaseca (1994)).

II – A CRIANÇA EM RISCO

1. – Noção de Risco

Risco, é um traço, é a possibilidade de um acontecimento futuro e incerto, é um perigo, ... (Dicionário da Língua Portuguesa, 2000, p.1440)

É,

“(...) the probability or chance that a poor or detrimental outcome might occur [...]. A child at risk for a poor outcome means a child has not yet manifested a developmental delay or behavioural aberration but has a high probability of doing so because of the risk condition or factors.” (Dunst, 1994, p.143).

Deste modo, crianças em risco (onde se incluem aquelas que devido a variantes de ordem biológica, social e psicológica) podem vir a sofrer de qualquer tipo de alteração no seu desenvolvimento. Falar-se de risco implica,

“(...) falar do desenvolvimento e de adaptação, e, hoje em dia, do interesse determinante na acção preventiva. Tal implica a identificação o mais precoce possível do risco potencial e a intervenção, em ordem a evitar as situações futuras mais negativas.” (Xavier e Ferreira, 1999, p.51).

Ainda segundo os mesmos autores,

“(...) falar de risco de desenvolvimento implica considerar que o bem estar da criança é posto em causa tendo em conta factores adversos de ordem biológica e/ou ambiental que podem interferir no decurso do desenvolvimento antes ou depois do nascimento. Os seus efeitos podem ser globais ou circunscritos a determinada área de funcionamento, com impacto mínimo ou severo e de curta ou longa duração.” (Xavier e Ferreira, 1999, p.51).

Neste sentido, podemos considerar que crianças em risco são todas aquelas que mesmos não apresentando “*sinais de anormalidade*”, poderão estar expostas a factores biológicos ou ambientais decorrentes da sua história de vida.

2. – Factores de Risco

Os termos factores de risco são tidos como “(...) *condições associadas à maior probabilidade de aparecimento de problemas de comportamento, à maior severidade dos problemas e à mais longa duração ou mais frequentes episódios da disfunção.*” (Mzarek & Haggerty, 1994, cit. in Dunst, 1995, p.3).

Assim atendendo à classificação de Tjossen (1976) podemos identificar três tipos de condição de risco.

O *Risco Estabelecido* remete para crianças que apresentam alterações biológicas comprovadas, metabólicas, estruturais ou cromossómicas causadoras de atrasos de desenvolvimento psicomotor, cognitivo ou social, são exemplos a Trissomia 21, X-Fragil, Crie-du-chat, Deficiência Mental, entre outras. Neste sentido, é de extrema importância uma intervenção médica, pedagógica e social precoce que minimize as problemáticas de tais desordens fomentando o desenvolvimento e funcionalidade das suas capacidades.

O *Risco Biológico* abarca crianças com possíveis alterações no desenvolvimento como consequência de condições pré, peri ou pós natais.

“Neste modelo, baixo peso ao nascer, alterações ou doenças do recém-nascido, problemas de hipoxia, etc., isto é, risco perinatal e condições de complicações neonatais, iriam inevitavelmente conduzir a défices desenvolvimentais sobretudo a nível cognitivo.” (Bairrão, 1994, p.41).

Em casos como este, um diagnóstico precoce das dificuldades desenvolvimentais torna-se muitas vezes difícil e inconclusivo, assim deve ser oferecida uma atenção redobrada à criança.

O *Risco Ambiental* inclui factores provenientes do exterior, ou seja, factores a que a criança está sujeita e que podem interferir negativamente no seu desenvolvimento global.

“(...) é aquele em que se incluem as crianças cuja história pessoal e familiar vamos encontrar ambientes familiares alterados ou problemas sociais

graves que podem estruturar défices sobretudo de natureza psicológica. Deste modo, alterações de socialização (famílias negligentes ou abusivas ou mesmo ausência precoce de família ou de cuidados, pobreza e outras situações de risco), relacionadas com alterações familiares –sociais, constituem aquilo a que Sameroff e Chandler (1975) designam de continuo acidentado de socialização.” (Bairrão, 1994, p.41).

É ainda importante realçar que os dois últimos tipos de risco, na grande maioria dos casos, coexistem, originando ao que Bairrão designou de acumulo de factores. Assim, como estudos revelam que quanto maior é o número de factores, maior é o risco que a criança apresenta, ou seja não é o tipo de factor mas sim a quantidade de factores que dá mais relevo à problemática.

Benn (1991), num estudo, encontrou

“(…) evidências de efeitos a curto prazo para factores isolados e efeitos a longo prazo quando da presença de múltiplos factores de risco. Considera ainda a categoria de “condições de risco estabelecidas” ou “elegibilidade presumida” integrando condições como o abuso, doença crónica ou infecciosa, problemas na vinculação e uso de substâncias ilícitas pelos pais quando daí resulta exposição tóxica da criança.” (Xavier e Ferreira, 1999, p.55).

Neste sentido, os mesmos autores, baseados em Benn (1991) apresentam alguns factores de risco:

“Factores de Risco Biológico

- *muito baixo peso à nascença (<1,500g)*
- *asfixia*
- *doença física aguda/acidente*
- *consumo pré ou pós natal de álcool, tabaco, marijuana, etc*
- *complicações perinatais severas*
- *pequeno para a idade de gestação*

Factores de Risco Ambiental

- *mãe adolescente*
- *família desalojada*
- *prestador de cuidados com doença crónica*
- *pais ou prestador de cuidados dependente de substâncias ilícitas ou álcool*
- *alterações na vinculação*
- *isolamento social, cultural ou físico.” (Xavier e Ferreira, 1999, p.55).*

Garbarino e Ganzel (2000) salientam também o efeito negativo dos factores de risco ambientais, que designam como *riscos socioculturais*, e que dão origem à toxidade social, que resulta, entre outras razões, da desigualdade económica e social, do desemprego, dos efeitos nocivos dos média legitimando a violência ou o racismo, ou do decréscimo de apoios a nível social.

3. – Conceito de Resiliência e Factores de Protecção

Segundo Rutter (1990) “(...) *resilience hace referencia a la capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización.*” (cit. in Noell, 1996, p.2).

Os factores de protecção, são “(...) *factores que han contribuido a que determinados individuos en situación de riesgo por razón de sus condiciones familiares y sociales adversas hayan podido hacerles frente y llegar a alcanzar un cierto éxito en las distintas esferas de su vida.*” (Noell, 1996, p.3).

Como já foi referenciado, o aumento de factores de risco biológico e ou ambientais amplia a probabilidade de ocorrerem problemas de desenvolvimento, mas também sabemos que a existência de factores protecção diminui essa probabilidade. Tanto os factores de risco, como os factores protecção podem ocorrer de uma forma transitória ou duradoura, tendo efeitos diferentes nos resultados. Segundo Werner (1990) os conceitos de resiliência e factores de protecção são a contrapartida positiva aos factores de risco.

Numa abordagem contextual e ecológica temos de ter, permanentemente, em conta a interrelação entre o biológico e o social, pelo que se torna sempre necessário avaliar em conjunto as características do indivíduo e as características do meio envolvente. É nesta perspectiva que se pode compreender o conceito de resiliência que,

segundo Werner (1990), diz respeito à capacidade de um indivíduo atingir uma adaptação de sucesso a factores de risco biológico ou psicossocial e/ou a acontecimentos geradores de stress, aliada à expectativa de uma susceptibilidade baixa a futuros stress.

Neste contexto, o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano faz-nos reflectir acerca da influência dos ecossistemas na promoção de “(...) *um mundo melhor para as crianças e famílias (...)*” (Garbarino, 1992, p.35. Deste modo, para lidarmos com crianças em risco e com as respectivas famílias torna-se importante entender os conceitos de factores de risco, protecção e oportunidade que surgem em cada um desses diferentes sistemas.

De acordo com Mzarek & Haggerty (1994), os termos factores de risco são tidos como

“(...) condições associadas à maior probabilidade de aparecimento de problemas de comportamento, à maior severidade dos problemas e à mais longa duração ou mais frequentes episódios” enquanto os factores de protecção são tidos como *“condições que modificam, melhoram ou amortecem a reacção do indivíduo a qualquer situação que, em circunstâncias normais, conduz a comportamentos inadaptados.”* (cit in Dunst, 1995, p.3)

Contudo, tal atribuição de conceitos é muito orientada para aspectos negativos. Assim, Garbarino (1982) propõe uma estrutura alargada à anteriormente descrita, orientando-a para as influências que impedem e aperfeiçoam o desenvolvimento. Nela valoriza os factores de protecção e risco acima descritos referindo estes últimos como factores que reúnem influencia intrafamiliares e extrafamiliares que, sendo empobrecedores, debilitam o desenvolvimento de competências do comportamento. De igual modo, valoriza, as influências familiares e extrafamiliares que, sendo facilitadoras, apoiam, reforçam e promovem a competência – factores de oportunidade (in Dunst, 1995, p.4).

Garbarino (1992), articulando estes conceitos com o Modelo de Ecologia de Bronfenbrenner, faz-nos reflectir sobre como as interacções realizadas ao nível dos vários subsistemas são importantes na descodificação de factores de risco e oportunidade. Deste modo, realça mais uma vez a importância que este ambientes têm de nos levar a analisar situações de risco no microsistema sem esquecer que os

acontecimentos que nele ocorrem não podem ser compreendidos sem analisar também os antecedentes que ocorrem no meso-, exo- e macrosistema.

