

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A CRIANÇA NOS SEUS CONTEXTOS DE VIDA

Família e comunidade

Ana Maria Serrano, Ana Paula Pereira e Maria Leonor Carvalho

Resumo O presente artigo tem como objectivo abordar as investigações e teorias recentes de Dunst e colaboradores sobre as oportunidades de aprendizagem da criança nos seus contextos de vida, realçando a comunidade como fonte importante de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A análise do tema proposto, inicia-se com uma breve abordagem das bases conceptuais do modelo de Dunst e colaboradores em relação às oportunidades de aprendizagem da criança nos seus contextos naturais. Numa segunda parte, vamos focar a nossa atenção na aprendizagem da criança que acontece como parte da vida familiar e da comunidade, remetendo-nos ao modelo proposto por Dunst e colaboradores para identificar contextos naturais de aprendizagem e oportunidades de inclusão para bebés e crianças em idade pré-escolar com necessidades educativas especiais. Como conclusão, traçaremos um resumo das ideias principais veiculadas ao longo da temática abordada.

Palavras-chave Necessidades educativas especiais, elaboração de mapas de recursos da comunidade, actividades contextualizadas.

“É preciso uma comunidade inteira para desenvolver uma criança... nós somos a comunidade e estas são as nossas crianças” (provérbio nigeriano).

Introdução

No contexto actual da Intervenção Precoce (IP), tendo por fundamentação teórica essencialmente a teoria dos sistemas sociais (Dunst, 2000b), valoriza-se a influência dos contextos mais alargados no desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais (NEE), pelo que cada vez mais é reforçada a atenção a outros aspectos determinantes do desenvolvimento, nomeadamente influências ambientais e intervenções, que vão além das perspectivas tradicionais da Intervenção Precoce, mais restritivas e essencialmente terapêuticas.

A temática deste artigo tem por base a investigação levada a cabo nos últimos anos por Dunst (2000a, 2000b, 2001); Dunst e Bruder (1999a, 1999b); Dunst e

Ana Maria Serrano, Ana Paula Pereira, Docente da Universidade do Minho. Maria Leonor Carvalho, Membro da Direcção da Associação Nacional de Intervenção Precoce.

Hamby (1999a, 1999b); Dunst, Herter e Shields (2000) e Dunst, Trivette, Humphries, Raab, e Roper (2001) no Children's Learning Opportunities Early Childhood Research Institute. Este instituto tem efectuado uma série de estudos no sentido de perceber como a vida na família e na comunidade providenciam às crianças diferentes tipos de oportunidades naturais de aprendizagem.

Bases conceptuais

Basicamente e do ponto de vista conceptual essas experiências naturais de aprendizagem ocorrem no contexto da família, comunidade e programas de educação de infância, como podemos visualizar na figura 1. Assim, as experiências mais formais da criança incluem as oportunidades de aprendizagem no contexto de programas de IP, creches e jardins de infância, e outros contextos mais formais (Dunst, 2001). Por outro lado, a vida familiar inclui uma mistura de pessoas e locais, que proporcionam à criança uma variedade de oportunidades de aprendizagem.

As diversas esferas de influência, de acordo com Dunst (2001), não funcionam de forma independente; estas podem sobrepor-se, e isso acontece quando as influências socioculturais numa esfera se traduzem em experiências noutra esfera (por exemplo, as crenças religiosas podem implicar a participação numa igreja da comunidade). Estas sobreposições possuem igualmente um carácter transaccional e bidireccional (por exemplo, a ida a um actividade na comunidade, como uma sessão de teatro infantil, pode desencadear o tema para uma conversa à mesa e, por sua vez, isso pode levar a família a outras saídas ou actividades) (Dunst, 2001).

Enquanto o valor e importância da aprendizagem em diferentes programas ou contextos formais está bem documentado e amplamente debatido, o mesmo não acontece em relação a contextos mais informais em que a criança vive. Desta forma, pretendemos ao longo deste artigo centrar-nos essencialmente nos aspectos que concernem as actividades na família e comunidade.

As diferentes actividades que fazem parte do dia-a-dia na vida das crianças constituem experiências e acontecimentos que servem de contextos para a aprendizagem e desenvolvimento (Dunst, 2001). A vida quotidiana da criança envolve inúmeras experiências e oportunidades de aprendizagem, sejam ou não planeadas, intencionais, ocasionais, e mais ou menos estruturadas (Dunst, 2000 a). Levar a criança ao parque da cidade, passear o cão nas redondezas, experimentar comer com a colher à hora da refeição, chapinhar na hora do banho, são exemplos de oportunidades de aprendizagem que a criança pode vivenciar diariamente e que não podem ser desvalorizadas, em relação às intervenções ditas terapêuticas. Estas experiências fornecem às crianças oportunidades de aprendizagem que irão promover o seu desenvolvimento. A vida do dia-a-dia na comunidade (especialmente as rotinas da família, pais e crianças) não é vista como um contexto no qual a IP, práticas pré-escolares ou terapias são "embutidas" ou conduzidas (Beckman *et al.*, 1998;

