

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**ESTUDO DO IMPACTO DA QUALIDADE DAS INTERACÇÕES PAIS-CRIANÇAS NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA
NUMA POPULAÇÃO DE RISCO AMBIENTAL**

Isabel Maria Contente de Vinha Novais

Porto / 2000

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**ESTUDO DO IMPACTO DA QUALIDADE DAS INTERACÇÕES PAIS-CRIANÇA NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA : IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA
NUMA POPULAÇÃO DE RISCO AMBIENTAL**

Prova de dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança na
especialidade de Intervenção Precoce sob orientação do Professor Doutor Joaquim Bairrão da
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

Isabel Maria Contente de Vinha Novais

Porto/2000

AGRADEÇO,

Aos pais e às crianças que participaram neste estudo, a confiança manifestada ao longo do tempo que aprendemos juntos.

Ao Professor Doutor Joaquim Bairrão, a capacidade de saber adequar a cada momento a melhor estratégia para integrar o nosso desenvolvimento como pessoa com o do conhecimento e rigor científico.

Às Mestres Dr^a Ana Isabel Pinto e Dr^a Isabel Sá Lemos, sobretudo, pela consistente e contínua discussão e definição de cada fase do trabalho desde o seu estado de projecto à análise dos resultados, bem como pela colaboração em actividades específicas do estudo.

À colega Cecília pela seriedade e empenhamento com que colaborou na recolha de informação junto das famílias.

À minha família por acreditar e respeitar o nosso trabalho, transmitindo-nos constante segurança.

RESUMO

O trabalho que realizamos procura contribuir para a compreensão do desenvolvimento da criança como um processo de mudança que ocorre através e nas interacções sociais, especificamente aquelas que ocorrem entre a criança e os seus pais.

Enquadramos o estudo das interacções pais-criança, como processo de mudança desenvolvimental, em diferentes racionais teóricos: na perspectiva transaccional e ecológica do desenvolvimento, nas perspectivas actuais da vinculação, especificamente, na perspectiva da vinculação como constructo organizativo do desenvolvimento e na teoria sócio-cultural do desenvolvimento tal como foi definida por Vygotsky.

No trabalho empírico pretendemos investigar como os pais de uma comunidade de risco ambiental (baixo nível de escolaridade e baixo estatuto profissional e socio-económico) interagem com os seus filhos. Um grupo de pais (15 mães e 1 pai) de crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 36 meses, frequentou um programa centrado nas interacções, em sessões semanais, durante 7 meses.

Antes e depois da intervenção, as interacções das díades e o desenvolvimento das crianças foram avaliados, respectivamente, pela Parent/Caregiver Involvement Scale (P/CIS) de Farran, Kasari, Comfort-Smith & Jay (1986) e pela Escala de Desenvolvimento Mental de R. Griffiths (1970). Foram também realizadas entrevistas para recolha de informação socio-demográfica, bem como, de informação acerca de aspectos qualitativos do processo interactivo pais-criança.

Os resultados da investigação indicam que a qualidade e a adequação das interacções melhoram com a intervenção e que os programas centrados no processo interactivo pais-criança contribuem para a melhoria dos resultados desenvolvimentais das crianças, sobretudo ao nível da área da linguagem e da realização cognitiva.

RÉSUMÉ

Le travail qu'on a réalisé a pour but de contribuer pour la compréhension du développement de l'enfant comme un processus de changement qui se passe à travers et dans les interactions sociales, spécifiquement celles qui ont lieu entre l'enfant et ses parents.

On intègre l'étude des interactions parents-enfant, comme un processus de changement développemental, dans des différents rationnels théoriques: dans la perspective transactionnelle et écologique du développement, dans les perspectives actuelles de l'attachement, spécifiquement, dans la perspective de l'attachement comme un construct organisatif du développement et dans la théorie socio-culturelle du développement tel comme elle a été définie par Vygotsky.

Dans le travail empirique on pretend étudier comment les parents d'une communauté de risque (bas niveau de scolarité et bas statut professionnel et socio-économique) interagissent avec leurs enfants. Un groupe de parents (15 mères et 1 père) d'enfants âgés entre 18 et 36 mois, a fréquenté un programme centré dans des interactions, en séances hebdomadaires pendant 7 mois.

Avant et après l'intervention, les interactions parents-enfant et le développement des enfants ont été évalués, respectivement, par une échelle, "Parent/Caregiver Involvement Scale" (P/CIS) de Farran, Kasari, Comfort-Smith & Jay (1986) et par l'Échelle de Développement Mental de R. Griffiths (1970). On a aussi réalisé des interviews afin cueillir de l'information socio-démographique, ainsi que des information sur les aspects qualitatifs du processus interactif parents-enfant.

Les résultats de la recherche indiquent que la qualité et l'ajustement des interactions ont amélioré avec l'intervention et que les programmes centrés dans le processus interactif parents-enfant ont contribué pour l'amélioration des résultats développementales des enfants, surtout en ce qui concerne le langage et la réalisation cognitive.

SUMMARY

The project we have undertaken seeks to contribute to the understanding of the development of the child as a process of change that occurs through and in social interaction, in particular those between children and their parents.

The study encompasses parent-child interaction as a process of developmental change in different theoretical frameworks: in a transactional and ecological perspective of development, in a current perspective of attachment in particular in the perspective of attachment as an organizational construct of development and in the socio-cultural theory of development as defined by Vygotsky.

In the empirical part of the work we intended to investigate how parents living in a community at environmental risk (low level of education, low professional and socio-economical status) interact with their children. A group of parents (15 mothers and 1 father) of children between 18 and 36 months attended a 7 months intervention program with weekly sessions focused on the interaction in a play situation.

Before and after the intervention, the interactions of the dyads and the development of the children were evaluated, respectively by Parent/Caregiver Involvement Scale (P/CIS) of Farran, Kasari, Comfort-Smith & Jay (1986) and by Mental Development Scale of R. Griffiths (1970). Interviews were also carried out to collect socio-demographic data and information about the qualitative aspects of the parent-child interactive process.

The results of the research indicate that the quality and the appropriateness of the interaction improve with the intervention. Moreover, the programs focused on the parent-child interactive process contribute to the improvement of the developmental outcome of the children, mainly as far as language and cognitive development are concerned.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO 1 – A EVOLUÇÃO DOS MODELOS CONCEPTUAIS

1.1 - A problemática “Nature-Nurture”	6
1.2 - A Taxinomia de Altman e Rogoff	10
1.3 - A evolução do Modelo Ecológico	14
1.4 - Conclusão: O estado da arte	21

CAPÍTULO 2 – AS INTERACÇÕES COMO PROBLEMA CENTRAL NO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

2.1 - O estudo das primeiras relações – a vinculação	24
2.2 – A abordagem Vygotskiana do desenvolvimento	32
2.2.1 – A Zona de Desenvolvimento Próximo e o conceito de “scaffolding”	40
2.3 - O desenvolvimento da criança em contextos empobrecidos: o caso do risco ambiental	47
2.3.1. A importância do Estatuto Socio-Económico na definição de risco	49
2.3.2. Modelos explicativos do risco sócio-cultural	52
2.3.3. Microprocessos interactivos que podem comprometer o desenvolvimento das crianças	57
2.4. Conclusão	64

CAPÍTULO 3 – OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS EM RISCO DE DESENVOLVIMENTO

3.1 - Programas centrados nas crianças. A qualidade da educação pré-escolar como factor protectorio do insucesso escolar	70
3.2 - Os programas de intervenção centrados nas família	77
3.3 - Os programas de duas gerações	83
3.4 - Conclusão	88

CAPÍTULO 4 – ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E MÉTODO

4.1 - Enquadramento do Estudo	91
4.2 – Objectivos do Estudo	94
4.3 – Método	96
4.3.1 – A Selecção e Caracterização da amostra	96
4.3.2 – Os Instrumentos	101
4.3.3 – Procedimentos	110

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

5.1 - As interacções Pais-Criança	119
5.2 - O Desenvolvimento das Crianças	125
5.3 - O Índice de Múltiplo Risco	128
5.4 – As Necessidades da Família	130
5.5 – O Programa de Intervenção	132
5.6 – Análise da informação das Entrevistas	134