Assim, analisando a complexa organização de sistemas, torna-se mais simples compreender o motivo pelo qual o desenvolvimento de determinada criança ocorre de determinado modo pois, ao longo das várias estruturas que compõem este sistema, poderá ser possível identificar prováveis condições que conduzem a factores de risco e oportunidade.

Nesta sequência, e como já foi referenciado anteriormente, é então pertinente reflectir sobre os métodos utilizados por Sameroff e outros (1987) que relatam que “(...) *nem a ausência de qualquer factor de risco nem a presença de um ou mais factores de risco exerce qualquer influência negativa no estado mental da criança, mas a presença de três ou mais factores de risco produz negativos efeitos cumulativos.*” (cit. in Dunst, 1995, p.6). Ao mesmo se refere Dunst relativamente aos factores de oportunidade que considera que quando em elevado número têm tendência a produzir efeitos positivos cumulativos. Assim sendo, “(...) *o saldo dos factores de oportunidade exerce influências de optimização e não apenas de protecção.*” (Dunst, 1995, p.8).

III – A INTERVENÇÃO PRECOCE

1. – Definição de Intervenção Precoce

A intervenção precoce surge nos países industrializados, sobretudo nos EUA, por volta dos anos 60, inicialmente muito vocacionada para o apoio a crianças socialmente desfavorecidas, e no qual teve particular importância o programa *Head Start* que:

“(...) enfatizou o desenvolvimento de um sistema multidimensional e abrangente de educação compensatória, serviços de saúde, nutrição, serviços sociais e envolvimento familiar, que visava minorar os riscos desenvolvimentais de crianças pobres em idade pré-escolar.” (Zigler & Valentine, 1979, cit in Correia e Serrano, 2002, p.16).

Progressivamente a intervenção precoce veio alargando seu campo interventivo a uma perspectiva sistémica e ecológica. Assim nas últimas décadas, e em grande parte nos países ocidentais, a intervenção precoce emerge como um serviço prioritário no âmbito da intervenção comunitária. Constitui uma abordagem multidisciplinar em educação especial, para a qual contribuíram

“(...) teorias no campo da psicologia do desenvolvimento as quais vieram clarificar a importância quer da interação indivíduo-ambiente na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança, quer a importância das relações primárias, e igualmente as perspectivas ecológicas e sistémica social de Bronfenbrenner (1975) e de Hoops et al (1984).” (Shonkoff & Meisels, 1990; Dunst, 1996; McWilliam, Winton & Crais, 1996 cit. in Correia e Serrano, 2002, p.17)

Assim,

“Dunst e Bruder (2002) referem que intervenção precoce é o conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no que respeita à promoção do desenvolvimento da criança. Assim, intervenção precoce inclui todo o tipo de actividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como o conjunto de oportunidades para que as famílias possam promover esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem.” (cit. in Pimentel, 2004, p.43)

Esta concepção de intervenção precoce como um conjunto de serviços, que visam promover o desenvolvimento e o bem-estar das crianças consideradas como elementos de uma família, que também ela participa, simultaneamente como agente alvo deste processo, aparece, igualmente na definição de Shonfonkoff e Meisels (2000),

“A Intervenção Precoce consiste num conjunto de serviços multidisciplinares prestados a crianças dos 0 aos 5 anos, de forma a promover a sua saúde e bem estar; reforçar competências emergentes; minimizar atrasos no desenvolvimento; remediar disfunções; prevenir deterioração funcional e promover capacidades parentais adaptativas e funcionamento familiar em geral.” (cit. in Serrano e Pereira, 2002, p.4).

Atendendo às inúmeras correntes psicológicas que evidenciam a importância dos primeiros anos de vida das crianças, como determinantes no desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional dos indivíduos, e incidindo, novamente, na necessidade de salientar o papel fulcral do processo interactivo criança-meio envolvente a nível do desenvolvimento e de privilegiar práticas que tenham em conta as interacções da criança com os prestadores de cuidados e outros com quem tenham oportunidade de interagir nos seus contextos de vida, a intervenção precoce assume um papel crucial de prevenção tanto no apoio directo às crianças com incapacidades ou em risco, como no apoio fornecido à família, no sentido de a capacitar para melhor lidar com os problemas dos seus filhos.

Em Portugal, segundo o relatório da carta social 2006, a intervenção precoce é uma das respostas sociais com mais evolução desde 1998, obtendo um crescimento de 29,3%. O Despacho Conjunto n.º 891/99, traduz a nossa conceptualização de Intervenção Precoce, englobando nos seus artigos as idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, embora preferencialmente deva ser dos 0 aos 3 anos, com necessidades educativas especiais e terapêuticas, resultantes de situações de risco ambiental ou biológico bem como de risco estabelecido. Os seus princípios são apontados como indispensáveis quer para a qualidade das práticas, quer para a formação de profissionais na área e referem que os programas de intervenção precoce devem ser inclusivos, centrados na família, interdisciplinares e prestados de forma articulada. Cada plano de intervenção deverá resultar de uma avaliação multidisciplinar em que os pais estão continuamente envolvidos.

Neste sentido, e segundo o mesmo Despacho, a Intervenção Precoce segue os seguintes parâmetros:

- “- O envolvimento da família.*
- O envolvimento da comunidade.*
- O trabalho de equipa.*
- A existência da figura do “responsável de caso”.*
- A obrigatoriedade de elaborar, em conjunto com a família, um “Plano individual de intervenção”, para cada caso.*
- A coordenação de serviços.” (Almeida, 2002, p.137).*

1.1. – Porquê Intervir Precocemente?

“Intervir precocemente é estar atento a múltiplos factores que potencialmente podem gerar alterações no desenvolvimento, é prestar atenção aos sinais de alerta, às angústias e apelos trazidos pelos pais, educadores e outros técnicos de forma a minorar e colmatar as situações quotidianas (...) Considera-se que as crianças com alterações no desenvolvimento são todas aquelas que apresentam qualquer perturbação no decurso normal do seu desenvolvimento. Deve-se intervir o mais cedo possível de forma a otimizar o potencial evolutivo da criança de forma a favorecer o seu desenvolvimento global tendo em conta que os padrões iniciais de aprendizagem e comportamento determinantes do processo de desenvolvimento se estabelecem nos primeiros anos de vida.”(Correia, Álvares e Abel, 2003, p.19).

Assim, surge a necessidade de intervir precocemente com crianças que apresentam problemas de desenvolvimento ou em situação de risco biológico e/ou ambiental, assim como junto das suas famílias. É ainda relevante reflectir sobre a necessidade da intervenção ser orientada não só para a prevenção e redução dos factores de risco mas também para a promoção e optimização de factores de oportunidade.

Por conseguinte, estudos revelam a importância de uma intervenção centrada na família. Os contributos das perspectivas sociológica e sistémica da família *“(...) são preciosos na medida em que, possuindo já um aprofundamento conceptual das dimensões, objectivos e características do funcionamento da família, permitem a análise da sua especificidade e aspectos particulares da sua dinâmica.” (Veiga, 1995, p.35).* Daí a importância de no primeiro capítulo se elaborar uma abordagem ao Modelo da Ecologia do desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, considerando que dele

resulta a ênfase posta nas relações entre pessoas e na influencia directa e indirecta que estas interações têm no funcionamento familiar e desenvolvimento da criança, articulando-o com o conceito de risco sócio-cultural (Garbarino, 1992), apresentado no segundo capítulo.

Um programa de intervenção precoce para crianças com necessidades educativas especiais, bem como em risco, deve ser fundamentado com rigor, manter um processo de avaliação contínua e ter continuidade de forma a não abranger só as crianças, mas sim todos os elementos intervenientes, a fim de se poderem obter resultados positivos.

A intervenção precoce é fundamental para o desenvolvimento dos comportamentos subseqüentes mais complexos e tanto mais eficaz quanto mais cedo for iniciada.

Atendendo a que o primeiro ano de vida é considerado como um período particularmente sensível, período crítico, durante o qual as experiências do mundo exterior têm um efeito crucial sobre o desenvolvimento da criança, dada a sua grande plasticidade, o organismo é também mais sensível à influência do exterior e consequentemente à influência da intervenção precoce.

Sabemos que existem períodos críticos em que o desenvolvimento acontece mais rapidamente. Assim sendo, temos que estar atentos para dar resposta ajustada na hora certa. Será tão prejudicial para a criança anteciparmos a esse período como não o aproveitar e privar a criança de estímulos adequados.

Atendendo a que as perspectivas actuais de intervenção precoce reflectem um percurso em que as abordagens centradas unicamente na avaliação dos défices das crianças e consequentemente elaboração de actividades que os pudessem colmatar promovendo o seu desenvolvimento, têm vindo a dar lugar a abordagens alargadas acerca dos factores que influenciam o desenvolvimento, a intervenção deve ser desenvolvida em contextos naturais de vida da criança, como sejam a família e a creche ou jardim-de-infância.

Neste sentido, torna-se fundamental fazer um estudo acerca do papel do educador, bem como do ambiente proporcionado numa creche com o intuito de perceber de que forma o educador está capaz de identificar indicadores de alterações no desenvolvimento da criança.