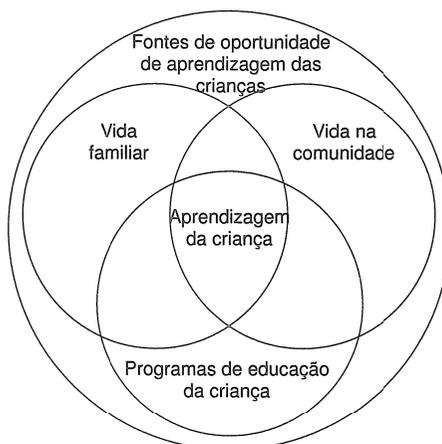


Figura 1 Três fontes principais de oportunidades de aprendizagem da criança

Koegel, Koegel, Kellegrew, & Mullen, 1996; Noonan & McCormick, 1993, citados por Dunst, 2001). Em vez disso, as oportunidades de aprendizagem da família e da comunidade são consideradas em si mesmas e naquilo que elas encerram, como uma forma viável de IP (Dunst, 2000b; 2001).

Assim, na investigação levada a cabo por Dunst e Bruder (1999b) e Dunst e Hamby (1999a; 1999b), foram identificadas vinte e duas categorias de oportunidades de aprendizagem na família e na comunidade. Ao nível da família identificaram as rotinas familiares, as rotinas parentais, as rotinas da criança, actividades de literacia, actividades motoras, actividades lúdicas, actividades de entretenimento, rituais familiares, celebrações familiares, actividades de socialização e actividades de jardinagem. Ao nível da comunidade identificaram actividades familiares, saídas familiares, actividades lúdicas, eventos na comunidade, atracções para crianças, actividades ao ar livre, actividades recreativas, actividades artísticas / entretenimento, grupos religiosos/igreja, grupos/organizações, e actividades/eventos desportivos.

A premissa e a tese fundamental dos trabalhos de Dunst *et al.* (Dunst, 2000b; 2001; Dunst & Bruder, 1999a; 1999b; Dunst & Hamby, 1999a; 1999b; Dunst, Trivette, Humphries, Raab, & Roper, 2001), nesta temática, é que a comunidade e o ambiente na vida de uma família são fontes de oportunidades de aprendizagem e experiências para a criança, e que a participação desta em actividades sociais e não sociais, que reforcem as suas competências e promovam novas capacidades, constituem contextos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento (Dunst, 2001).

Segundo Dunst (2001), do ponto de vista conceptual as premissas do trabalho desenvolvido por estes autores baseiam-se na teoria da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), na teoria da actividade de Wertsch (1985) e na teoria do apoio social (Dunst, Trivette & Jordy, 1997).

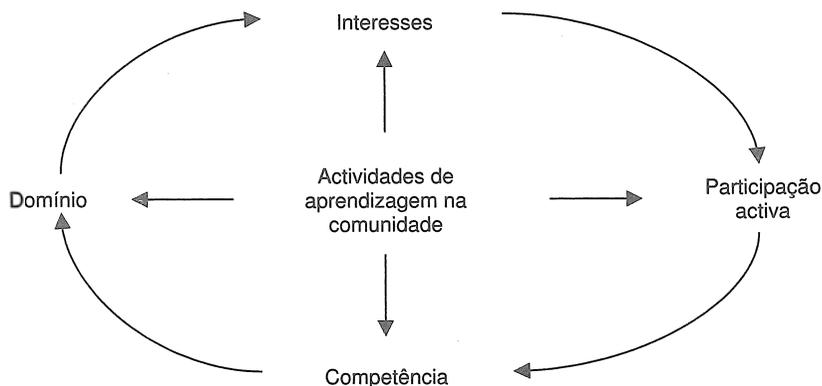


Figura 2 Actividades contextualizadas como base para a expressão dos interesses, participação activa, reforço e desenvolvimento de competências, e de domínio

O interesse por ambientes naturais como fonte de oportunidades de aprendizagem para a criança tem sido há muitos anos o foco de atenção da teoria, investigação e prática de muitos psicólogos, antropólogos e educadores (Dunst, Trivette, Humphries, Raab, & Roper, 2001). Mead (1954) já se referia aos ambientes naturais de aprendizagem, que ela designava por “ordinary life situations”, e como eles contribuía para as diferenças individuais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De igual modo, os postulados teóricos veiculados por Vigotsky (1978) ajudam a perceber a importância que os ambientes naturais de aprendizagem possuem, fornecendo os contextos físico, social e cultural para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Um aspecto importante e muitas vezes desvalorizado é que todos nós possuímos um conjunto de traços e características individuais que estimulam o desenvolvimento e que são as capacidades e potencialidades de cada um (Dunst, 2000a; 2001). Nas crianças essas potencialidades podem ser, entre outras, as capacidades existentes ou emergentes, os interesses, as preferências, talentos, etc., que as fazem interagir com os objectos ou com pessoas e são muitas vezes utilizadas naturalmente pelos pais ou outros elementos (Dunst, 2001). Uma abordagem baseada nas potencialidades parte dos interesses da criança como uma condição para a levar a envolver-se em actividades que possuem características e consequências de reforçar e desenvolver competências. Um esquema desta abordagem pode ser visualizado na figura 2. Segundo Dunst (2001), os interesses correspondem às potencialidades, preferências talentos e motivações da criança, enquanto as competências correspondem às aptidões conhecimentos e capacidades. O processo de criar oportunidades de aprendizagem que condizem com os interesses da criança, leva à sua participação activa nas actividades desejadas, e à demonstração de competências durante as actividades, reforçando o seu funcionamento. O desenvolvimento de competências, por sua vez, promove um sentido de domínio, e este promove e motiva continuamente interesses, envolvimento e competências.