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS DADOS E CONCLUSÕES

6.1 – Discussão dos dados 142

6.2 – Conclusões 151

BIBLIOGRAFIA 156

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Prospecto informativo sobre o *Clube de Pais*

Anexo 2 - Folha de cotação da Parent/Caregiver Involvement Scale (P/CIS) de Farran; Kasari; Comfort-Smith & Jay (1986), traduzida por Lemos, 1997

Anexo 3 - Escala de Desenvolvimento Mental de R. Griffiths (1970)

Anexo 4 - Índice de Múltiplo Risco Baseado no Índice de Múltiplo Risco de R. Benn (1993)

Anexo 5 - Questionário de Necessidades da Família elaborado com base no “*Family Needs Survey*” de Bailey & Simeonsson (1988) e a “*Support Functions Scale*” de Dunst, Trivett & Deal, (1988)

Anexo 6 - Guião da Entrevista aos Pais

Anexo 7 - Cartão de participante no *Clube de Pais*

Anexo 8 - Guião para análise dos registos em vídeo das interacções pais-criança

Anexo 9 - Grelha de anotações

Anexo 10 - Diploma de participação no *Clube de Pais*

Anexo 11 - Certificado de participação no *Clube de Pais*

Anexo 12 - Análise de Conteúdo das Entrevistas

Anexo 13 - Tabela de correlações

INTRODUÇÃO

O estudo das interacções pais-criança leva-nos, antes de mais nada, a explicitar claramente o que significa o termo *interacção*. Segundo Wachs & Plomin (1991) *interacção* é um termo com muitos significados que é usado para traduzir processos completamente diferentes. Especificamente, estes autores consideram essencial distinguir os processos de *interacção*, de *transacção* e de *covariância*.

O termo *interacção*, do ponto de vista restrito, é usado no sentido estatístico e refere-se ao modo como diferentes indivíduos reagem a estimulação ambiental similar.

Covariância refere-se ao processo pelo qual as crianças com diferentes características experienciam de forma diferente o ambiente, criando, assim, covariância entre o ambiente e as características dos indivíduos.

O termo *Transacção* define o processo de inter-relação desenvolvimental, ao longo do tempo, entre a criança e o meio, no qual a criança influencia o ambiente e este, por sua vez, influencia a criança¹.

O conceito de *transacção* inclui os outros dois conceitos mas é claramente diferente pelo facto de não se limitar ao processo de reacção dos indivíduos ao contexto e implicar uma dimensão temporal, no sentido de o ambiente que anteriormente influenciou a criança ser influenciado por esta. Assim, o conceito de interacção como transacção criança-meio implica uma perspectiva desenvolvimental e, sobretudo, uma visão longitudinal sobre o processo de mudança que ocorre entre a criança e o seu ambiente.

Ainda de acordo com Wachs & Plomin, ao longo dos anos 80, o interesse pelo estudo da interacção organismo-ambiente (no sentido de processo através do qual as características dos indivíduos influenciam a forma pela qual estes respondem ao ambiente) começou a ter expressão considerável surgindo muitos trabalhos sob a

¹ É muito importante a noção de *tempo* nas transacções e sobretudo no paradigma ou mundovisão Transaccional.

questão: “o impacto do ambiente no desenvolvimento dependerá da natureza do organismo sobre o qual o ambiente actua?”. O estudo das diferenças individuais, como factores mediadores do impacto do ambiente no desenvolvimento da criança, revelou-se, por exemplo, na investigação sobre “resiliência”, “temperamento” ou “intervenção educacional”.

No entanto, segundo Wachs & Plomin (1991), a preocupação predominante da investigação com os processos universais do desenvolvimento e a utilização quase exclusiva do modelo experimental na investigação refreou a potencial relevância das diferenças individuais como variáveis mediadoras nos processos de desenvolvimento.

Igualmente, no que diz respeito ao estudo das transacções, encontramos algumas limitações associadas ao facto de a investigação nesta área se circunscrever, geralmente, aos efeitos do ambiente sobre a criança, como por exemplo, o efeito de diferentes comportamentos parentais sobre o desenvolvimento da criança. As interacções, enquanto problemática principal do desenvolvimento, têm sido enquadradas por questões de investigação, do tipo: “quais os aspectos positivos ou negativos do ambiente que facilitam ou prejudicam o desenvolvimento da criança?”, e é através dessas interacções que se pretende avaliar relações entre variáveis, mais do que compreender os processos que lhe estão subjacentes.

Este problema parece ter duas vertentes: uma que se prende com os aspectos teóricos e conceptuais do desenvolvimento e outra com as limitações dos modelos práticos de investigação. Apesar da evolução dos modelos conceptuais, especialmente do contributo dos modelos ecológicos e transaccionais para a compreensão do desenvolvimento como um processo interactivo, as limitações da aplicação da perspectiva transaccional aos desenhos de investigação devem-se, de acordo com Wachs & Plomin, à falta de evidência na réplica das interacções indivíduo-meio e a insuficientes estratégias metodológicas para estudar a natureza da interacção e as diferenças dentro de um grupo.

No mesmo sentido, de acordo com Valsiner (1989), ao considerável aumento de dados empíricos sobre a interacção adulto-criança, não corresponde um equivalente conhecimento acerca do modo como essa interacção se organiza e como se relaciona

com o desenvolvimento. O autor chama a atenção para o facto de devermos evitar a tendência de reduzir o processo que ocorre na díade a um fluxo de estímulos e respostas mais ou menos constantes entre o adulto e a criança. O autor defende que a interacção é um *sistema flexível de influências mútuas* que pode servir diferentes objectivos ao longo do tempo e que está intimamente dependente da cultura de socialização na qual ocorre.

Valsiner, enuncia quatro axiomas no estudo da interacção adulto-criança, os quais apenas têm significado em referência a uma cultura ocidental dominante, a saber:

1. Numa sociedade cuja estrutura dominante é a família, a modalidade normal da interacção adulto-criança é a *interacção face-a-face*;
2. A aceitação crescente das capacidades da criança e a imposição dos seus direitos individuais, levou a atribuir ao *adulto e à criança papéis iguais na interacção*;
3. A díade adulto-criança é a principal unidade na qual a interacção social toma lugar;
4. A interacção adulto-criança constitui um objectivo em si mesmo, ou seja, a obtenção de prazer pelos participantes justifica-a.

Estudos acerca da interacção adulto-criança em diferentes culturas de socialização (por exemplo, em culturas nas quais as crianças são integradas em redes sociais alargadas) ou o estudo da interacção em situações que cumprem objectivos particulares (por exemplo, regulação do nível de actividade da criança ou do sono da criança), raramente são realizados.

Face ao que ficou dito, consideramos um desafio estudar o papel da interacção pais-criança no desenvolvimento da criança, tanto mais que nos propomos, no trabalho empírico, para além de estudar os efeitos dos comportamentos dos pais sobre o desenvolvimento da criança, acompanhar o processo evolutivo dessa mesma interacção.

Assim, com base no conceito de transacção, acima enunciado, e conscientes das limitações do desenho metodológico utilizado no nosso trabalho, podemos dizer que

apenas realizamos uma aproximação ao estudo do processo transaccional em diades pais-criança, de uma comunidade social e economicamente desfavorecida.

A análise do modo como um contexto desfavorecido pode moderar as interacções pais-criança e pode prejudicar o desenvolvimento desta, leva-nos a referir o contributo de Bronfenbrenner para o estudo dos processos de desenvolvimento. Assim, no capítulo 1 iremos, sucintamente, descrever a evolução dos conceitos e modelos de investigação desde o modelo de “*Social Address*”² até aos modelos “*Pessoa-Processo-Contexto-Tempo*”. Embora o fenómeno de classe social ou estatuto socio-económico, como factor explicativo do desenvolvimento, tenha sido largamente utilizado, ele revelou-se limitado para o estudo dos processos de desenvolvimento. Segundo Belsky (1995), Bronfenbrenner ao desenvolver os modelos Pessoa-Processo-Contexto tem-nos conduzido à questão da interacção entre os factores moderadores do desenvolvimento, ou melhor, à questão da mediação moderada. Isto significa que a abordagem ecológica nos permite compreender como os processos de mediação, ou seja, os padrões interactivos de desenvolvimento podem variar de contexto para contexto e como processos que podem ser importantes para o desenvolvimento num determinado contexto podem simplesmente não fazer sentido num outro. Belsky salienta que assumir uma visão ecológica implica, mais do que estudar os efeitos dos factores moderadores (por exemplo, o estatuto socio-económico), estudar a interacção entre esses factores.