2. – O Papel da Creche na Intervenção Precoce

2.1. – O Ambiente na Creche

Apesar da família constituir num primeiro momento o meio de desenvolvimento mais imediato para o bebé, a creche ocupa logo o segundo lugar atendendo aos dias de hoje. Se fizermos uma leitura ao relatório da carta social 2006, verificamos que comparando com o ano de 1998, o número de creches aumentou 35,4%. Sendo que em 2006 esta oferta aumentou 3,6% e o número de utilizadores 4,5%, por consequência foi verificado que a oferta existente não é suficiente havendo problemas de sobrelotação nos distritos do Porto, Lisboa e Setúbal.

Actualmente, debate-se com muita frequência o tipo de cuidado ideal nos primeiros anos de vida e qual a influência da creche nos bebés/crianças.

Segundo Portugal (1998), das investigações realizadas referentes à influência da creche no desenvolvimento do bebé, conclui-se que os efeitos dependem muito da qualidade do contexto em creche, bem como no contexto familiar.

Assim, estudos revelam que

“(...) as crianças de meios mais desfavorecidos, crianças de risco, que frequentam a creche têm melhores resultados do que crianças de meios idênticos, em testes de fluência verbal, memória, compreensão da linguagem e resolução de problemas. A sua linguagem é mais complexa e são capazes de entender sentimentos e pontos de vista de outras pessoas mais cedo (...)” (Portugal, 1998, p.160).

Ao nível emocional e apesar de algumas controvérsias apresentadas por diferentes autores, conclui-se que os efeitos negativos ou positivos dependem essencialmente da qualidade apresentada pela creche, sendo de realçar que segundo um estudo elaborado por Belsky e Steinberg (1978),

“(...) a experiência de uma creche de elevada qualidade não parece ser perturbadora da ligação da criança à mãe. Field et al. (1990) verificam que a idade de entrada na creche, antes dos 6 meses ou após os 6 meses de idade, não tem efeitos significativos na ligação da criança à mãe.” (cit. in Portugal, 1998, p.172).

Ou seja, apesar de frequentarem a creche, os bebés/crianças não substituem a relação que têm com a mãe pela do educador.

Alguns autores interpretam estes dados em termos de efeito que a semelhança/diferença entre a família e a creche têm sobre o desenvolvimento do bebé/criança. Assim, quando ambos os contextos de desenvolvimento são semelhantes (como pode ocorrer com os bebés/crianças de melhor posição social), não são produzidos efeitos significativos; por outro lado (como pode ser o caso de bebés/crianças de baixo nível sócio-económico), quando a diferença entre ambos os contextos é moderada, sendo o contexto de creche mais rico, observa-se um avanço significativo no desenvolvimento do bebé/criança.

Consequentemente, podemos induzir que a frequência de um bebé/criança na creche pode ser positivo, no sentido em que ao se proporcionar um contexto de qualidade se promove competências de desenvolvimento e consequentemente se atenuam possíveis atrasos/dificuldades do mesmo. O facto de estar ao cuidado de um educador de infância permite à criança ser observada pelo mesmo e avaliada por um conjunto de técnicos e caso necessário ser encaminhada para um programa de intervenção precoce.

Neste sentido, e atendendo ao que foi referenciado podemos questionar-nos acerca de como a creche pode contribuir para um bom desenvolvimento do bebé/criança, atendendo de igual modo ao seu contexto familiar.

Assim, torna-se fulcral abordar o conceito de qualidade ao qual Portugal (1998) nos faz referência, bem como ao papel que o educador exerce em creche na promoção de um bom desenvolvimento.

2.1.1. – Qualidade em Creche

Qualidade é “(...) *propriedade ou condição natural de uma pessoa ou coisa que a distingue das outras; modo de ser, (...)*” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2000, p.1354).

“(...) qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças. O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural. Os adultos têm o papel vital em tornar possível às crianças alcançarem os objectivos educacionais da infância sendo fundamental uma formação adequada.” (Portugal, 2000, p.86),

Para Katz (1995)

“(...) a qualidade dos contextos educativos para a infância pode ser avaliada segundo diferentes perspectivas (...) ratio adulto-criança; - qualificações e estabilidade dos técnicos; - qualidade e quantidade do espaço por criança; - qualidade e quantidade do equipamento e materiais; - condições de segurança, saúde e higiene; - características das interacções adulto-criança.” (cit. in Portugal, 1998, p.193)

Assim, podemos considerar que são diversas as características que influenciam a qualidade da creche e por conseguinte os seus efeitos no bem-estar e desenvolvimento do bebé/criança.

No dia dezoito de Outubro do ano corrente, em Fátima, decorreu um seminário sobre “*Projectos a partir da Creche*”, no qual foi referenciado como um resumo, após a palestra do Dr. Manuel Sarmento, que a educação para todos não pode ser alcançada sem o incremento da qualidade que implica: renovação de equipas, uma avaliação sobre processos e não sobre resultados, formação das equipas (profissionais), assim como a gestão tem de estar centrada, na missão/visão de valores.

Portugal (2000), propõe-se a explorar alguns princípios educacionais na creche, atendendo ao facto de serem essenciais na promoção de um contexto de qualidade em creche. O objectivo desta exploração é reflectir sobre o papel do educador na creche, bem como focar características, necessidades e competências dos bebés/crianças em creche. Assim, e baseada num seminário levado a cabo nos finais de 1990, esta autora revela-nos que:

“Os principais aspectos relativos à qualidade de um contexto focalizaram-se em: (1) qualidade das relações entre adultos e crianças, salientando-se a importância de ligações afectivas fortes entre crianças e adultos e a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis; (2) qualidade dos espaços, equipamentos e

recursos dos contextos para bebés, salientando-se aqui a necessidade de espaços para amplos movimentos e exercícios, espaços atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores de aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo; (3) qualidade das experiências de aprendizagem das crianças. As experiências de aprendizagem dizem respeito a tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. É investigação e exploração, passeios, massas de farinha e abraços, livros e almofadas e tudo aquilo que faz parte da rotina diária da criança.” (Portugal, 2000, p. 104).

De tal modo, há que pensar que na creche as actividades não são tão planeadas, sendo necessário dar mais relevo às rotinas diárias e tempos de actividade livre.

“Os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interacções diádicas entre o adulto e a criança (Bronfenbrenner, 1979), isto é, durante os tempos de cuidados à criança. Assim, para um olho menos profissional, muita pouca coisa de educacional parece acontecer durante um dia de creche.” (Portugal, 2000, p.88).

Contudo, e ao contrário do que parece, muito mais há fazer num ambiente de creche atendendo às necessidades dos bebés/crianças.

“Aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.” (Portugal, 2000, p.89).

Isto implica a existência de rotinas diárias que, no fundo, constituem um importante recurso educativo, na medida em que transmitem à criança uma certa lógica, consistência, segurança e estabilidade no seu dia-a-dia.

“(…) os horários (a sequência diária de acontecimentos, como sejam o tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior) e as rotinas (interacções com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados. Ter esta figura como uma “base” é garante de um sentido de segurança para a criança muito pequena durante o período em que está fora de casa. Ao seguirem os indícios das crianças, as amas ou educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interacção, de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais.” (Post e Hohmann, 2003, p.15).

Apoiando-se na estrutura orientadora da rotina, o educador terá possibilidade de planear situações novas, estimulantes e dar espaço para imprevistos que aconteçam por iniciativa das crianças ou por qualquer outro motivo, tornando-as em instrumentos de aprendizagem ampliando, o seu campo de experiências.

Estas actividades que se realizam em creche são tão regulares que correm o risco de se “instalar” sem uma avaliação crítica. Para isso o educador e auxiliares deverão enriquecer todas as actividades através de jogos, canções, lenga-lengas estabelecendo trocas comunicativas e afectivas, convertendo-as em situações de aprendizagem e prazer.

2.2. – Formação e Características do Educador de Infância em Creche

Como já foi referenciado, na creche, os cuidados básicos da criança, essenciais ao seu desenvolvimento, estão associados/integrados num conjunto de opções que constituem a prioridade educativa. Temos de compreender a forma como os bebés/crianças aprendem, para que este processo complexo se desenvolva, assim o educador tem de promover um ambiente que facilite a brincadeira activa e de descoberta, a interacção e exploração. Contudo, é fundamental ter em atenção que para trabalhar com crianças muito pequenas é necessário que o educador de infância possua:

“(…) qualidades muito especiais como também conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento. O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento de autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interacções recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional.”
(Portugal, 2000, p.104-105).

Atendendo ao que foi referenciado, a formação inicial e contínua do educador de infância é fundamental no seu percurso profissional. Segundo Paulo Freire (1972) “A

formação é um fazer permanente (...) que se refaz, constantemente, na acção. Para se ser, tem de se estar sendo.” (cit in Correia 2007, p.8). Neste sentido, a formação dos educadores não se dá por terminada após o curso inicial mas prolonga-se por toda a vida. Katz (1977) num estudo que realizou relativamente à formação dos educadores de infância “(...) *considerou que poderia aplicar o conceito de desenvolvimento à formação continua.*”(cit. in Correia, 2007, p.9). Atendendo ao tempo de serviço experimentado pelos educadores estes vão tendo necessidade de renovar os seus conhecimentos de acordo com as suas práticas, “*A dimensão colectiva e social da reflexão sobre as práticas assume-se assim como um estímulo ao desenvolvimento profissional, como espaço de trabalho sobre os próprios saberes de que cada educador é portador*” (Correia, 2007, p.9).