Actividades contextualizadas

A vida diária na família e na comunidade é feita de diferentes experiências que dão à criança uma lista rica de oportunidades de aprendizagem. O termo *actividades contextualizadas* é utilizado para descrever essas oportunidades de aprendizagem (Dunst & Bruder, 1999 b; Dunst, 2001).¹ Por exemplo, um pai ao pegar o bebé ao colo enquanto brinca ao “cu-cu”, ou apontar e falar sobre um pássaro num ramo de uma árvore, enquanto passeiam pelo jardim, constituem exemplos deste tipo de aprendizagem diária. Neste modelo conceptual os enquadramentos de actividades são reconhecidos como as principais e maiores fontes de experiências e oportunidades de aprendizagem para as crianças.

Dunst e Bruder (1999b) definem *actividade contextualizada* como “... uma experiência, oportunidade, ou acontecimento situacional específico que envolve interacções da criança com pessoas e com o ambiente físico (materiais e objectos), providenciando um contexto para a sua aprendizagem e desenvolvimento” (p. 1).

As *actividades contextualizadas* encontram-se em múltiplas e diferentes partes da vida na família e na comunidade. Podem ser encontradas em rotinas diárias, como o acordar, o vestir, a hora da refeição; nas rotinas não diárias, como a visita aos avós no almoço de domingo ou ir duas vezes por semana à piscina; nos rituais da família, como rezar antes da refeição ou conversar à hora do jantar; nas celebrações familiares ou da comunidade; na ida às compras, nas deslocações de transportes públicos; ou ainda nos acontecimentos especiais, como ir a um espectáculo de marionetas ou mesmo as férias anuais da família (Dunst & Bruder, 1999 b).

As *actividades contextualizadas* também podem ser “acidentais”, como resultado de oportunidades que acontecem naturalmente, como observar um ninho de passarinhos, ao passear pelo bairro ou pelas redondezas; correr para um amigo num jogo de futebol do irmão mais velho, brincar com o cachorro de um vizinho que passa, etc., ou “planeadas”, como a participação numa aula de natação para bebés uma vez por semana (Dunst, Trivette, Humphries, Raab, & Roper, 2001).

Actividades contextualizadas e oportunidades de aprendizagem

Segundo Dunst e Bruder (1999 b), um local físico ou social é fonte de diferentes tipos de actividades contextualizadas, e cada actividade contextualizada é, por sua vez, fonte de variadas oportunidades de aprendizagem. A figura 3 apresenta de forma esquemática estes conceitos. Assim, por exemplo, um local como a cozinha, inclui cadeiras, mesa, frigorífico, lava-loiça, etc. Qualquer um destes objectos, por exemplo a mesa, proporciona oportunidades tão variadas como aprender a comer com a colher, beber pelo copo, “conversar” com os membros da família, etc. Partindo deste exemplo, é fácil vislumbrarmos a multiplicidade de potenciais oportunidades de aprendizagem de que a criança pode beneficiar, ao longo das actividades de vida diária, na família e na comunidade. Assim, proporcionar uma maior



Figura 3 Locais e actividades contextualizadas como fontes de oportunidades da aprendizagem da criança

variedade de locais onde a criança pode interagir e, consecutivamente, aumentar a variedade de *actividades contextualizadas* permite alargar as potenciais oportunidades de aprendizagem da criança.

As investigações de Dunst *et al.* (1999b) evidenciam que as *actividades contextualizadas* diárias da família e da comunidade constituem os ambientes de aprendizagem naturais, que promovem a aprendizagem e desenvolvimento da criança, facilitando a sua inclusão na comunidade onde pertence.

A vida na família e na comunidade como fonte de oportunidades de aprendizagem para a criança

Considerar a comunidade como fonte de oportunidades de aprendizagem da criança implica reconhecer que as actividades que a comunidade proporciona podem ter um grande peso na promoção do seu desenvolvimento e, como tal, podem constituir uma forma de IP.