A expansão da abordagem ecológica do desenvolvimento tornou claro que a questão fundamental de investigação que se deve colocar é: “*Como?*” (por exemplo, “*Como opera o contexto no desenvolvimento?*”) e por sua vez esta questão arrastou consigo a importância atribuída ao processo interactivo como problema central do desenvolvimento e educação da criança, o qual constitui o tema de análise do capítulo 2. Neste capítulo vamos procurar analisar como duas perspectivas diferentes do desenvolvimento - a teoria da vinculação como constructo organizador do desenvolvimento e a abordagem Vygotskiana do desenvolvimento - podem convergir, na medida em que ambas apreciam os processos interactivos como fenómenos de desenvolvimento.

² A tradução para este termo poderá ser literal – “modelo da morada social” – ou mais ampla, como por exemplo – “meio de pertença social” (conceito transmitido nas aulas do Mestrado pelo Professor Joaquim Bairrão).

Ainda neste capítulo, pretendemos analisar o poder que potencialmente o ambiente possui para minimizar ou promover dificuldades desenvolvimentais precoces e como os estudos na área do risco de desenvolvimento podem produzir mudanças no conhecimento e nas práticas científicas. Estas mudanças, por um lado, exigem uma mudança da investigação baseada no *sujeito epistémico*, o que implica novas áreas aplicadas e específicas de conhecimentos e, por outro, implicam o interesse pelos *processos de desenvolvimento em contexto* (Sameroff & Seifer, 1983). Procuramos, pois, compreender em que medida o impacto das experiências particulares de um grupo podem variar em função do contexto social e de acordo com o seu significado, isto é, tal como é traduzido pelas ideias das pessoas acerca dessas experiências e das experiências anteriores.

A associação encontrada entre determinados comportamentos de interacção, característicos de comunidades em risco ambiental, e piores resultados no desenvolvimento nas crianças desencadeou o emergir de um grande número de programas de intervenção. No capítulo 3 iremos dar conta de diferentes gerações de programas quer centrados na criança ou na família quer ainda aqueles que combinam estratégias dirigidas a ambas, culminando com a referência às *abordagens centradas na família*. De acordo com Powell (1988) podemos dizer que quando a ecologia humana oferece um suporte adequado, as interacções pais-criança são melhoradas e, neste sentido, compreender a importância que têm, na sociedade portuguesa, os laços de entre-ajuda familiares e da comunidade na contenção dos efeitos dos factores de risco ambiental (Almeida et al., 1994).

Na segunda parte deste trabalho daremos conta do estudo empírico realizado com um grupo de pais e crianças de uma comunidade social e economicamente desfavorecida. O estudo pretende contribuir para o conhecimento do modo como os pais interagem com as suas crianças. Através da análise de padrões de interacção específicos definiram-se estratégias de intervenção, no sentido de melhorar o processo de desenvolvimento das crianças. A intervenção decorreu ao longo de um período de tempo, durante o qual o investigador participou no processo de mudança.

CAPÍTULO 1 – A EVOLUÇÃO DOS MODELOS CONCEPTUAIS

1.1 - A problemática “Nature”-“Nurture”³

Um dos debates mais antigos que tem resistido à evolução dos conhecimentos sobre a interacção criança-meio tem-se centrado na relação entre “Nature” e “Nurture”. Esta questão, ao longo do tempo, tem mantido a atenção de muitos autores, vindo a ser sucessivamente reformulada (Galton, 1876; Wallon, 1968; Damon, 1983; Sameroff, 1989; Sameroff & Fiese, 1990; Bronfenbrenner & Ceci, 1993; Plomin, Reiss, Hetherington & Howe, 1994).

Galton (1876; cit. Bronfenbrenner & Crouter, 1983), com o objectivo de avaliar qual a influência específica dos factores hereditários e sociais nos comportamentos da criança, realizou estudos comparativos com dois grupos de gémeos. Dadas as limitações técnicas na época para distinguir gémeos homozigóticos de heterozigóticos, o critério para a selecção dos grupos foi a semelhança ou não na aparência externa e comportamental dos sujeitos. Galton concluiu que a “nature” prevalece, de forma muito evidente, sobre a “nurture” quando as diferenças de educação não excedem o que é esperado entre as pessoas da mesma sociedade e do mesmo país. Assim, o efeito do meio seria manifestado pela variância que não pode ser explicada pelos factores genéticos, desde que excluídas as influência do meio com maior potencial.

Wallon (1968), estabelecendo a analogia entre a evolução psíquica da criança e qualquer outro processo de transformação, refere que o desenvolvimento envolve oposições que no ser humano, devido à amplitude e diversidade das suas condições, suscitam problemas. Para Wallon, o plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende de disposições presentes desde o momento da sua formação. No entanto, a realização desse plano, que tem como objectivo a realização daquilo que o genótipo do indivíduo tem em potência, pode não se concretizar na sua totalidade ou ser modificado pelas circunstâncias. Embora a relação entre os dois opostos, disposições biológicas e

³ “Nature-Nurture” pode traduzir-se em português por “Natureza versus Meio ou Aprendizagem. “Nurture” quer dizer em inglês - criar, ser criado.

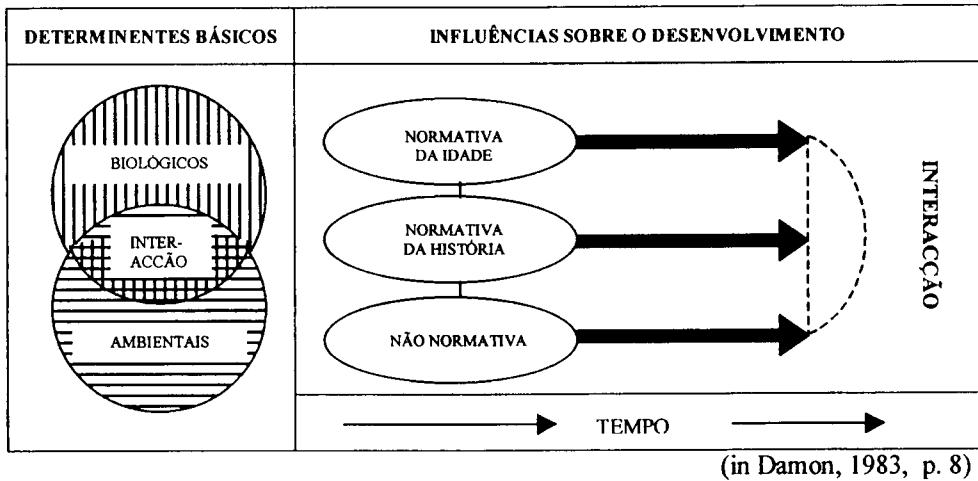
meio, seja difícil de definir, o autor afirma que às primeiras é atribuída a ordem rigorosa das fases do desenvolvimento, sendo a maturação funcional preponderante sobre o exercício de uma função. No que respeita às influências do meio, estas ora são muito circunscritas e fortes ora altamente mutáveis. Wallon afirma que a espécie humana é a única que dispõe de um instrumento que regula as suas relações inter-individuais considerando as funções de expressão, mesmo antes da linguagem propriamente dita, responsáveis pelo carácter essencialmente social do homem⁴.

Posteriormente, outros autores assumindo a interacção inevitável entre o biológico e o ambiental, colocam a questão sobre a natureza dessa interacção, ou seja, como é que os dois conjuntos de factores interagem para influenciarem o desenvolvimento.

Damon (1983), propõe um modelo no qual especifica três tipos diferentes de influências no desenvolvimento, incluindo cada uma delas factores biológicos e ambientais. São estas: influências normativas da idade (determinantes dos estádios de desenvolvimento); influências normativas da história (as que afectam uma coorte particular da humanidade) e influências não normativas (acontecimentos da vida que afectam os indivíduos particularmente). Damon apresenta um esquema (Figural), originariamente proposto por Baltes, Reese & Lipsett, em 1980, onde se representam os sistemas de influências que interagem e diferem no seu tipo de combinações para diferentes indivíduos e diferentes comportamentos.