“Esta linha formativa tem como finalidade a aquisição e o enriquecimento profissional dos docentes, implicando a construção de diferentes saberes: o saber, o saber-ser e o saber fazer. Estes saberes estarão alicerçados quer nas “perspectivas sócio-educativas, psicopedagógicas e curriculares, quer nas perspectivas de desenvolvimento humano e de relação social” (Sarmiento, 1999, p.3) e correspondem a um processo de aprendizagem” (Correia, 2007, p.10).

Seguindo esta linha de pensamento, a formação de educadores é fundamental para se proporcionar um contexto de qualidade em creche, e conseqüentemente promover um bom desenvolvimento na criança com ou sem risco de atraso no desenvolvimento.

Por conseqüência, acompanhando tudo o que foi exposto neste estudo teórico, podemos questionar-nos acerca da formação desenvolvida pelos educadores de infância, especialmente no que se refere à valência de creche.

O estudo empírico que de seguida se apresenta, surge como um estudo exploratório questionando os educadores sobre comportamentos revelados por crianças com idades mais baixas, assim como sobre as suas percepções acerca do que consideram ser os aspectos mais importantes no funcionamento de uma creche.

IV – ESTUDO EMPÍRICO

1. – Introdução

A crescente procura de contextos de atendimento formal como as creches, é uma realidade à qual deve ser dada resposta não só em quantidade mas também em qualidade. Conforme já foi referenciado no capítulo III, diversos estudos têm chegado à conclusão que a frequência destes contextos não permite determinar, por si só, efeitos negativos ou positivos nas crianças. Muitos factores têm de ser levados em conta, nomeadamente o contexto familiar e cultural das crianças. No entanto, estes mesmos estudos referenciados por Portugal (1998) demonstraram que a qualidade de programas e ambientes produz efeitos positivos a curto e longo prazo no desenvolvimento das crianças, especialmente se estas forem provenientes de meios em desvantagem sócio-económica.

As crianças pertencentes à faixa etária dos 0 aos 3 anos apresentam características e necessidades específicas, daí que o papel dos educadores na creche deva estar em concordância com essas mesmas necessidades. Ou seja, visto que o papel dos profissionais está relacionado com vários factores, dos quais se destacam: quantidade e tipo de formação; características do ambiente de trabalho e indicadores de qualidade; bem como características pessoais, o ideal seria que os mesmos apresentassem, entre outras características, formação específica para esta faixa etária e tivessem atenção à relação que estabelecem com cada um dos bebés/crianças.

Atendendo a que muitas vezes os indicadores de qualidade não são estabelecidos, como por exemplo, o número de crianças em excesso por sala, ou até mesmo a pouca motivação, que refere Portugal (2000), por parte dos educadores em trabalhar em creche conduz a que nem sempre este esteja atento ou “saiba” detectar indicadores de risco no desenvolvimento do bebé/criança.

Visto que, *“A Investigação em Pedagogia tem por objectivo promover a Educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa (...)”* (Sousa, 2005, p.29), o trabalho aqui desenvolvido pretende colaborar para

uma melhor reflexão, por parte dos educadores, relativamente às suas práticas educativas, bem como sobre o conhecimento que têm no que respeita ao desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida, advertindo à detecção de possíveis indicadores de risco no desenvolvimento do bebé/criança e, por conseguinte, para a necessidade de intervir precocemente.

A eleição desta temática para o estudo de investigação a realizar teve por base o interesse pessoal e profissional depositado nesta área, atendendo ao facto de exercer a função de educadora de infância.

2. – Aspectos Metodológicos

2.1. – Questões da Investigação

O trabalho de investigação que aqui desenvolvemos é constituído por um estudo, cuja temática geral é a importância da Intervenção Precoce. Contudo, questões mais específicas relacionadas com o desenvolvimento da criança e processo de identificação de factores de risco ou de necessidades educativas especiais, alegam como contributo para a necessidade de estar atento a possíveis alterações no desenvolvimento da criança.

Atendendo a esta premissa podemos formular a seguinte questão:

- Estão ou não, os educadores de infância, preparados para identificar crianças em risco de atraso no desenvolvimento e/ou com necessidades educativas especiais?

Desta questão poderão ainda romper outras de carácter mais específico, como:

- Os contextos sociais, familiares e educativo revelam-se, pelos educadores, como factores indispensáveis à necessidade de intervir precocemente?

- *Características do perfil de desenvolvimento da criança são valorizados pelos educadores como resposta à detecção de crianças em risco de atraso no desenvolvimento e/ou com necessidades educativas especiais?*
- *Quais os aspectos que os educadores consideram mais importantes como indicadores de risco no atraso do desenvolvimento e/ou com necessidades educativas especiais?*

Neste sentido, e na tentativa de resposta a estas questões, o principal objectivo deste estudo exploratório, é *estabelecer um perfil de competências dos educadores ao nível da creche e tentar perceber se estão preparados para esta problemática*. Assim, atendendo à prática educativa dos educadores de infância, em valência de creche, entendida como um meio que promove o desenvolvimento do bebé/criança na sua íntegra, pretendemos explorar de que forma determinados indicadores são valorizados ou não pelos educadores como conducentes à sinalização de casos elegíveis para a intervenção precoce.

2.2. – Metodologia

A fim de ajudar na elaboração deste estudo e atendendo aos objectivos propostos, a opção metodológica a que nos propomos utilizar, possui um carácter qualitativo, na medida em que *“(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.”* (Biklen & Bogdan, 2003, p.11). Assim sendo, a metodologia escolhida permitirá uma análise, mais profunda, das diferentes perspectivas e práticas educativas dos educadores.

Ainda segundo o mesmo autor,

“(...) a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo(...)” (Biklen & Bogdan, 2003, p.49).

Por conseguinte, a descrição funciona como método de recolha de dados, que serão analisados de forma indutiva, ou seja os dados recolhidos ou provas não têm como

objectivo “(...) confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando(...)” (Biklen & Bogdan, 2003, p.50).

Assim, de modo contínuo, investigadores qualitativos em educação questionam os sujeitos da sua investigação com o intuito de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, cit in Biklen & Bogdan, 2003, p.51). Neste sentido, foram privilegiadas estratégias e procedimentos que nos permitiram tomar em consideração as experiências do ponto de vista do nosso informador.

2.3. – Participantes

Este estudo exploratório incidirá sobre um grupo de educadores que possuam pelo menos um ano de experiência em contexto de creche. Consideramos que esta seria uma condição necessária porque de algum modo estes profissionais estariam mais familiarizados.

Para caracterização do grupo, considerou-se a idade, o sexo, os anos de serviço enquanto educadora de infância, os anos de serviço em contexto de creche, assim como se no presente ano lectivo está ou não a coordenar algum grupo e qual.

O conjunto de participantes envolvido no estudo enquadra-se numa amostra de conveniência, sendo constituída por profissionais empregados em instituições do distrito do Porto e grande Porto. Foram contactadas cinco instituições privadas com fins lucrativos. O objectivo do estudo foi explicado aos directores ou coordenadores pedagógicos das instituições através de um contacto pessoal, solicitando a sua colaboração e garantindo o anonimato dos dados recolhidos.

Foram distribuídos vinte e cinco questionários e devolvidos vinte e um. Foram excluídos do estudo seis questionários: quatro por se referirem a profissionais que nunca tinham trabalhado em contexto de creche, e um por estar preenchido na sua totalidade com a mesma resposta o que leva a crer que pode ter sido respondido sem grande interesse.

2.3.1– Caracterização dos Participantes

Os participantes são todos do sexo feminino, exceptuando um que pertence ao sexo masculino. As suas idades variam entre os vinte e quatro e os trinta e cinco anos. Quanto aos anos de serviço enquanto educadores varia entre um e treze anos, sendo que a maioria possui entre os três e os cinco anos de serviço. Relativamente aos anos de experiência em contexto de creche, a maioria dos participantes apresenta dois anos de experiência sem considerar o presente ano lectivo. É ainda de realçar que no presente ano lectivo, exceptuando dois participantes que não responderam, todos os outros estão a coordenar um grupo de crianças, sendo que metade dos participantes está com um grupo em idade de creche.

2.4. – Métodos de Recolha de Dados

Segundo Lessard (1996), em ciências humanas e na investigação qualitativa, existem três grandes grupos de técnicas aos quais De Bruyne et al. (1975) designam de “modos de recolha de dados” são eles: o inquérito que pode tomar a forma de entrevista (oral) ou de questionário (escrito); a observação que pode ser directa ou participante e a análise documental que têm como principal objectivo recolher informação necessária para a base da análise de estudo. *“Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.”* (Biklen & Bogdan, 2003, p.149).

Em consideração aos objectivos deste estudo o instrumento privilegiado a usar tomará a forma de inquérito por questionário.