Dunst (2001) propõe uma perspectiva alargada do enfoque da IP para definir e identificar as diferentes pessoas e experiências ambientais que servem como contexto para as aprendizagens da criança, considerando que a vida da comunidade é constituída por centenas de possibilidades de promoção do desenvolvimento, que geralmente não são reconhecidas nem consideradas no contexto da IP tradicional. Poderíamos ir mais longe, arriscando afirmar que uma simples análise informal dos planos individualizados de apoio familiar (PIAF) habitualmente desenvolvidos com famílias, nos poderia ajudar a corroborar esta constatação de Dunst. De uma forma geral, a vida que a criança e a família vivem no seu dia-a-dia na comunidade não é habitualmente vista como possível enquadramento para as práticas de

IP, o que implica uma reflexão sobre a mudança de paradigma daquilo que deve ser a IP (Dunst, 2000b), na medida em que podemos não estar a alcançar todos os determinantes do desenvolvimento da criança. Ou seja, podemos não estar a considerar os factores que realmente podem fazer a diferença para a real inclusão da criança com NEE na comunidade onde pertence. Tal como é conceptualizado aqui, a participação em oportunidades de aprendizagem da comunidade é considerada IP porquanto elas constituem fontes de experiências de aprendizagem e possuem características e consequências que promovem o desenvolvimento e normalização da vida das famílias (Dunst, 2000b). Segundo Dunst (2001), “esta conceptualização de IP baseia-se em teoria e investigação (ver Dunst, 1985; 2000b), indicando que as experiências ambientais providenciadas às crianças, independentemente se serem ou não intencionalmente manipuladas (Horowitz, 1994) funcionam como uma forma de IP” (p. 314). Da mesma forma, a participação da criança em actividades contextualizadas e oportunidades de aprendizagem, quer estas sejam providenciadas de forma intencional ou ao acaso, é vista como oportunidades ambientais que fornecem um contexto para a aprendizagem e desenvolvimento (Dunst, 2001).

Modelo para identificar e promover actividades na comunidade

A investigação e a prática, segundo trabalhos desenvolvidos por Dunst e colaboradores, levaram a um considerável avanço na compreensão de métodos e estratégias para identificação e utilização das actividades da comunidade como fontes de oportunidades de aprendizagem da criança, no processo de intervenção com a criança e sua família (Dunst, 2001; Dunst, Herter, Shields & Bennis, 2001).

Iremos agora, de forma resumida, apresentar o modelo proposto por Dunst e colaboradores para identificar e promover actividades na comunidade, que consideramos útil para apoiar a sistematização de uma intervenção que tenha em conta estes aspectos, sempre de acordo com as práticas centradas na família.

Este modelo engloba três componentes ou princípios essenciais a ter em conta (Dunst, 2001; Dunst *et al.*, 2001):

- 1) Por um lado, há que ter em conta que a comunidade onde a criança está inserida é rica em potenciais experiências e actividades que podem promover a sua aprendizagem e desenvolvimento. *As fontes de oportunidades de aprendizagem na comunidade* incluem as pessoas da comunidade, locais, acontecimentos e outros que dão à criança diferentes tipos de experiências de aprendizagem. Segundo os autores (Dunst *et al.*, 2001; Dunst, 2001), a vida na comunidade proporciona ao bebé e à criança em idade pré-escolar uma vasta gama de oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem ser mais formais ou informais, estruturadas (frequentar aulas de natação) ou não estruturadas (deitar pedaços de pão aos patos), planeadas (ir à piscina para bebés uma vez por semana) ou que acontecem naturalmente (apanhar flores de cores diferentes durante um passeio).

- A vida na comunidade inclui um misto de pessoas e locais que dão à criança múltiplas oportunidades de aprendizagem: pessoas e actividades experienciadas em passeios pelas redondezas, brincar num parque ou no campo, festivais para crianças, feiras, quintas, etc.
- 2) Um segundo princípio ou aspecto essencial a ter em conta é a importância de utilizar processos de sistematização e organização da intervenção. Dunst descreve a estratégia de “community mapping”, ou seja, o processo de elaboração de *mapas de recursos da comunidade*, como auxiliar dessa sistematização (Dunst *et al.*, 2001). Este processo, que vamos descrever mais à frente, serve para identificar, catalogar e informar os pais, profissionais de IP e outros membros da comunidade, sobre os tipos de oportunidades de aprendizagem disponíveis num determinado bairro, comunidade, cidade ou região.
 - 3) Por outro lado, Dunst (2001) reforça a importância de uma perspectiva baseada nas forças e capacitação dos indivíduos, realçando as *estratégias de desenvolvimento de capacidades*. Estas envolvem métodos diferentes, utilizando interesses e capacidades da criança, dos pais e membros da comunidade, para aumentarem a participação das crianças em actividades de aprendizagem na comunidade, de forma a apoiar e fortalecer as competências e capacidades, tanto dos pais como dos membros da comunidade. As próprias preferências dos pais são determinantes do tipo de experiências e oportunidades de aprendizagem que vão ser proporcionadas à criança: as pessoas sentem-se mais à vontade a fazer aquilo que gostam e que fazem bem, pelo que é importante ter isto em conta, encorajando e reforçando as consequências dos seus esforços e acções. Portanto, este aspecto reforça a importância de ter em conta os pontos fortes e potencialidades das famílias, dos membros da comunidade e das próprias crianças, no sentido de envolver activamente e com sucesso estas últimas em actividades da comunidade.

De acordo com Dunst (2000b):

Os modelos de intervenção baseados nos pontos fortes e potencialidades, implicam o reconhecimento que o desenvolvimento e construção com base nas forças, interesses e preferências constituem uma abordagem mais produtiva no sentido da mudança de comportamentos, do que aqueles esforços dirigidos para a correcção de défices ou fraquezas (p. 98).