⁴ Para melhor compreensão da perspectiva de Wallon acerca da relação “Nature-Nurture” citamos a sua frase célebre: «Je n’ai jamais pu dissocier le biologique et le social, non pas que je les croie reductibles l’un à l’autre, mais parce qu’ils me semblent, chez l’homme, si étroitement solidaires dès la naissance qu’il est impossible d’envisager la vie psychique autrement que sous la forme de leurs relations reciproques» (Bairrão, 1964).

Figura 1 – Os 3 maiores sistemas de influência sobre o desenvolvimento



Nesta mesma linha, surgem os modelos transaccionais dos quais Sameroff & Fiese (1990) são representantes. Estes autores propõe que o desenvolvimento resulta da combinação entre um organismo e as suas experiências, ou seja, o desenvolvimento da criança é visto como um produto das interações dinâmicas e contínuas da criança e das experiências fornecidas pelos seus contextos familiar e social. Sameroff e Fiese introduzem um novo conceito: «tal como o genótipo regula os aspectos da organização biológica de cada sujeito, existe também uma organização social que regula a forma como o sujeito se adapta na sua sociedade» (p. 124). Esta organização que opera através dos padrões de socialização, familiares e sociais, é designada por “mesótipo”. O mesótipo é composto pelos sub-sistemas que para além de transaccionarem com a criança, também transaccionam entre si. Estes são os já conhecidos micro, meso, exo e macrossistemas definidos por Bronfenbrenner (1979). De acordo com o modelo transaccional, para além da descrição dos contextos, é importante identificar as fontes de regulação do desenvolvimento que cada mesótipo individual contém. Concluindo, podemos dizer que os modelos transaccionais defendem que o desenvolvimento da criança, num determinado ponto do tempo, é o produto das transacções entre o fenótipo (o que a criança é nesse momento), o mesótipo (fontes externas de experiência) e o genótipo (organização biológica) sujeitas a processos de regulação específicos.

Nesta última década, os trabalhos de Plomin e colaboradores colocaram nova tónica à questão do maior ou menor contributo dos factores ambientais e genéticos no desenvolvimento. Plomin, Reiss, Hetherington & Howe (1994), retomando a investigação com gémeos, usaram medidas do ambiente familiar para mostrar que os efeitos genéticos contribuem para as transacções com o ambiente familiar. Os autores, relevando o papel activo da criança sobre o ambiente, na selecção, na modificação e mesmo na criação de novos ambientes, defendem que os factores genéticos não só contribuem para as diferenças entre as crianças, como também podem contribuir para as diferenças entre as experiências vivenciadas pelas crianças. Assim, conhecendo a forma como os factores genéticos se implicam nas experiências das crianças, poderemos melhor compreender como “nature” e “nurture” interagem no desenvolvimento.

Apesar da maior complexidade na abordagem da influência dos factores biológicos e ambientais no desenvolvimento, a qual resulta da inclusão de novos conceitos, persistem as questões que dizem respeito à forma *como* os dois factores em interacção influenciam o desenvolvimento e se há momentos do desenvolvimento ou conteúdos evolutivos em que uns ou outros têm maior relevância.

A necessidade de identificar os mecanismos através dos quais o genótipo é transformado em fenótipo, conduziu Bronfenbrenner a desenvolver o modelo Bioecológico, apresentado pela primeira vez em 1987. Na perspectiva bioecológica que mais à frente iremos desenvolver, os *processos proximais* surgem como mecanismo e quadro conceptual para a compreensão da interacção entre um organismo e o meio.

Para concluir, citamos Palacios (1990) que nos diz que “*os processos psicológicos estão possibilitados pelos genes que nos definem como membros da espécie, estão limitados por um certo calendário maturativo que determina o momento em que certas aquisições são possíveis, e são finalmente determinados na sua concretização pelas interacções da pessoa com o seu ambiente*” (p. 26).

1.2 - A Taxinomia de Altman e Rogoff

Altman & Rogoff (1987) propõem uma categorização das diferentes abordagens filosóficas que estão subjacentes às teorias e investigação em psicologia. Para a sua classificação os autores seguem os seguintes parâmetros: definição de psicologia e suas unidades de estudo; concepções acerca da filosofia e objectivos da ciência; teoria métodos e estratégias; ideias acerca da natureza das relações pessoa-ambiente. Deste riquíssimo trabalho vamo-nos centrar na categorização, proposta pelos autores, acerca das relações pessoa-ambiente que, no presente e ao longo da história, servem de matriz para a compreensão do papel das interacções no desenvolvimento da criança.

Os autores apresentam quatro categorias que designam, respectivamente, por: Perspectiva dos Traços, Perspectiva Interaccionista, Perspectiva Organísmica e Perspectiva Transaccional.

A Perspectiva dos Traços pouco ou nada contribui para o conhecimento na área das interacções. O pressuposto é que as características da pessoa determinam o funcionamento psicológico e operam de forma mais ou menos independente dos factores situacionais. Na sua vertente mais clássica, os factores biológicos são responsáveis, quase exclusivos, das características da pessoa. O contínuo de experiências sociais dos sujeitos, especialmente nos primeiros anos de vida, moldam essas predisposições biológicas definindo qualidades pessoais que pela sua estabilidade são impermeáveis aos contextos. O desenvolvimento pode, então, ser definido como uma sequência de mudanças pré-programadas que ocorrem numa sequência fixa, em direcção a um estado final ideal (visão teleológica do desenvolvimento).

A Perspectiva Interaccionista enfatiza as interacções e acomodações entre a criança em desenvolvimento e o seu ambiente, procurando explicar como os acontecimentos afectam o comportamento da pessoa, directa ou indirectamente. O comportamento e os processos psicológicos são tratados como variáveis dependentes, enquanto os factores ambientais são tratados como variáveis independentes. Na medida em que se assume uma relação causal e unidireccional entre variáveis da pessoa e do meio, o comportamento pode ser previsto ou controlado, manipulando os elementos do fenómeno focado. Embora o modelo pessoa-meio se baseie na associação linear entre

variáveis, ele pode variar desde a sua forma mais simples, antecedente-consequente, até formas mais complexas de causa-efeito que envolvem variáveis mediadoras. Por exemplo, ao abordar a relação entre atitudes educativas parentais e funcionamento da criança, uma das questões que pode ser colocada, nesta perspectiva interaccionista, será: “Quais os efeitos dos padrões educativos dos pais no comportamento das crianças?”. Assim, em termos metodológicos, numa primeira fase torna-se necessário identificar, independente e operacionalmente, padrões educativos, descrevendo as suas características de forma rigorosa e precisa, usando critérios de exclusividade e replicabilidade. Numa segunda fase, torna-se necessário verificar os seus diferentes efeitos na criança, através da avaliação do seu comportamento ou funcionamento. Ainda, e como objectivo final, numa terceira fase, procura-se estabelecer princípios gerais do funcionamento psicológico. Poderemos, então, inferir que o desenvolvimento resulta da combinação das características de entidades ambientais, combinação esta que não obedece a um plano cronológico nem a predisposições naturais da pessoa.

A Perspectiva Organísmica enfatiza as relações dinâmicas, recíprocas e complexas entre elementos de um sistema holístico. Estes elementos (ambientais ou inerentes à pessoa) podem, teoricamente, funcionar como variáveis independentes ou dependentes, estabelecendo, assim, entre si uma relação de causalidade não linear que pode apresentar múltiplos padrões e direcções. Nesta perspectiva, a unidade pessoa-ambiente é concebida como um sistema e como tal, apresenta diferentes propriedades:

(1) As qualidades do todo não podem ser entendidas estritamente com base no conhecimento das qualidades dos elementos, nem estudadas de forma isolada ou na simples relação que possam estabelecer entre si. No entanto, o conhecimento do todo permite compreender melhor as suas partes e como estas se enquadram nos princípios de organização do sistema.

(2) A unidade pessoa-meio, concebida como sistema, obedece às leis da homeostasia. As suas mudanças, ao longo do tempo, ocorrem no sentido de atingir o seu nível máximo de equilíbrio, e podem resultar da influência e interacção dos componentes do sistema entre si ou de factores externos que desequilibrem o funcionamento do todo.