Apesar das suas limitações, o questionário é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa. Tem a vantagem de não obrigar a uma interacção directa com os sujeitos que respondem, uma vez que são os próprios que o preenchem, o que permite ainda, sempre que se achar aconselhável, que permaneçam anónimos. Esta garantia de anonimato pode ser importante no sentido de se conseguirem respostas o mais honestas possíveis. Os questionários são normalmente enviados por correio ou administrados em grupo, o que se traduz, também, numa grande economia em termos de tempo. No

entanto, há que contar com um número relativamente grande de sujeitos que não respondem.

Por outro lado, o questionário está limitado pelas próprias questões que o compõem e dificilmente abrange os vários aspectos de um problema. O sujeito quando responde na ausência do investigador, não tem com quem dissipar eventuais dúvidas e dá a sua opinião de forma subjectiva e por vezes até de certo modo tendenciosa. Assim as questões devem ser formuladas da forma mais simples e honesta possível.

Os questionários podem ser compostos por questões fechadas, ou abertas. Nas questões fechadas, o sujeito tem apenas que assinalar a sua resposta entre as hipóteses que lhe são propostas. Tem como desvantagem, limitar a resposta do sujeito e como vantagens propor alternativas que ele poderia eventualmente ter esquecido e facilitar a análise das respostas. Nas questões abertas o sujeito responde espontaneamente utilizando a sua própria linguagem e expressando a sua opinião de uma forma livre, o que vai contribuir para a riqueza dos dados recolhidos. Como principal desvantagem, tem a maior complexidade e dispêndio de tempo na análise dos dados.

2.4.1. – Construção do Questionário

Atendendo à fase inicial em que se encontra este estudo surge a necessidade de se elaborar um questionário que tome a formação de questões fechadas, com o objectivo de testar a sua aplicabilidade. Neste sentido, o mesmo será formado por questões fechadas, e por conseguinte os educadores serão abordados, com o intuito de poderem expor dificuldades sentidas relativamente ao mesmo, atendendo que se trata de um estudo piloto.

Para efectuar este estudo, elaboramos um questionário que está estruturado em duas partes. A primeira é formada por questões fechadas onde estão apresentados 72 itens relativos a possíveis comportamentos de bebés/crianças entre os 6 e os 18 meses, nas diferentes áreas de desenvolvimento. Na elaboração destes itens houve ainda a preocupação de ter em conta possíveis rotinas promovidas em creche, visto que este instrumento se destina a educadores que exerçam ou já tenham exercido a sua função nesta valência. Assim, os educadores deverão assinalar os itens que identificam ou não

como indicadores de problemas no desenvolvimento, atendendo à idade que se apresenta. Dos 72 itens apresentados, 43 referem-se a possíveis indicadores de problema no desenvolvimento, e 29 dos itens reportam-se a comportamentos considerados normais para a idade apresentada. O facto de se ter conjugado itens de comportamentos próprios à idade em questão com outros não tão ajustados teve como principal objectivo analisar se o educador está atento a pequenos aspectos do desenvolvimento detectando-os como indicadores da possível necessidade de se intervir precocemente, junto de um grupo de técnicos.

A segunda parte deste questionário apresenta, de igual modo, questões fechadas com alguns aspectos referentes ao funcionamento de uma creche. Os 10 itens anunciados têm por base diferentes categorias de análise (ambiente seguro, relação Educador/criança, materiais e equipamentos, relação família/creche, projectos e necessidades das crianças), com o intuito de perceber quais delas são consideradas como mais importantes, atendendo a um bom funcionamento de creche e por conseguinte promover um bom desenvolvimento do bebé/criança (ver anexo III).

Após estar construído procedemos à sua pilotagem, através da sua aplicação a 25 educadores de infância. Contudo apenas 21 foram preenchidos, dos quais os educadores foram abordados relativamente à elaboração do mesmo. Através de três perguntas apresentadas os educadores puderam descrever a sua opinião acerca da construção deste instrumento de trabalho e expor dúvidas relativamente ao português dos itens apresentados, bem como mencionar a facilidade ou dificuldade que sentiram em preencher este questionário, assim como o porquê.

2.5.– Análise dos Dados

“A análise envolve o trabalho com todos os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão que vai ser transmitido aos outros” (Biklen & Bogdan, 2003, p.205).

Neste sentido, e para que consigamos chegar a algumas “conclusões” faremos diferentes níveis de análise, perspectivando a informação que o nosso instrumento permitiu recolher sobre diferentes ângulos.

Deste modo, e atendendo à primeira parte do nosso questionário, iniciaremos a análise apresentando um quadro onde se procurou explorar a convergência de respostas onde se revelará a frequência de escolhas para cada item. Após esta fase inicial, faremos uma reflexão sobre as áreas que parecem facilitar a identificação de indicadores, bem como as que parecem suscitar mais dúvidas.

Abordando a segunda parte deste instrumento, analisaremos, através da sua organização hierárquica, os aspectos mais valorizados pelos educadores de infância no funcionamento da creche, sendo estas respostas também apresentadas em quadro.

2.5.1.– Análise da Primeira Parte do Questionário

Para uma melhor interpretação dos resultados, utilizamos três cores para a identificação dos comportamentos. Assim, os itens de comportamentos com cor verde correspondem a comportamentos que valorizamos como normais próprios da idade, e são, na sua totalidade vinte e nove itens. Os itens amarelos, que são treze, já são considerados por nós como indicador de risco no desenvolvimento, embora que não muito significativo. Os itens de cor vermelha (30 itens) são já avaliados como um indicador significativo de dificuldade no desenvolvimento considerando a faixa etária em análise (6-18 meses). É de realçar que embora obedecendo a critérios fundamentados esta ponderação foi estabelecida por nós.

Foram analisados apenas quinze questionários dos educadores participantes.

No quadro 1 podemos observar a distribuição das respostas apresentadas pelos participantes.

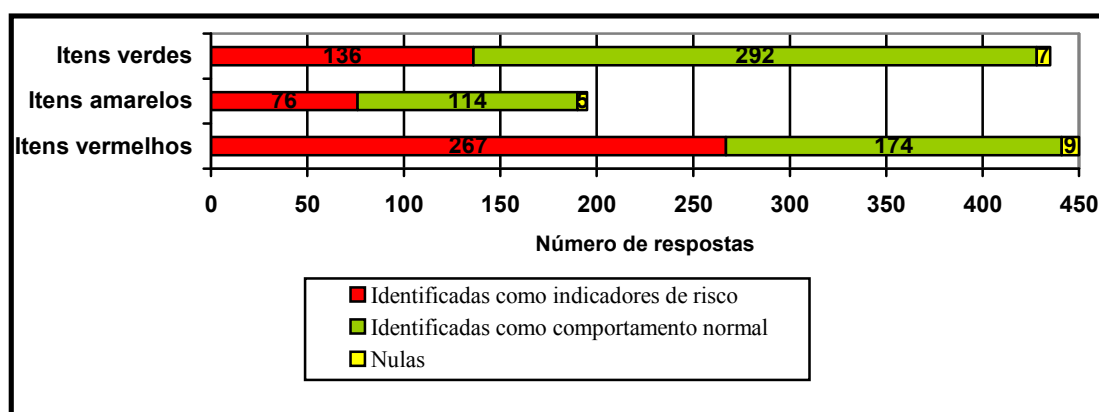
Quadro 1 – Apresentação do número de ocorrências para cada item de comportamento.

Itens de Comportamentos	Nº de Ocorrências Identificadas	Nº de Ocorrências Não identificadas	Nº de Ocorrências Nulas
1. Reage de modo diferente (choro, caretas, ...) às variações de temperatura.	4	11	0
2. Ausência de controlo na cabeça.	13	2	0
3. Fica silencioso com vozes ou música.	7	8	0
4. Não dirige o olhar quando uma pessoa ou objecto entra no seu campo visual.	12	2	1
5. Está sempre a explorar objectos com a boca.	5	10	0
6. Não reage à dor, chorando, quando cai ou bate com a cabeça.	8	7	0
7. Precisa de ajuda para aceitar o toque (abraço, colo, ...).	10	5	0
8. Olha para a pessoa que fala com um olhar fixo e prolongado.	5	10	0
9. Troca ou fecha os olhos quando se lhe aponta uma luz.	4	11	0
10. Dorme muito.	5	10	0
11. Reage do mesmo modo a diferentes texturas.	8	6	1
12. Rejeita a comida com cheiros fortes, virando a cabeça.	1	14	0
13. Revela reacções adversas aos sons.	6	7	2
14. Apenas mantém a atenção entre 30 a 60 segundos.	4	10	1
15. Não emite sílabas.	7	7	1
16. Apenas responde a «dá-me» quando vê o gesto manual.	2	13	0
17. Os sons do balbucio não evoluem.	13	2	0
18. Não vocaliza repetindo e imitando o adulto.	10	5	0
19. Desloca-se rebolando e arrastando-se	7	8	0
20. Apresenta membros inferiores rígidos.	8	6	1
21. Passagem directa à posição de pé quando se tenta sentar.	5	9	1
22. Compreende pedidos ou ordens simples.	2	12	1
23. Vocaliza monotonamente.	6	9	0
24. Permanece sentado e imóvel e não muda de posição.	10	5	0
25. Tem tendência a pegar nos objectos apenas com uma das mãos.	3	12	0
26. Demonstra emoções adequadas perante determinadas situações ou acontecimentos.	3	12	0
27. Demonstra frustração quando é interrompido ou verifica que não é capaz de fazer algo.	2	13	0
28. Usa gestos físicos ou sons para obter ajuda dos adultos.	5	10	0