Oportunidades de aprendizagem baseadas nos interesses

Segundo Dunst *et al.* (2000), o tipo de oportunidades de aprendizagem de que a criança usufrui é influenciado pelo local onde a criança e a família vivem, pelas próprias crenças e preferências que os pais têm em relação ao que promove o desenvolvimento e em relação às actividades a que dão valor e, por último, mas não de menos importância, pelos próprios interesses e potencialidades da criança.

Desta forma, envolver a criança em actividades de aprendizagem na

comunidade pode ser um processo facilitado e melhor alcançado se utilizarmos os interesses da criança como ponto de partida. A investigação e a prática demonstram que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem de forma rápida quando os seus interesses a envolvem em actividades sociais e não sociais que lhe providenciam oportunidades para praticar as capacidades existentes, para explorar o seu ambiente e para aprender novas capacidades (Dunst, Herter & Shields, 2000; Dunst, 2000a; Dunst, 2001)

Envolver a criança em actividades contextualizadas de acordo com os seus interesses e competências constitui uma excelente forma de providenciar oportunidades de aprendizagem que promovam o seu desenvolvimento.

Este processo proposto por Dunst e colaboradores (Dunst *et al.*, 2000) passa por três etapas, que vamos passar a abordar:

Etapa 1: identificar os interesses da criança, procurando obter o perfil dos seus interesses;

Etapa 2: identificar actividades que providenciem oportunidades para expressar esses interesses, utilizando o processo de construir mapas de oportunidades na comunidade;

Etapa 3: envolver a criança em oportunidades de aprendizagem que promovam a sua participação activa nas actividades, o aumento das suas competências e o domínio das suas capacidades.

Etapa 1: identificar os interesses da criança

A observação dos interesses, capacidades e potencialidades da criança pode constituir um instrumento simples mas poderoso para identificar gostos e preferências e o tipo de actividades que provocam expressão de interesses. Por outro lado, a colaboração com os pais e outros prestadores de cuidados que conheçam a criança constitui uma importante fonte de informação sobre o que a criança gosta, pois estes são quem melhor conhece a criança. É, portanto, através do diálogo com os pais e da observação da criança que conseguimos obter um perfil dos seus interesses, que englobe as suas capacidades, forças, potencialidades e preferências. Esta é essencialmente uma avaliação informal, que pode ser enriquecida com questões simples, como as a seguir descritas (adaptado de Dunst, Herter & Shields, 2000; Dunst, 2000a):

- O que faz a criança feliz e sentir-se bem?
- Quais as coisas favoritas da criança?
- Que coisas são particularmente agradáveis e interessantes para a criança?
- O que faz a criança “mostrar o seu melhor”?
- O que faz a criança tomar e manter a atenção?
- O que faz a criança esforçar-se particularmente?

Saber quais são as coisas preferidas da criança (locais, comidas, música, jogos,

brinquedos, animais, programa de TV, hora do dia, estar só ou acompanhado) e avaliar que locais, rotinas ou actividades aumentam a persistência da criança na tarefa, proporciona uma base para identificar interesses, determinar o que cativa facilmente a criança, e o que a faz iniciar interacções com os outros.

É também importante observar indicadores de emoção e sentimentos da criança perante uma actividade; indicadores que nos demonstrem o mundo social da criança e como se relaciona; as escolhas da criança e a sua autodeterminação; os próprios indicadores físicos são úteis para dar informação sobre os gostos da criança (sorrir, brilho nos olhos, olhar atento, movimentos corporais de entusiasmo, etc...).

A resposta a este tipo de questões e a observação da criança nos contextos onde habitualmente se encontra, podem fornecer ideias importantes sobre os seus interesses. Isto deve ser feito com base numa avaliação informal, que implica escuta, conversação e partilha com a família. Com esta informação, o intervencionista e os pais estarão mais capacitados para decidir que tipos de actividades contextualizadas e oportunidades de aprendizagem no dia-a-dia são os melhores para a criança.

Etapa 2: identificar actividades que providenciem oportunidades para expressar esses interesses

Depois de reunir informação sobre os interesses da criança, o próximo passo é explorar opções que proporcionem oportunidades para expressar esses interesses.

As investigações de Dunst e colaboradores evidenciam que diferentes crianças experienciam diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem, dependendo do local onde vivem, do que gostam de fazer, do que os seus pais gostam de fazer, e também o que a família quer para si e para os seus filhos. Cada comunidade é rica em experiências para a criança e família, mas cada uma tem ofertas diferentes. Se virmos o exemplo do distrito de Coimbra, cada um dos 17 concelhos é diferente e proporciona experiências diferentes: na Figueira da Foz encontramos praia; em Coimbra provavelmente existem mais recursos estruturados, como piscina, biblioteca infantil; enquanto nos concelhos mais interiores outras fontes igualmente ricas estão disponíveis, como o contacto com o campo, o ar livre e os animais nas quintas.