(3) O estado último de equilíbrio pressupõe a passagem sucessiva de um nível estável para um nível superior de estabilidade. Estas mudanças são possíveis através de processos contínuos de “feed-back” quer dentro do sistema quer entre o sistema e o meio e têm como objectivo a manutenção do sistema. Assim, se um novo estado de equilíbrio não puder ser estabelecido, o sistema pode entrar num processo de irreversível entropia.

O desenvolvimento pode, então, ser definido como um processo de progressivas mudanças que ocorrem através de uma sequência fixa de estádios, culminando num estado ideal. Utilizando o exemplo anterior, a relação entre as atitudes educativas parentais e o funcionamento da criança, poderia ser estudada partindo das questões: “Qual a associação entre atitudes dos pais e o comportamento dos filhos?”. O que é crucial compreender são as relações recíprocas entre as partes e a qualidade holística dessa relação, ou seja, o estudo dos padrões distintos das acções dos participantes e das reacções de uns para com os outros.

Similarmente à Perspectiva Organísmica, a Perspectiva Transaccional dá relevância às relações dinâmicas entre os aspectos psicológicos e ambientais como unidades holísticas. No entanto, ao contrário da perspectiva anterior, estas unidades não são decompostas em partes separadas. O todo é uma confluência de factores inseparáveis que dependem uns dos outros pelas suas várias definições e significados. Isto é, «não há actores independentes num acontecimento, pelo contrário, há acções em relação, de tal forma que as acções de uma pessoa podem apenas ser descritas e compreendidas em relação às acções de outras pessoas e em relação às circunstâncias situacionais e temporais nas quais os actores estão envolvidos» (Altman & Rogoff, 1987 p. 24). Também, similarmente à Perspectiva Organísmica, são as qualidades de uma relação que constituem o objecto de interesse, mas não no sentido em que aquelas possam causar mudanças, afectar ou influenciar outras. Pelo contrário, na Perspectiva Transaccional, pessoas, contextos e suas relações coexistem num todo e em conjunto, e só assim, definem o significado e natureza dos fenómenos. A Perspectiva Transaccional não concebe as configurações pessoa-contexto como configurações estáticas mas em permanente mudança. No entanto, apesar da mudança ser vista como intrínseca aos fenómenos, podem ser estabelecidos padrões e regularidades que coexistem com

mudanças de índole mais ideossincrático. Ao contrário das perspectivas anteriores, não se centra na procura de leis universais que determinam o curso do desenvolvimento de um fenómeno mas interessa-se pelo estudo de acontecimentos singulares. A compreensão destes fenómenos singulares pode gerar novos conhecimentos, novas formas de abordar os fenómenos, como também pode confirmar princípios e teorias anteriormente desenvolvidas. Mantendo o exemplo anterior, uma abordagem transaccional do fenómeno da relação entre atitudes educativas parentais e funcionamento da criança, dado a sua ênfase holística, utilizaria sobretudo métodos descritivos e observações naturalistas, em unidades de tempo delimitadas pelo significado dos acontecimentos. Os instrumentos e medidas a serem utilizados, no caso de normalizados, deveriam ajustar-se aos aspectos do acontecimento (idealmente seleccionados apenas após uma primeira análise do fenómeno) ou serem construídos especificamente para o efeito. Também, a explicação do fenómeno utilizaria todos os sistemas conceptuais que parecessem mais consensuais para chegar à sua compreensão (perspectiva ecléctica). Isto significa que a compreensão de um fenómeno passa tanto pela utilização de diferentes sistemas conceptuais organizados em teorias como pelas ideias e significados que os participantes atribuem a esse fenómeno, incluindo o observador. Por último, na Perspectiva Transaccional, o desenvolvimento pode ser definido como um processo de mudanças sempre emergentes, orientadas por objectivos flexíveis que são alterados quando a confluência entre pessoas, circunstâncias e processos mudam de configuração quer num curto espaço de tempo quer durante longos períodos históricos.

1.3 - A evolução do Modelo Ecológico

Nos pontos anteriores tentamos apresentar o pano de fundo conceptual acerca das relações entre meio e desenvolvimento. Desde os modelos maturacionistas, que desvalorizavam o papel do meio no desenvolvimento, até aos modelos transaccionais que concebem os fenómenos holísticos como unidades de análise, e estas como a confluência de aspectos psíquicos, temporais e contextuais, em interacções dinâmicas.

Embora teoricamente aceites e utilizados, os quadros conceptuais nem sempre têm logo a sua aplicação nos trabalhos de investigação. Um dos autores que mais tem contribuído para a operacionalização das perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano como produto da relação pessoa-meio, tem sido, sem dúvida, Bronfenbrenner.

Bronfenbrenner & Crouter (1983) e Bronfenbrenner (1986, 1997a) analisando a evolução dos modelos utilizados na investigação do desenvolvimento em contexto, identificaram diferentes modelos que se sucedem pela expansão dos modelos anteriores e pela aquisição de novos conhecimentos.

Os primeiros estudos, desenvolvidos entre 1870 e 1930, envolviam nada mais do que a comparação das características psicológicas das crianças ou dos adultos vivendo em diferentes contextos sociais (ex. classe social, estrutura familiar) pelo que os autores designam este modelo de investigação como “social address”. Embora este modelo esteja subjacente a investigações actuais com desenhos mais complexos, na sua fase inicial caracterizava-se, sobretudo, por ser descritivo, centrado na observação dos comportamentos e resultados desenvolvimentais das crianças, e ser unidireccional, interessado principalmente nos efeitos do meio sobre os resultados das crianças.

Apesar da vantagem em ser um modelo de fácil aplicação e de baixos custos, Bronfenbrenner (1986) refere que tem grandes limitações, nomeadamente, não considerar as estruturas ou os processos através dos quais o meio pode afectar o desenvolvimento da criança. Atendendo apenas à categoria contextual, os aspectos particulares do ambiente e das pessoas, as actividades que nesse contexto ocorrem e como estas podem afectar o desenvolvimento, não são aspectos relevantes.

Podemos inferir que o conceito de contexto subjacente ao modelo “social address” se define como: “qualquer condição exterior ao organismo que se presume influenciar o seu desenvolvimento”.

No início do século XX, a explosão científica marcada pela emergência de diferentes teorias sobre o desenvolvimento, da autoria de Freud, Piaget e Vygotsky, entre outros, abre a porta ao estudo dos processos implícitos na relação pessoa-meio. A ênfase é colocada na natureza das actividades que ocorrem dentro de um contexto social particular. Segundo Wertsh (1981; cit. Bronfenbrenner & Crouter, 1983), estas actividades são os elementos críticos que definem a natureza do meio e constituem os mecanismos principais que afectam a mudança desenvolvimental. Tais mecanismos, envolvem sobretudo processos de interacção social.

Após os anos 60, muitos estudos são empreendidos não apenas sobre as características estruturais das pessoas ou dos contextos mas sobre as relações entre si. Destes estudos vamos realçar os trabalhos de Tulkin e colaboradores, realizados na década de 70, referidos por Bronfenbrenner & Crouter (1983).

Algumas destas investigações focaram as diferenças desenvolvimentais da criança como consequência do Estatuto Sócio-Económico (ESE) da família. Tulkin & Kagan (1972), verificaram que as mães de ESE médio, quando comparadas com mães de ESE baixo, se implicavam mais em interacções recíprocas com as crianças, especialmente através de comportamentos verbais, e ofereciam maior variedade de estimulação. Também, Tulkin & Cohler (1973), num estudo semelhante, verificaram que as mães de ESE médio percebiam melhor e respondiam mais frequentemente às necessidades da criança, apresentavam valores de interacção mais elevados e moderavam mais frequentemente os impulsos agressivos no controlo dos comportamentos das crianças.