29. Apenas se lembra dos objectos e pessoas quando estão presentes.	4	10	1
30. Chucha frequentemente nos dedos ou em brinquedos.	4	11	0
31. Apenas abre a boca quando lhe colocamos a colher mesmo em frente.	4	11	0
32. Mantém a língua e os maxilares numa posição estável quando abre a boca para a colher.	7	8	0
33. Durante a sucção a língua movimenta-se para cima e para baixo.	5	9	1
34. Engasga-se com facilidade.	9	6	0
35. Raramente chora.	7	8	0
36. Faz bolas de saliva (faz ar de desprezo)	5	9	1
37. Evita o olhar.	9	6	0
38. Não é capaz de reconhecer ou interpretar expressões faciais.	8	7	0
39. Resiste quando lhe querem tirar o brinquedo.	4	11	0
40. Dificuldade em adaptar-se à vida quotidiana.	7	8	0
41. Apresenta uma voz nasalada.	6	8	1
42. Não se entretém emitindo e escutando determinados sons.	11	4	0
43. Age de forma disparatada e humorada para chamar a atenção	3	12	0
44. Prefere brincar sozinho à companhia de outras crianças.	8	7	0
45. Baba-se com muita frequência.	9	6	0
46. O uso do copo surge apesar de ainda derramar muito líquido.	3	12	0
47. O controle de morder ainda se apresenta pouco coordenado (abrir e fechar a boca).	8	7	0
48. Apresenta períodos de gritaria sem razão aparente.	11	3	1
49. Anda com o apoio de uma mão.	7	8	0
50. Prefere objectos às pessoas.	9	6	0
51. Arrasta-se puxando o corpo.	12	3	0
52. Exibe hábitos e gestos estereotipados.	6	8	1
53. Usa um nome para nomear objectos da mesma categoria; ex: comida significa tudo o que come.	4	11	0
54. Anda em pontas de pé.	5	10	0
55. Não se põe de pé.	13	2	0
56. Muito dependente da presença da mãe.	5	9	1
57. Apresenta mau génio.	4	11	0
58. Apenas faz torres de dois cubos.	4	11	0
59. Usa colher mas entorna comida.	4	10	1

60. Revela medo e ansiedade com mudanças de posição do corpo.	9	5	1
61. Aponta para objectos desejados.	4	10	1
62. Irrita-se com mudanças de rotina diária.	7	8	0
63. Exige muita atenção do adulto.	6	9	0
64. Ainda não associa informações sensoriais com a actividade de rotina.	9	4	2
65. Apenas segura no lápis usando a palma da mão.	5	10	0
66. Apresenta um tom de voz muito alto ou baixo.	6	9	0
67. Inicia jogos de gestos.	5	10	0
68. A respiração apresenta-se irregular não havendo coordenação entre movimentos torácicos e abdominais.	13	2	0
69. Apenas pede pelas coisas apontando.	9	6	0
70. A compreensão de ordens simples está associada à mímica e gesto.	11	4	0
71. Não nomeia pessoas familiares e objectos.	11	4	0
72. Quando a criança tem as duas mãos ocupadas com um objectos em cada, para alcançar o terceiro coloca um numa das mãos ocupadas e agarra o terceiro.	4	11	0

Quadro 2 – Gráfico com uma visão mais abrangente da disposição das afirmações apresentadas no Quadro 1.



Através do quadro 2, observamos que relativamente ao itens de comportamento considerados normais, isto é, esperados para a idade (itens de cor verde) se verifica que a maioria dos educadores identificou-os sem dificuldades, contudo aproximadamente

1/3 destas respostas indicam que os educadores consideram estes mesmos comportamentos como indicadores de dificuldades no desenvolvimento.

Quanto aos itens de comportamentos com cor amarela, considerados como possíveis indicadores de risco no desenvolvimento da criança, foram valorizados pelos educadores em cerca de aproximadamente 1/2 das respostas como sendo comportamentos característicos deste nível etário.

Para findar, os itens com cor vermelha, designados como comportamentos que indicam a existência de algum problema no desenvolvimento da criança, foram identificados por 2/3 dos educadores. Contudo, verificamos que 1/3 de educadores não os identificou como tal, ou seja, não os valorizam como sinais de risco no desenvolvimento.

Observando ainda o quadro 1 podemos verificar a existência de itens de comportamento que parecem facilitar a identificação de indicadores de risco, atendendo a que o número de respostas obtido corresponde à maioria absoluta. Para facilitar a sua identificação, os resultados desses itens estão sublinhados com a cor azul clara, neste mesmo quadro.

De seguida passamos a referenciar estes comportamentos, que mais facilmente foram identificados pelos educadores, fazendo-os corresponder às diferentes áreas do desenvolvimento.

Quadro 3 – Itens que facilmente foram identificados como indicadores de risco e respectiva área de desenvolvimento a que correspondem.

2. Ausência de controlo na cabeça.	Área Motora
4. Não dirige o olhar quando uma pessoa ou objecto entra no seu campo visual.	Área Sensorial
7. Precisa de ajuda para aceitar o toque (abraço, colo, ...).	Área Emocional/Interações
17. Os sons do balbucio não evoluem.	Linguagem
18. Não vocaliza repetindo e imitando o adulto.	Cognição e Linguagem
24. Permanece sentado e imóvel e não muda de posição.	Área Motora
42. Não se entretém emitindo e escutando determinados sons.	Cognição/ Linguagem/Interação
48. Apresenta períodos de gritaria sem razão aparente.	Interação
55. Não se põe de pé.	Área Motora
60. Revela medo e ansiedade com mudanças de posição do corpo.	Área Motora
64. Ainda não associa informações sensoriais com a actividade de rotina.	Área Sensorial/Cognitiva

68. A respiração apresenta-se irregular não havendo coordenação entre movimentos torácicos e abdominais.	Área Motora
70. A compreensão de ordens simples está associada à mímica e gesto.	Cognição / Linguagem/Interação
71. Não nomeia pessoas familiares e objectos.	Linguagem

Ao fazermos a leitura dos itens apresentados no quadro 3 verificamos que determinados itens integram diferentes áreas. No entanto, os itens mais facilmente identificados como indicadores de risco no desenvolvimento estão relacionados com a área motora e sobretudo com aspectos de expressão.

Continuando ainda no quadro 1, podemos também observar itens de comportamento com resultados muito idênticos o que significa que houve muitas dúvidas por partes dos participantes. Para facilitar esta leitura, estes resultados foram sublinhados com a cor rosa.

O quadro 4, que de seguida se apresenta, revela-nos os comportamentos que suscitaram mais dúvidas nos educadores, sendo estes também correspondidos às diferentes áreas do desenvolvimento.

Quadro 4 – Itens que suscitaram mais dúvidas na sua identificação como sendo ou não indicadores de risco e respectiva área de desenvolvimento a que correspondem.

3. Fica silencioso com vozes ou música.	Área Sensorial
6. Não reage à dor, chorando, quando cai ou bate com a cabeça.	Área Sensorial
11. Reage do mesmo modo a diferentes texturas.	Área Sensorial
13. Revela reacções adversas aos sons.	Área Sensorial
15. Não emite sílabas.	Linguagem
19. Desloca-se rebolando e arrastando-se	Área Motora
20. Apresenta membros inferiores rígidos.	Área Motora
32. Mantém a língua e os maxilares numa posição estável quando abre a boca para a colher.	Área Motora
35. Raramente chora.	Área Social
38. Não é capaz de reconhecer ou interpretar expressões faciais.	Área Emocional/Social
40. Dificuldade em adaptar-se à vida quotidiana.	Área Sensorial
41. Apresenta uma voz nasalada.	Área Motora
44. Prefere brincar sozinho à companhia de outras crianças.	Área Social
47. O controle de morder ainda se apresenta pouco coordenado (abrir e fechar a boca).	Área Motora

49. Anda com o apoio de uma mão.	Área Motora
52. Exibe hábitos e gestos estereotipados.	Área Social
62. Irrita-se com mudanças de rotina diária.	Social/Relacional

A análise deste quadro revela que os comportamentos que suscitaram mais dúvidas se enquadram sobretudo na área motora, contudo também existem referências para as áreas sensorial e social.

No entanto, se atendermos aos itens de cor vermelha (9itens), considerados por nós como já sendo indicadores significativos de dificuldades no desenvolvimento, verificamos que a estes agrupam maioritariamente na área social e sensorial.

2.5.2.– Análise da Segunda Parte do Questionário

Na segunda parte do nosso questionário foi pedido a cada um dos participantes que seleccionassem cinco itens relativos a indicadores de funcionamento de uma creche, hierarquizando-os de acordo com a importância que lhe atribuem.

Para melhor interpretação dos resultados passamos a referir os indicadores apresentados.

Quadro 5 – Indicadores de funcionalidade de uma creche apresentados no nosso questionário.