Tendo em conta os interesses da criança, é possível gerar uma lista de oportunidades de aprendizagem para a comunidade imediata e extensa da criança. Por exemplo, uma criança que tem como interesses as bolas leva-nos a pensar e a pesquisar locais e actividades que providenciem oportunidades para expressar esses interesses.

Uma das melhores formas para utilizar as actividades da comunidade como fontes de oportunidades de aprendizagem é compilar o maior número possível de informação sobre os locais ou localizações onde a aprendizagem poderá ocorrer. Isto é possível de alcançar em colaboração como os pais e pesquisando informação que será compilada pelo processo de elaboração de *mapas de recursos da comunidade*

(Dunst, Herter, Shields & Bennis, 2001).² Dunst e colaboradores (2001) defendem esta abordagem com duas justificações essenciais:

- porque a experiência nos diz que as comunidades onde a criança se encontra são extremamente ricas em potenciais oportunidades de aprendizagem;
- porque tanto os pais como os técnicos não conseguem lembrar-se ou evocar de memória todas as potenciais actividades de aprendizagem.

O processo de elaboração de mapas de recursos da comunidade é definido pelos seus autores como o método que os pais e técnicos podem utilizar para localizar e compilar informação sobre oportunidades diárias de aprendizagem na comunidade. Segundo os autores, é útil para identificar contextos de aprendizagem naturais e oportunidades de inclusão para bebés e pré-escolares com NEE (Dunst *et al.*, 2001).

De forma muito resumida, este processo envolve quatro passos:

Decidir que tipos de oportunidades de aprendizagem vamos localizar no mapa

Este processo começa com a decisão sobre que tipos de actividades vão ser identificadas. Todas as comunidades são ricas em fontes de actividades de aprendizagem e vamos decidir os tipos de actividades que se pretende localizar no mapa, de acordo com o objectivo pretendido: se vamos seleccionar actividades relacionadas com divertimento (parques de diversão), ou celebrações da comunidade (feiras, desfiles, festivais de rancho), clubes e organizações (organização de tempos livres, centros comunitários), actividades de desporto (ginástica, natação, futebol), etc...

É importante ter em atenção a forma como vão ser catalogadas as actividades: as famílias descrevem as actividades em termos de funções específicas (terá aulas de natação para aprender a nadar) ou em termos de tipos particulares de experiências ou oportunidades (dar pão aos patos no parque). Por outro lado, as famílias descrevem estas actividades em termos de "linguagem do dia-a-dia" e não em termos de domínios do desenvolvimento ou tipos específicos de intervenções (Dunst *et al.*, 2001).

Reunir informação sobre fontes de oportunidades de aprendizagem na comunidade

Este passo começa depois de os tipos de actividades a localizar no mapa estarem identificados. As principais fontes de informação sobre as actividades de aprendizagem na comunidade podem ser determinados "informadores chave", ou seja, pessoas cujo envolvimento na comunidade inclui uma atenção especial aos locais onde a aprendizagem da criança ocorre: pessoas da comunidade que trabalham com crianças, membros da comunidade ligados à organização de acontecimentos (pessoal dos parques, de locais recreativos, da igreja), membros da família. Por outro lado, outras fontes de informação úteis podem ser: guias de turismo, brochuras em hotéis, turismo, a câmara, bibliotecas infantis, a internet, etc.

Segundo Dunst e colaboradores (2001), é importante reunir informação

simples sobre pessoas, locais e acontecimentos. A informação adicional e mais específica, como horários, dias de funcionamento, custos, etc., são úteis, mas não imediatamente necessários. Basta o nome, endereço e contacto e categoria de actividade, pois reunir informação demasiada pode ser um processo sem fim.

Desenvolver uma base de dados de oportunidades de aprendizagem na comunidade

Se reunirmos os dados em computador, temos os dados facilmente acessíveis através da selecção de termos de pesquisa, que facilitam a localização de oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, para uma outra família que venha a considerar no seu PIAF objectivos relacionados com a participação da criança na comunidade, a informação compilada anteriormente pode igualmente vir a ser útil.

Também nesta etapa é importante usar linguagem acessível, usada no dia-a-dia da família para catalogar e descrever as actividades de aprendizagem.

Utilizar mapas como instrumentos para envolver as crianças em actividades de aprendizagem na comunidade

Segundo Dunst e colaboradores (2001), colocar as localizações das actividades em mapas é um procedimento útil para aumentar o conhecimento e utilização de oportunidades de aprendizagem da comunidade.

Os mapas são úteis porque todas as pessoas utilizam mapas para construir imagens espaciais do local onde vivem e onde as coisas estão localizadas em relação ao seu domicílio. Dunst e colaboradores (2001) descobriram pelas suas investigações que todos os pais envolvidos nos seus estudos preferiram mapas como a melhor forma para aprender sobre oportunidades de aprendizagem baseadas na comunidade, em comparação com métodos do tipo de folhetos ou brochuras. Podem ser usados mapas das ruas da cidade, disponíveis nas câmaras municipais ou nos postos de turismo das localidades.

O grande objectivo desta segunda etapa (identificar actividades) é gerar ideias. O resultado será uma potencial lista de actividades na comunidade que possam providenciar oportunidades para expressar os interesses da criança e, de acordo com cada situação, podem ou não usar-se mapas para localizar as actividades propostas.