Interessante, também, é a investigação levada a cabo por Tulkin & Covitz (1975). A investigação consistiu na avaliação de um grupo de crianças em dois momentos: aos 10 meses de idade e depois da sua entrada na escola. As correlações entre a realização mental e linguística das crianças no (segundo momento de avaliação) e as medidas iniciais (aos 10 meses) de interacção mãe-criança, vinculação maternal e

reconhecimento da voz da mãe, eram mais elevadas no grupo de mães de classe média. Por outro lado, os investigadores verificaram que estas correlações eram mais elevadas quando as crianças tinham 6 anos de idade do que quando tinham 1 ano de idade. A explicação para tais resultados, rejeitando-se a hipótese de “efeito adormecido”, foi que «as mães que se envolvem em actividades de adaptação recíproca com as suas crianças nos primeiros anos, provavelmente continuam a fazê-lo nas idades seguintes, produzindo-se, assim, uma tendência cumulativa» (Bronfenbrenner, 1997a, p. 52).

Com base nesta confluência de investigações, de novas ideias e de conhecimentos sobre o desenvolvimento em contexto, um novo modelo é identificado por Bronfenbrenner & Crouter (1983) e designado por *Modelo Processo-Contexto*. Apesar deste modelo representar um grande avanço relativamente ao anterior, os autores encontram algumas limitações, especificamente: o Modelo Processo-Contexto pressupõe que o impacto de um determinado meio exterior à criança é o mesmo independentemente das suas características específicas e das características da criança. Assim, um outro modelo se configura, sendo designado por *Modelo Pessoa-Processo-Contexto*.

Para ilustrar as diferenças entre estes dois últimos modelos, Bronfenbrenner (1997a), refere a investigação de Crockenberg (1981). Este investigador estudou o impacto das redes sociais de apoio das famílias nos comportamentos de vinculação materna e verificou que, para além de uma associação entre estes dois factores, o impacto das redes sociais de apoio variava sistematicamente em função do temperamento das crianças.

Pode-se, então, concluir que as características pessoais não são menos importantes do que os processos interpessoais que ocorrem num determinado contexto. Por outro lado, Bronfenbrenner (1986), chama a atenção para o facto de, até aos anos 70, os estudos sobre a influência do meio no desenvolvimento se limitarem exclusivamente, à análise dos seus efeitos directos. No entanto, por exemplo, as influências da condição sócio-económica das famílias sobre o desenvolvimento da criança, não são directas mas mediadas pelo impacto que essas condições têm no comportamento dos pais e no funcionamento da família.

O conceito de contexto é, então, redefinido como uma série de sistemas interdependentes que directa e indirectamente influenciam o desenvolvimento. Bronfenbrenner (1986, 1997a), refere-se aos diferentes modelos de causalidade não linear designando-os por microssistémicos, mesossistémicos, exossistémicos e cronossistémicos.

Os modelos microssistémicos analisam os processos que ocorrem no contexto imediato da criança e que influenciam ou são influenciados directamente pelos comportamentos, percepções e desenvolvimento da criança.

Os modelos mesossistémicos analisam a acção conjunta dos processos que ocorrem dentro de dois ou mais cenários⁵ nos quais a criança é participante activo.

Os modelos exossistémicos interessam-se pelos processos que não envolvem directamente a criança mas que afectam as actividades que ocorrem nos microssistemas.

Os modelos cronossistémicos estudam as transições que ocorrem através do ciclo vital e que geralmente servem de mola directa no desenvolvimento.

Voltando ao *Modelo Pessoa-Processo-Contexto*, podemos concluir que este modelo representa um avanço relativamente aos anteriores, uma vez que especifica os mecanismos através dos quais os aspectos particulares do contexto ou da pessoa podem influenciar o desenvolvimento individual (Bronfenbrenner, 1986), dá ênfase aos processos indirectos (como por exemplo, o sistema de crenças dos pais) como importantes mediadores no desenvolvimento da criança, reconhece a possibilidade de influências recíprocas entre a criança e o meio e reconhece o efeito cumulativo, ao longo do tempo, de padrões específicos de interacção social sobre o desenvolvimento.

Similarmente aos modelos anteriores, também os modelos Pessoa-Processo-Contexto se tornam insuficientes para responder a todas as questões científicas. Bronfenbrenner & Crouter (1983) referem algumas limitações destes modelos, tais como:

⁵ “cenário” é definido por Barker como sendo uma unidade de meio ambiente e comportamento, caracterizada por padrões cíclicos de actividades que ocorrem dentro de intervalos específicos de tempo e de limites no espaço (Bairrão, 1995a)

(1) Os processos que incorpora confinam-se à esfera das relações interpessoais;

(2) As relações interpessoais limitam-se ao modelo diádico descurando a possibilidade de influência de outros factores mediadores externos;

(3) Embora os estudos revelem que os processos intra-familiares são afectados pelos contextos (como por exemplo, o ESE ou condições de trabalho), o modelo não contempla a análise dos processos através dos quais esses factores externos afectam a família;

(4) Apesar dos esforços na implementação de estudos longitudinais com avaliações em dois ou mais períodos de tempo, eles não fornecem a avaliação das mudanças dos contextos durante os intervalos de tempo; «estes estudos envolvem longos períodos de tempo no qual nada acontece» (p. 378).

Posteriormente, Bronfenbrenner (1986) especifica melhor a dificuldade dos modelos Pessoa-Processo-Contexto para tratar as questões temporais referindo que o desenvolvimento não pode ser equacionado como mera mudança comportamental. Para se verificar que o desenvolvimento ocorreu é necessário que os padrões de comportamento sejam exibidos através de um contínuo espaço temporal.

Apesar de já em 1983 Bronfenbrenner reconhecer as limitações do Modelo Pessoa-Processo-Contexto, apenas na década de 90 um novo modelo é formulado e designado por Pessoa-Processo-Contexto-Tempo. Este modelo de investigação é suportado pelo Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

Segundo o autor, o que distingue este modelo do anterior é a maior especificidade do conceito de Processos e características da Pessoa, bem como a inclusão da dimensão temporal.

Relativamente à definição de *Processos*, Bronfenbrenner (1995b) e Bronfenbrenner & Morris (1998) enfatizam a contribuição de formas particulares de interacção entre o organismo e o meio, designando-os por *Processos Proximais*. Estes

processos que estão presentes ao longo de todo o ciclo vital envolvem a interacção não apenas com pessoas mas também com objectos e símbolos.

No entanto, clarificam que nem todas as interacções são responsáveis pelo desenvolvimento da pessoa. Para que tal aconteça a pessoa deverá estar envolvida numa actividade interactiva recíproca que ocorra numa base regular, ao longo de um período suficientemente extenso, de forma a que essa actividade se torne progressivamente mais complexa. Por outro lado, os Processos Proximais são tanto mais poderosos quanto mais significativos forem os elementos da interacção.

Relativamente às características da *Pessoa*, no Modelo Bioecológico, elas surgem quer como factor que influencia a forma, poder, conteúdo e direcção dos Processos Proximais quer como produto do desenvolvimento. Bronfenbrenner & Morris (1998) distinguem três tipos de características da Pessoa como responsáveis principais pelo curso do desenvolvimento, sendo elas:

(a) As *disposições* comportamentais (por exemplo, a timidez, a impulsividade) que podem determinar os Processos Proximais, assegurando ou prevenindo a sua ocorrência;

(b) Os *recursos* (por exemplo, anomalias genéticas, competências) que condicionam o funcionamento integral do organismo influenciando a sua capacidade para se envolver efectivamente nos Processos Proximais;

(c) As *características ou exigências individuais*⁶ (por exemplo, a aparência atractiva, a hiperactividade) que condicionam os Processos Proximais incitando ou desencorajando reacções do meio social.

Em conclusão, podemos dizer que a combinação destas características da Pessoa, numa estrutura única, é responsável e pode explicar as diferenças da forma, do poder, do conteúdo e da direcção pela qual os Processos Proximais afectam o seu desenvolvimento, mas não exclusivamente.

⁶ O termo original “demands” remete-nos para as características da pessoa que desencadeiam nos outros determinados comportamentos.

Também, as características do meio, quer imediato quer remoto, no qual os processos interactivos ocorrem, a natureza dos resultados desenvolvimentais e as mudanças e continuidades sociais que ocorrem ao longo do ciclo vital e durante o período histórico vivido pela pessoa, determinam a influência dos Processos Proximais no desenvolvimento.