1. Haver material lúdico-pedagógico no chão
2. Manter os medicamentos fora do alcance das crianças
3. Não permitir a vinda de um objecto/brinquedo de casa porque a criança pode perder
4. Criação de uma rotina para as diversas actividades
5. Não dar muito colo porque a criança fica dependente
6. Manter a sala arranjada e asseada
7. Manter constante interacção com as crianças
8. Permitir a entrada de pais na sala
9. As crianças podem escolher actividades à sua vontade
10. Existe um projecto pedagógico

No sentido de facilitar a compreensão dos resultados obtidos resolvemos elaborar um quadro que nos mostre os aspectos escolhidos pelos educadores que se encontram em primeira e segunda eleição, como sendo primordiais no funcionamento de uma creche. Os itens escolhidos como primeira eleição terão uma pontuação de dois pontos. Os itens escolhidos como segunda opção terão uma pontuação de um ponto.

Quadro 6 – Pontuação atribuída a cada um dos itens apresentados.

Indicadores de Funcionalidade	1ª Eleição (2 pontos)	2ª Eleição (1 ponto)	Total
Item 1	4	4	8
Item 2	8	1	9
Item 3	2	0	2
Item 4	0	3	3
Item 5	0	0	0
Item 6	0	0	0
Item 7	8	2	10
Item 8	2	1	3
Item 9	0	1	1
Item 10	4	2	6

Observando o quadro 6 descobrimos que os itens 7, 2 e 1 foram os considerados como mais importantes. O item 7 (Manter constante interacção com as crianças) foi o que obteve maior pontuação (10 pontos). Logo de seguida, com 9 pontos, foi o item 2 (Manter os medicamentos fora do alcance das crianças). O item 1 (Haver material lúdico-pedagógico no chão) alcançou 8 pontos.

Podemos verificar que os aspectos mais valorizados são referentes a materiais existentes na sala de actividades, a um ambiente seguro e interacção adulto-criança.

2.6. – Discussão dos Resultados

Fazendo um breve resumo aos resultados obtidos na primeira parte de nosso questionário podemos verificar que, atendendo ao número de respostas alcançados nos

diferentes itens, os educadores participantes apresentam dificuldades não só no reconhecimento de indicadores que apontam para a necessidade de uma possível intervenção precoce, mas também no reconhecimento de comportamentos conhecidos como normais atendendo à idade em questão.

Verificou-se ainda que a área que facilita a identificação de problemas é a motora. No entanto, as que suscitam mais dúvidas são a sensorial e social. Atendendo a estes resultados podemos colocar algumas hipóteses na tentativa de explicação dos mesmos.

Será que o facto de os educadores não se sentirem à vontade na identificação de comportamentos em idades mais baixas, está relacionado com a falta de conhecimentos necessários relativamente às características e competências próprias das crianças em valência de creche?

Por outro lado,

Será que o facto de ser dada mais importância à educação após os três anos de idade (mesmo no currículo de formação inicial) faz com que os educadores pesquisem mais sobre estas idades e por conseguinte se sintam mais seguros e motivados nas suas práticas educativas, na valência de jardim de infância?

Visto que, o trabalho desenvolvido em creche ainda não é reconhecido pelo Ministério da Educação, assim como os profissionais que trabalham nesta valência possuem salários mais baixos e o seu reconhecimento social é de menor importância, leva a que os educadores de infância tenham preferência pela idade do pré-escolar. É ainda manifestado que:

“Enquanto formadora de futuros educadores, preocupa-me o elevado número de alunos que dizem preferir vir a trabalhar com crianças de idades compreendidas entre os 3 e 5 anos e o reduzido número dos que consideram a hipótese de trabalhar em creche (a maioria se não tiver outra opção ou como experiência passageira...) (Portugal, 1999). A principal razão para este facto traduz-se em expressões do género: “as crianças muito pequenas não fazem nada...”, “não realizam actividades...”, “não falam connosco...”, “as actividades de cuidados de rotina estendem-se

interminavelmente ao longo do dia e não há tempo para desenvolver actividades...”, (...)” (Portugal, 2000, p.86).

Ainda segundo a mesma autora “(...) a educação de crianças muito pequenas é frequentemente pensada pelos profissionais da infância com base num modelo tradicional de jardim de infância (...)” (2000, p.86). Como é óbvio, isto vai originar desmotivação por parte dos educadores pois as crianças não respondem às expectativas esperadas pelos mesmos. É ainda do nosso conhecimento que os primeiros anos de vida são preenchidos com um processo evolutivo grande e acelerado. E que o educador em contexto de creche deve estar sensível a “(...) necessidades situadas não apenas ao nível do desenvolvimento físico mas também sensoriomotor, cognitivo, linguístico e, muito especialmente, socioemocional,(...)” (Portugal, 1998, p.197). Contudo, atendendo aos resultados obtidos relativamente às áreas que suscitaram mais dúvidas nos educadores, verificamos que foram a área social e sensorial, o que nos leva a questionar sobre a sua formação e competências enquanto educadores de creche.

Quanto aos resultados observados na segunda parte do questionário, verifica-se uma grande variedade de respostas relativamente aos indicadores de funcionamento de uma creche. No entanto, é de realçar que os itens com mais pontuação atribuída referem-se a aspectos de funcionamento dentro da sala (segurança, material lúdico-pedagógico e relação adulto-criança). Por consequência, é importante referir que o desenvolvimento da criança não se proporciona apenas dentro da sala de actividades e como nos refere Bronfenbrenner com o seu modelo ecológico, apresentado no estudo teórico deste trabalho, existe um complexo sistema hierárquico de ambientes que interfere no sistema da criança que se desenvolve. Atendendo a este facto, o educador deve estar atento não só à criança dentro da sala de actividades mas sim estender-se, tentar conhecer e criar uma relação com todos os intervenientes da criança, nomeadamente os pais. Só assim este poderá perceber como decorre todo o processo de desenvolvimento da criança. Atendendo a estes factos podemos colocar outras hipóteses.

Será que o facto de não estarem atentos a todo o processo complexo de desenvolvimento da criança indica que os educadores não estão preparados para detectar possíveis indicadores de risco no desenvolvimento da criança?

Por conseguinte,

Será que o facto de o educador sentir todas estas dificuldades poderá partir da sua formação inicial, no sentido de não ser dado tanto relevo à valência de creche?

É do nosso conhecimento que a formação ao nível da educação de infância é ainda muito recente e tem sofrido bastantes alterações. Apenas em 1977 com o Decreto-Lei 44/77 se determinou o aumento de habilitações académicas para se ter acesso ao Curso das Escolas Normais de Educadores de Infância. Posteriormente, o Decreto-Lei 519-R2/79 faz referência à criação de Escolas Superiores de Educação. *“Para além da formação inicial, as ENEI deverão fomentar a investigação no domínio da educação pré-escolar, a formação contínua, o apoio à comunidade e a cooperação com os novos países de língua portuguesa”* (Cardona, 1997, p.159).

Em 1984 com o Decreto-Lei 158/84 é determinado pelo Ministério do Trabalho e pela Segurança Social a criação de creches familiares com amas que mediante uma remuneração cuidam de uma ou mais crianças até aos três anos.

E só em 1997 o Decreto-Lei nº115 no seu artigo 31º faz referência que *“Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”*. Permitindo um reconhecimento e avanço de qualidade na formação dos Educadores de Infância, que como já foi abordado no estudo teórico deste trabalho é fundamental para a sua prática educativa.

Contudo, e apesar de haver grandes evoluções na carreira do educador de infância parece que continua a emergir a ideia de que para trabalhar com crianças mais pequenas não é necessário tantos conhecimentos e a contribuir para isto temos o facto de a valência de creche ainda não ser abrangida pelo Ministério da Educação mas sim

apenas pela Segurança Social, que por sinal tem investido e proporcionado formação ao nível da qualidade na creche. Assim como, só actualmente se proporciona formação especializada nesta valência, como é o caso da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pois até então a formação nesta valência tem sido bastante reduzida.

Por outro lado, e como já foi abordado no estudo teórico deste trabalho, a intervenção precoce é uma resposta social fundamental para o desenvolvimento não só da criança mas também de toda a sua família, como promotora do crescimento da criança. Neste sentido, e no nosso entender, as equipas de intervenção precoce deveriam estar mais próximas de todos os serviços que possuam esta valência, permitindo um trabalho em equipa com o educador de infância e por consequência estes se sentirem mais seguros nas suas práticas educativas. Como também já foi referenciado, segundo o relatório da carta social 2006, as equipas de intervenção social em Portugal têm vindo a crescer, contudo é de lembrar que este crescimento se deve especialmente ao apoio da Segurança Social. Se fizermos uma leitura ao Decreto-Lei nº 3/ 2008, no seu Artigo 27.º observamos que:

“1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. 2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência: a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social; c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.” (Ministério da Educação, 2008, p.165).

Ou seja, já é visível por parte do Ministério da Educação, a importância que a intervenção precoce tem no desenvolvimento e inclusão de crianças em risco ou com necessidades educativas especiais, contudo apenas a partir da valência de pré-escolar.

REFLEXÃO FINAL

A realização deste trabalho de investigação percorreu diferentes fases que, numa sequência lógica, nos permitiram reflectir acerca de como, nós educadores, devemos estar e ser no que se refere ao desenvolvimento de uma criança.

Retrospectivando a elaboração do mesmo podemos fazer um balanço positivo não só pelo conhecimento adquirido, mas também por ser um meio de reflexão e um ponto de partida para futuras investigações na valência de creche.