Cada serviço de IP, cada equipa, podem ter estratégias diferentes que se devem adaptar às características dos locais e das famílias. A base de dados ou listagem final obtida pode abrir a porta a múltiplos tipos de novas oportunidades de aprendizagem para as crianças e suas famílias.

Pode começar-se apenas por reunir algumas informações locais sobre possíveis fontes de oportunidades de aprendizagem, tais como actividades ao ar livre, passeios agradáveis, etc. Numa determinada equipa, cada elemento pode seleccionar uma categoria e reunir informação sobre os diferentes tipos de actividades disponíveis localmente. Pode recorrer-se a organização de reuniões sobre levantamento de actividades de aprendizagem, voluntariado ou grupos de pais, para iniciar o levantamento de actividades disponíveis na comunidade que podem proporcionar potenciais oportunidades de aprendizagem à criança. Ao

mergulharmos nesta tarefa, pode ser surpreendente a quantidade de informação que se reúne em pouco tempo.

Etapa 3: envolver a criança em oportunidades de aprendizagem que promovam a participação activa, competências e domínio de capacidades

Envolver a criança em oportunidades de aprendizagem na comunidade que são baseadas nos seus interesses, passa pela escolha daquelas actividades que melhor se adaptam às preferências e forças da criança, tal como visto anteriormente.

Este processo pode ser mais complicado do que à partida possa parecer, pois vai ditar se o objectivo inicial (aumentar a participação da criança com NEE na comunidade) é realmente atingido. Não basta identificar potenciais oportunidade de aprendizagem na comunidade, de acordo com os interesses da criança, mas sim conseguir que a criança participe activamente nessas actividades, de forma a que seja possível a promoção do seu desenvolvimento. Neste sentido, importa ter em atenção não só as preferências dos pais, como as características dos locais e pessoas da comunidade, bem como questões específicas da criança, atenção essa que nos pode ajudar a aumentar a probabilidade de a participação activa desta vir a ser bem sucedida.

Segundo Dunst, Herter e Shields (2000), é necessário ter em conta que o tipo de participação em actividades na comunidade varia de acordo com a idade da criança (dos 0 aos 6 anos). Os bebés e crianças pequenas participam, de maneira geral, em actividades da comunidade mais informais e não estruturadas. Nestes casos, as características dos contextos, as pessoas presentes nesses locais, constituem a base para expressar os interesses da criança: por exemplo, para um bebé que escuta uma história, os movimentos do corpo e a modulação da voz podem captar o interesse da criança, mais do que a história do livro! Em contraste, a participação da criança mais velha tende a ser mais formal e dirigida a um determinado objectivo, como por exemplo, frequentar duas vezes por semana as aulas de karaté.

A experiência demonstra que a participação da criança mais nova (cronológica e desenvolvimental) em actividades de aprendizagem na comunidade, tem mais probabilidade de ter sucesso quando as oportunidades são inicialmente mais informais e não estruturadas (Dunst, Herter & Shields, 2000). As oportunidades de aprendizagem começam a ser mais estruturadas quando a criança se torna mais capaz e competente.

Por outro lado, o grau de liberdade das actividades também interessa muito para a participação activa da criança nestas: se a participação é divertida, agradável e se tem sucesso, mais facilmente a criança se envolve activamente. As actividades que têm um baixo grau de liberdade, requerem que a criança produza comportamentos específicos, enquanto que as actividades com um elevado grau de liberdade providenciam muitas oportunidades para expressar interesses (Dunst, Herter & Shields, 2000).

O valor e importância de oportunidades de aprendizagem que acontecem inesperadamente deve ser não só reconhecido como também mais sublinhado. As localizações, lugares, acontecimentos e actividades que fazem expressão de *interesses*

múltiplos, possivelmente por acaso e não por planificação prévia, provaram ser fontes de oportunidades de aprendizagem especialmente importantes, segundo Dunst, Herter e Shields (2000).

Estas são as ideias básicas e resumidas deste modelo proposto por Dunst e colaboradores, para identificar e promover oportunidades de aprendizagem na comunidade; estas estratégias baseadas nos interesses da criança, com o objectivo de promover a participação da criança com NEE nas actividades da comunidade podem, na nossa opinião, ser utilizadas no dia-a-dia e servir como base para futuras intervenções.

Parece difícil (ou até demasiado simplista, num outro extremo!), mas este modelo pode servir de base para que, como profissionais de IP, possamos estar atentos ao que realmente pode ser útil para a criança e para a família, em termos de promoção da aprendizagem, numa perspectiva mais alargada, que vá além do que normalmente privilegiamos nas intervenções com as famílias com quem trabalhamos.