Relativamente ao elemento *Tempo*, Bronfenbrenner & Morris (1998), definem-o em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O *microtempo* refere-se à continuidade ou descontinuidade da sequência dos episódios dos Processos Próximos; o *mesotempo* diz respeito à periodicidade destes episódios ao longo de intervalos de tempo e o macrotempo compreende as mudanças que ocorrem na sociedade ao longo de gerações e como estas afectam e são afectadas pelos processos e resultados desenvolvimentais do ser humano, ao longo do ciclo vital.

1.4 - Conclusão: O estado da arte

Segundo Thomas Kuhn (1962), quando mudam os paradigmas, o próprio mundo muda com eles. Os investigadores, centrando-se nas mesmas problemáticas e com a ajuda de novos instrumentos (conceptuais e práticos), reformulam as questões anteriormente estudadas e geram novos conhecimentos.

Neste capítulo pretendemos dar conta da evolução das abordagens do desenvolvimento em contexto, desde as primeiras questões sobre qual a cota parte dos factores biológicos e ambientais no desenvolvimento da criança até aos modelos actuais ecológicos e transaccionais mais poderosos para a compreensão dos fenómenos desenvolvimentais.

A premissa básica aos *Modelos ecológicos e transaccionais* é que os indivíduos nunca podem ser isolados dos seus contextos, e das condições que regulam o desenvolvimento (Sameroff, 1989). Isto pressupõe que o desenvolvimento apenas poderá ser compreendido através da abordagem das transacções entre a pessoa e o meio circundante. No entanto, Bronfenbrenner (1997a), chama a tenção para o facto de não bastar, realizarmos observações naturalistas das actividades dos sujeitos em contexto, mas ser necessário reformulações conceptuais. Importa, assim, definir alguns conceitos pertinentes para a compreensão do papel das interacções no desenvolvimento, tais como: contexto, microssistema, validade ecológica e transição ecológica.

Altman & Rogoff (1987) referem que na abordagem transaccional o conceito de contexto inclui as qualidades do meio físico e social que podem ser psicologicamente relevantes, a natureza das tarefas e instruções, o desenrolar dos acontecimentos, a forma como os cenários se relacionam com outros aspectos da vida da pessoa, o significado e a interpretação da situação pelos participantes e a familiaridade dos participantes com o contexto.

Esta definição abrangente tem pontos de encontro com o conceito de microssistema, tal como Bronfenbrenner & Morris (1998) o reformularam. Nesta nova concepção de microssistema, os aspectos processuais tomam o papel preponderante. Assim, microssistema é um padrão de actividades, papeis sociais, relações interpessoais

e experiências vividas pela pessoa num dado cenário. Sendo importantes, neste cenário, os aspectos físicos, sociais e simbólicos que permitem ou inibem o envolvimento da pessoa em interacções duradouras, progressivamente mais complexas.

Com base nestes novos conceitos de contexto e microssistema, poderemos estar mais perto da resposta à questão “*como* interagem os factores biológicos e ambientais no desenvolvimento da criança”. Bronfenbrenner & Ceci (1993), no quadro do Modelo Bioecológico, atribui aos Processos Proximais o mecanismo pelo qual os genótipos são transformados em fenótipos. Mais especificamente, Bronfenbrenner & Crouter (1983) referem que o desenvolvimento envolve a interacção entre o organismo e o meio e que, desde o início, tal interacção implica quer a interiorização do mundo exterior quer a acção de transformação do mundo exterior pela pessoa e que estes processos se concretizam em processos interactivos proximais.

Também, em consequência das novas definições, surge a noção de transição ecológica. Uma transição ecológica ocorre sempre que, devido a uma mudança de papel, cenário ou de ambos, a posição de uma pessoa dentro do contexto se modifica (Bairrão, 1995a). Assim, torna-se pertinente analisar, para além da comparação entre diferentes microssistemas, as mudanças de comportamento de uma pessoa quando ela se move de um contexto para outro.

Por último, o conceito de validade ecológica, tal como é definido por Bronfenbrenner & Crouter (1983), pressupõe que a mudança desenvolvimental implica processos através dos quais os padrões comportamentais são interiorizados e se mantêm num outro tempo e espaço, tornando-se autónomos dos contextos onde surgiram. Assim, no estudo do desenvolvimento humano, não nos podemos limitar a constatar que as variações de contexto para contexto produzem mudanças no comportamento dos indivíduos é também necessário verificar a invariância desenvolvimental estudando pelo menos dois microssistemas, ou seja, utilizar um modelo mesossistémico.

Para concluir, podemos dizer que as abordagens ecológica e transaccional implicam estudos que vão para além da verificação dos efeitos do ambiente sobre a criança, ou do papel da criança sobre o ambiente. As novas abordagens relevam, sobretudo, o estudo dos processos de mudança. Uma vez que um processo de mudança

é muito complexo e implica a identificação do início e fim natural dos acontecimentos interactivos, as abordagens ecológica e transaccional utilizam unidades de estudo delimitadas pelo próprio significado do fenómeno que está a ser analisado (unidades molares).

CAPÍTULO 2 – AS INTERACÇÕES COMO PROBLEMA CENTRAL NO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

2.1 - O estudo das primeiras relações – a vinculação

A associação entre relações sociais contínuas e suas interacções constituintes tem sido proposta por Hinde (1976; cit. Damon, 1983) como um ponto de partida para o estudo do comportamento interpessoal e desenvolvimento. Segundo Hinde, nem todas as interacções são constituintes das relações contínuas: algumas, especialmente na infância, são episódicas e isoladas, outras contribuem para identificar as relações sociais mas não têm significado por si mesmas, sendo a relação que determina o carácter e o significado dessa interacção.

Face a esta distinção, podemos dizer que as relações sociais são o resultado de uma série de interacções que tem um significado específico para os participantes da relação e, deste modo, perduram no tempo.

A pedido da Organização Mundial de Saúde, Bowlby inicia em 1950 estudos sobre os efeitos da privação nos primeiros anos de vida. Desde logo, chama a atenção para a importância da relação mãe-filho no desenvolvimento saudável da criança, definindo o conceito de vinculação, pela primeira vez em 1958, como a primeira relação afectiva da criança com a figura materna (Serrano, 1995).

Emde (1990) refere que estamos na terceira fase dos estudos sobre vinculação. A primeira foi marcada pelo trabalho teórico de Bowlby. A segunda fase consistiu na operacionalização dos princípios teóricos e no estabelecimento de paradigmas de investigação experimental. Destes, são relevantes os trabalhos de Ainsworth e a avaliação das diferenças nos padrões individuais de comportamento através do procedimento experimental designado por Situação Estranha. A terceira fase, ainda em expansão, procura conhecimentos acerca das diferenças individuais na interiorização das experiências de vinculação e como estas se relacionam com os padrões de comportamento de vinculação das crianças.

As crianças desde os primeiros meses demonstram uma capacidade única para participarem em interações afectivas e sociais complexas com a figura materna (Bowlby, 1990⁷). Actualmente, existe consenso acerca das capacidades sociais do recém-nascido e que por volta dos 2/4 meses de idade as crianças saudáveis respondem diferencialmente à face do prestador de cuidados e aos sorrisos e vozes com comportamentos recíprocos. No entanto, não há tanto acordo relativamente à natureza e origem da relação de vinculação.

Segundo Bowlby (1990), o vínculo da criança com a mãe é um produto da actividade de sistemas comportamentais que têm como resultado previsível a proximidade com a mãe. Os primeiros comportamentos de vinculação: sugar, seguir, agarrar, chorar e sorrir, desenvolvem-se através da interacção do bebé com o seu meio, especialmente com a mãe, e entre os 9 e os 18 meses tornam-se incorporados em sistemas mais complexos, aos quais Bowlby se refere como *comportamentos corrigidos para a meta*, ou seja, corrigidos no sentido da manutenção da proximidade.

Rompendo, em parte, com as primeiras teorias psicanalíticas que definem os conceitos teleológicos de *necessidade* e *impulso* como cruciais para explicar o funcionamento humano, Bowlby (1958; cit. Serrano, 1995) defende que o comportamento de vinculação preenche funções biológicas, as quais, através da activação de certos sistemas comportamentais, promovem a protecção e consequente sobrevivência da espécie.