A condução inicial deste trabalho não foi fácil, talvez pela pouca formação desenvolvida com crianças de idades mais baixas, por conseguinte, na construção do instrumento surgiram algumas dificuldades atendendo à complexidade de aspectos a abordar (diferentes momentos diários de uma creche, as diferentes áreas do desenvolvimento tendo em atenção as características de cada idade, a forma como os educadores perspectivam o funcionamento de práticas em creche) e no modo como deveria ser apresentado aos educadores. No entanto, após serem abordados relativamente à forma como foi elaborado (ver anexo IV), verificou-se que a maioria dos educadores se referiu ao questionário como sendo de fácil preenchimento e apenas um pequeno número fez referencia ao facto de alguns itens não estarem muito claros, necessitando de alterações ao nível do português. Por outro lado, no que se refere aos indicadores de funcionamento de uma creche, um dos educadores referiu que mudaria estes aspectos de funcionalidade. Atendendo a esta menção, poderíamos acrescentar aos itens apresentados um outro item onde os educadores pudessem referenciar outros aspectos que não se encontram no questionário.

Abordando os resultados obtidos é de realçar o facto de os educadores valorizarem bastante os aspectos motores, enquanto que as áreas sensorial e social suscitam muitas dúvidas transmitindo a sensação de que os educadores não estão sensíveis a estas áreas, nem atentos, talvez por não serem tão visíveis – a nosso ver aos olhos de uma pessoa pouco profissional.

Por outro lado, a análise das respostas a este questionário poderia ser feita de acordo com outros pontos de vista, nomeadamente, visto que os questionários foram entregues a todos os educadores de determinadas instituições poderíamos analisa-los, consoante o contexto educativo de cada creche, ou então, por anos de experiência do

educador em creche, verificando se tem ou não influência no processo evolutivo das práticas educativas dos educadores, o que poderia levar a diferentes hipóteses das que foram apresentadas neste estudo e consequentemente a diferentes conclusões.

No entanto, atendendo ao que foi observado nesta investigação, à que melhorar a formação dos educadores ao nível da valência de creche, não só na sua formação inicial, mas também contínua, permitindo ao mesmo “fazer uma reciclagem” das suas práticas participando em acções de formação, seminários ou workshops intencionalizados para esta valência e, por conseguinte saber estar mais atento ao desenvolvimento da criança no sentido da prevenção de problemas no desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Carlos (2005), “*Inclusão e mercado de trabalho – papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE*”, *Saber (e) educar*, N°10.

ALARCÃO, M. (2000), *(Des) Equilíbrios Familiares*, Coimbra, Edições Quarteto.

ALMEIDA, Isabel Chaves (2002), “*Intervenção Precoce – Breve reflexão sobre a realidade actual*”, *Infância e Educação – Investigação e Práticas* n°5, p. 137.

BAIRRÃO, J. (1994), “*A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas e suas famílias: o caso da intervenção precoce*”, *Inovação*, vol.7, N°1, Ministério da Educação Instituto de Inovação Educacional, p.41.

BIKLEN, Sari & BOGDAN, Robert (2003), *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.

BRONFENBRENNER, Urie, (2002), *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planeados*, Porto Alegre, Artmed Editora.

CANÁRIO, Rui (2006), “*A escola – da igualdade à Hospitalidade*”. In RODRIGUES, David (org). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?*, Lisboa, FEEL, p.31-45.

CARDONA, Maria João (1997), *Para a História da Educação de Infância em Portugal*, Porto, Porto Editora.

CARVALHAL, Artur R. (1991), *Guia para avaliação do desenvolvimento da criança de um mês a doze meses de idade*, Secretariado Nacional de Reabilitação.

CORREIA, D., ÁLVARES, J., ABEL, M. (2003), “*Uma abordagem em Intervenção Precoce centrada na família*”, *Cadernos de Educação de Infância*, N°67, p. 19-22.

CORREIA, Isabel (2007), “*Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância*”, Cadernos de Educação de Infância, N°82, p.8-13.

CORREIA, L., SERRANO A. (2000), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. (Das práticas centradas na criança às práticas centradas na Família)*, Porto, Porto Editora.

COUTINHO, T. M. (1996), “*Intervenção Precoce – Necessidades e Expectativas das Famílias*”. Integrar, N°10, p.5-16.

Dicionário da Língua Portuguesa (2000), 8ª Edição, Porto, Porto Editora.

DOAN- SAMPON, M., WOLLENBURG, K.; CAMPBELL, A. (1993), *Growing: Birth To Three*, USA, Portage Project.

DUNST, C. J. (1994), “*Implications of risk and opportunity factors for assessment and intervention practices*”, Topics in Early Childhood Special Education, p.143-153.

DUNST, C. J. (1995), *Factores de risco e oportunidade com influência no comportamento e desenvolvimento da criança e do agregado familiar*, Comunicação apresentada no IV Encontro de Intervenção Precoce, realizado em Coimbra no mês de Junho.

FAW, Terry (1981), *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*, São Paulo, McGraw-Hill.

FONSECA, V. (1989), *Desenvolvimento Humano – Da Filogénese à Ontogénese da Motricidade*, Lisboa, Editorial Notícias.

GARBARINO, J. & GANZEL, B. (2000), “*The human ecology of early risk* In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.)”, Handbook of early childhood intervention (2nd ed., pp.76 -93). Cambridge: Cambridge University Press.

GARBARINO, J. & ABRAMOWITZ, R. (1992), “*Sociocultural risk and opportunity*” in J. Garbarino (Ed.), *Children and families in the social environment*, Secon edition New York, Aldine de Guruyter, p.35-70.

LEITÃO, F.A.R. (1994), *Interacção mãe-criança e actividade simbólica*, Lisboa, S.N.R.

LESSARD, Herbert (1996), *Investigação Qualitativa em Educação*, Lisboa, Edições Instituto Piaget.

LIMA, Rosa (2000), *Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*, Braga, Edições APPACDM Distrital de Braga.

MENDONÇA, Marília (2005), “*Inovação Educativa e Formação de Educadores de Infância*”, *Infância e Educação* N°7, p.83-96.

Ministério da educação, da Saúde, do Trabalho e da Solidariedade, Despacho conjunto n.º891/99, DR: II Série, de 19 de Outubro de1999, p.15566.

Ministério da educação, Decreto-Lei nº3/08, DR: I Série, de 7 de Janeiro de 2008, p.154-164.

NOELL, Judit Fullana (1996), *Riesgo y resistència. La Investigación sobre Factores Protectores Del Fracasso Escolar en Ninõs en Situación de Riesgo*, Sevilla, Departament de Pedagogia Universitat de Girona.

PIMENTEL, Júlia S.(2004), *Avaliação de Programas de Intervenção Precoce. Análise Psicológica, 1 (XXII)*, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, UIPCDE, p.43-54.

PINTO, A. I., GRANDE, C., NOVAIS, I. & BAIRRÃO, J. (2005), “*Interação Educador-Criança em Contexto de Creche. Uma Abordagem Qualitativa*”, in Bairrão, Joaquim (org), *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos*, Porto, Edições Livpsic, p.30-72.

PORTUGAL, Gabriela (1992), *Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*, Aveiro, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

PORTUGAL, Gabriela (1998), *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto, Porto Editora.

PORTUGAL, Gabriela (2000). “*Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*”, *Infância e Educação*, Nº1, p.85-106.

POST & HOHMANN (2003), *Educação de Bebés em Infantários – Cuidades e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Segurança Social, Carta Social 2006, www.cartasocial.pt, 27-11-2008.

SERRANO, A.; PEREIRA, A. (2002), “*Editorial*”, *Inclusão*, Nº6, Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho, Porto Editora.

SHERIDAN, Mary (1992), *From Birth to five years. Children’s Developmental Progress*, Routledge, NY.USA.

SHERIDAN, Mary (1999), *Desde el nacimiento hasta los 5 años – proceso evolutivo, desarrollo y progresos infantiles*, Madrid, Narcea, S. A. De Ediciones.

SHONKOFF J. P. & S. MEISELS J. (2000). “*Preface*”, *Handbook of early intervention*, Cambridge: Cambridge University Press, p. XVII.

SOUSA, Alberto (2005), *Investigação em Educação*, Lisboa, Livros Horizonte.

TJOSSEM, T.D. (1976), “*Early Intervention: Issues and approaches*”,. TJOSSEM, T. D. (Ed.), *Intervention strategies for high risk infants and young children*, Baltimore: University Park Press, pp. 4-27.

VAYER, P., RONCIN, C. (1993), *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*, Lisboa, Instituto Piaget.

VEIGA, M. Elisa (1995), “Intervenção Precoce e Avaliação: estudo introdutório”, *Labirintos*, Nº1, p.16-59.

Werner, E. E. (2000). “*Protective factors and individual resilience*”,. MEISELS S. J. & SHONKOFF J. P. (Eds.), *Handbook of early intervention*, Cambridge: Cambridge University Press, p.115-132.

XAVIER, M., FERREIRA, M. (1999), “*Quando em vez de um bom começo há uma falsa partida ... - uma abordagem do risco*”, *Saber Educar*, Nº4, p. 51-59.

CORREIA, Eugénia, PARDAL, Luís (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social. Formação Continua*, Porto, Areal Editores.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (1993), *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editores.