O mapa ou listagem final obtida com este processo pode abrir a porta a múltiplos tipos de novas oportunidades de aprendizagem para as crianças e suas famílias, e isso é que conta para o sucesso da Intervenção Precoce. A chave do sucesso é procurar ir ao encontro do que a família pretende, estando nós profissionais disponíveis para novas formas de intervenção, que promovam o melhor desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Conclusão

No contexto actual da IP, o enfoque é posto no sentido de ter em conta a influência dos contextos mais alargados no desenvolvimento da criança com necessidades especiais, pelo que cada vez mais é reforçada a atenção a outros aspectos determinantes do desenvolvimento, nomeadamente aquelas influências ambientais e intervenções que vão para além das perspectivas tradicionais da Intervenção Precoce, mais restritivas e essencialmente terapêuticas.

Assim, os trabalhos de Dunst e colaboradores realçam a importância das oportunidades de aprendizagem que a criança pode vivenciar diariamente nos seus contextos naturais, nomeadamente aquelas actividades em que a criança pode participar na comunidade.

Apesar dessas constatações, os serviços de IP parecem continuar a não utilizar as actividades da comunidade para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pelo que urge repensar as estratégias de intervenção que tenham em conta a importância da comunidade como fonte de oportunidades de aprendizagem da criança.

Cabe-nos pois, no nosso papel de profissionais de IP, estar atentos ao que pode ser útil para a criança e para a família em termos de promoção da aprendizagem, numa perspectiva mais alargada, que ultrapasse o que normalmente

privilegiamos nas intervenções com as famílias com quem trabalhamos. Desta forma, alargar o campo de acção e repensar estratégias de intervenção constituem duas pedras angulares importantes a considerar no trabalho com famílias e crianças em IP. Tal como referiu McWilliam (2002), a aprendizagem da criança acontece no espaço entre visitas domiciliárias, pelo que os profissionais de IP devem reconhecer a importância das oportunidades de aprendizagem da criança que surgem nos seus contextos naturais, ajustando a intervenção aos recursos das comunidades, interesses, potencialidade e estilos de vida de cada família, tornando assim a vida das famílias e das crianças mais qualificada, normalizada e inclusiva.

Notas

- 1 Em inglês, "activity setting".
- 3 Community Mapping, na versão original.

Referências

- Beckman, P., Barnwell, D., Horn, E., Hanson, M., Gutierrez, S., & Lieber, J. (1998). Community, families and inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 125-150.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Development Disabilities*, 5, 165-201.
- Dunst, C. J. (2000a). Everyday children's learning opportunities: Characteristics and consequences. *Children's Learning Opportunities Report*, 2 (1).
- Dunst, C. J. (2000b). Revisiting "rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 95-104.
- Dunst, C. J. (2001). Participation of young children with disabilities in community learning activities. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 307-333). Baltimore: Brookes.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (1999a). Increasing children's learning opportunities in the context of family and community life. *Children's Learning Opportunities Report*, 1 (1).
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (1999b). Family and community activity settings, natural learning environments, and children's learning opportunities. *Children's Learning Opportunities Report*, 1 (2).
- Dunst, C. J., & Hamby, D., (1999a). Family life as sources of children's learning opportunities. *Children's Learning Opportunities Report*, 1 (3).
- Dunst, C. J., & Hamby, D., (1999b). Community life as sources of children's learning opportunities. *Children's Learning Opportunities Report*, 1 (4).

- Dunst, C. J., Herter, S., & Shields, H. (2000). Interest-based natural learning opportunities. *Young Exceptional Children Monograph Series No. 2: Natural Environments and Inclusion*, 37-48.
- Dunst, C. J., Herter, S., Shields, H., & Bennis, L. (2001). Mapping community-based natural learning opportunities. *Young Exceptional Children*, 4(4), 16-24.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Jordy, W. (1997). Influences of social support on children with disabilities and their families. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 499-522). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Humphries, T., Raab, M., & Roper, N. (2001). Contrasting approaches to natural learning environment interventions. *Infants and Young Children*, 14 (2), 48-63.
- Horowitz, F. D. (1994). Developmental theory, prediction, and the developmental equation in follow-up research: Introduction. In S. L. Friedman & H. C. Haywood (Eds.), *Developmental follow-up: Concepts, domains and methods* (pp. 27-44). San Diego: Academic Press.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Kellegrew, D., & Mullen, K. (1996). Parent education for prevention and reduction of severe problem behaviors. In L. K. Koegel, R. L. Koegel, & G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (pp. 3-30). Baltimore: Paul H. Brookes.
- McWilliam, R. (2002, Junho). *Os cinco elementos chave da prestação de serviços em contextos naturais*. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Intervenção Precoce, Coimbra.
- Mead, M. (1954). Research on primitive children. In Carmichel, L. (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 735-780). Nova Iorque: Wiley.
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (1993). *Early intervention in natural environments: Methods and procedures*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vigotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Child's learning opportunities in natural environments: Family and community (abstract) The purpose of this paper is to present a revision of the recent theories and research efforts done by Dunst and his collaborators concerning children's learning opportunities in their natural environments. These authors sustain that children's full participation in community life should occur in ways that transmit ability rather than disability in order to make lives of children with special needs and their families more inclusive, and simultaneously helping them to learn and develop. In the first part of the article we briefly present an overview of the conceptual bases of Dunst's model and then we present some strategies described by Dunst and his collaborators to help the identification of natural learning environments, and how these aspects can be used by early intervention professionals to improve child and family outcomes.