Ainsworth (1967; cit. Bowlby, 1990), observando o comportamento de díades mãe-criança, verifica que a maioria das crianças após os 8 meses, depois de aprenderem a gatinhar, se distancia da mãe para explorar o meio circundante, podendo mesmo ficar fora do contacto visual com esta. Contudo, de tempo a tempo, o bebé procura a mãe, tornando-se este comportamento mais intenso caso a criança se assuste ou a mãe se afaste. Destas observações, Ainsworth concluiu que o comportamento de vinculação, para além de ter uma função de protecção, pode constituir uma oportunidade para a criança aprender várias actividades necessárias à sobrevivência.

⁷ A obra em referência traduz a edição revista por Bowlby em 1982 da sua obra original editada em 1969.

Bowlby (1990) e Greenspan (1990) referem-se a estudos que comparam os resultados desenvolvimentais de crianças educadas no contexto familiar com os de crianças educadas em instituições (Bakwin, 1942; Hunt, 1945; Spitz, 1945; Ambrose, 1961; Provence & Lipton, 1962). Estes estudos revelam resultados desenvolvimentais mais baixos para as crianças institucionalizadas: por exemplo, a idade do primeiro sorriso e da discriminação do rosto materno era mais tardia nestas crianças, bem como, a qualidade do balbucio e as tentativas para iniciar contactos sociais, eram mais baixos neste grupo. Os resultados foram interpretados como reveladores do papel da mãe nos primeiros meses de vida da criança como principal fonte de estimulação e de segurança para a exploração visual e táctil do mundo. Os autores acrescentam que tais oportunidades são de enorme importância para o desenvolvimento sensório-motor.

A investigação revelou, também, que cada díade mãe-criança desenvolve, durante o primeiro ano de idade, padrões altamente característico de interacção os quais persistem durante, pelo menos, os dois ou três anos seguintes (Appell & David, 1965; 1966; 1969; cits Bowlby, 1990).

Estes estudos foram precursores dos estudos sobre as diferenças individuais das crianças baseadas na maturação constitucional e nos padrões precoces de interacção (Greenspan, 1990) e trouxeram novas questões à investigação, tais como: “O que faz variar a qualidade das relações?”, “Será que as relações precoces predizem o funcionamento posterior?” ou “qual o papel da vinculação na continuidade e descontinuidade desenvolvimental?”.

Belsky & Nezworski (1988) dizem que, tradicionalmente, as questões ligadas à qualidade das relações têm sido respondidas em termos das características da criança versus natureza dos cuidados prestados.

Bowlby (1990) refere que as condições que determinam o padrão interactivo mãe-criança são as disposições iniciais que o bebé e a mãe levam para a interacção, bem como, o modo como cada um deles afecta o outro, durante a interacção. Bowlby refere-se a alguns autores (Moss, 1967; Veko, 1965; Wolkind et al., 1977) que identificam o tempo de alerta e sono, os riscos pré e peri-natais, a apetência da mãe para cuidar da

criança e a experiência da mãe na sua família de origem, como indicadores da relação que a mãe e a criança estabelecem.

Posteriormente, outros trabalhos, mostram que o temperamento da criança não só determina se uma relação é segura ou insegura como também influencia a forma como a segurança ou insegurança podem ser expressas (Belsky & Rovina, 1987; cit. Belsky & Nezworski, 1988).

Relativamente aos factores ligados à mãe, a investigação dá ênfase à dimensão da *sensibilidade materna*. O conceito de sensibilidade, definido Ainsworth et al. (1978; cit. Seifer et al., 1996) remete-nos para diferentes capacidades da mãe, tais como: alerta aos sinais da criança, adequada interpretação das respostas, prontidão das respostas, flexibilidade da atenção e do comportamento e adequado nível de controlo e negociação de objectivos em conflito. Para estes autores, a sensibilidade materna constitui a chave para a variabilidade da qualidade da vinculação.

Yarrow (1963; cit. Bowlby, 1990) verificou que a capacidade de um bebé para enfrentar a frustração e a tensão está correlacionada, de um modo bastante evidente com as características do comportamento da mãe. A quantidade de contacto físico com o bebé, a adaptação na forma de o segurar, a capacidade para o acalmar, o grau de estimulação e encorajamento, a adequação dos materiais e das actividades às capacidades do bebé, a frequência e intensidade da expressão de sentimentos positivos, são algumas das dimensões interactivas que o autor indica como favoráveis ao desenvolvimento do bebé.

Outros estudos, mais abrangentes, combinam características tanto das mães como das crianças. Seifer, Schiller, Resnick, Riordan & Sameroff (1996) desenvolveram um estudo longitudinal com famílias. Avaliaram, aos 6, 9 e 12 meses o padrão de vinculação, o temperamento da criança e a sensibilidade materna e verificaram que a relação entre a sensibilidade materna e a classificação de vinculação era modesta, quando esta era estabelecida através do “Home Behavior Attachment, Q-sorts”, e inexistente quando medida através do procedimento da Situação Estranha. Em contraste, verificaram que o temperamento da criança se relacionava mais fortemente com a sensibilidade materna e a classificação de vinculação. Os autores concluíram que

é necessário considerar outros factores para além da sensibilidade materna se pretendermos estudar a variabilidade da vinculação no primeiro ano de vida da criança.

Dos trabalhos mais recentes acerca da qualidade da vinculação, poderemos também concluir que a influência dos factores ligados à mãe e à criança, não podem ser vistos como independentes e actuando de forma linear. É de prever que mães mais responsivas tenderão a ter bebés diferentes das outras mães menos responsivas, como também é de prever que o desenvolvimento diferencial das crianças influencie, por sua vez, o modo como as mães se comportam. Assim, de acordo com Santos (1990) o modo como uma mãe trata o seu bebé pode ser entendido numa base atribucional, ou seja, constitui um produto complexo da forma como as suas próprias tendências iniciais foram confirmadas, modificadas ou ampliadas pela sua experiência pessoal com a criança e das suas próprias referências pessoais e culturais.

Outra linha da investigação tem-se centrado na problemática da continuidade desenvolvimental.

Sroufe (1988) refere que os seus primeiros trabalhos mostraram que a qualidade da vinculação prognostica quer a qualidade do apoio, o entusiasmo, a persistência e a confiança maternal quer outros aspectos do comportamento posterior (Matas, Arend & Sroufe, 1978). Noutros trabalhos, verificou que na idade pré-escolar, os padrões favoráveis de comportamento das crianças seguras passaram a ser uma função da própria criança e já não eram dependentes da presença da mãe (Waters, Wippman & Sroufe, 1979).

Também, Pastor (1981) refere que os padrões de vinculação têm sido relacionados com o desenvolvimento subsequente, incluindo o funcionamento autónomo da criança, o seu envolvimento afectivo, o seu estilo de resolução de problemas e a interacção social com pares. O mesmo autor afirma que o pressuposto destes trabalhos é a existência de um processo de transferência de um padrão de vinculação para competências posteriores, sendo algumas noutros domínios do desenvolvimento. Contudo, a natureza destas transferências não é clara.

De acordo com as fases identificadas por Emde (1990), já anteriormente referidas, a procura das razões que justifiquem a continuidade desenvolvimental, marca o início da terceira fase nos estudos da vinculação.

Belsky & Nezworski (1988) clarificam que a investigação não aponta no sentido das relações mãe-criança afectarem inevitavelmente o desenvolvimento posterior, mas que as relações iniciais que a criança experiênciava com a sua mãe provavelmente prognosticam o desenvolvimento social posterior, uma vez que essa relação afecta as suas expectativas acerca de si e dos outros. A estes mecanismos que permitem à criança, por antecipação, o constante ajuste aos objectivos da interacção, Bowlby (1990) designou-os por *modelos de funcionamento interno*. Bowlby especifica que as experiências da interacção da criança com a mãe são abstraídas e representadas por esta, através de construções activas e que enquanto modelos de funcionamento interno, influenciam as experiências posteriores e são objecto de mudança.

Sroufe (1988), tendo uma perspectiva intimamente ligada ao paradigma dos modelos de funcionamento interno, formulado por Bowlby, interessa-se, sobretudo, pelo processo através do qual as relações mãe-criança são interiorizadas.

Greenspan (1990), apresentando uma tabela dos estádios do funcionamento adaptativo e perturbado da criança desde o nascimento, sugere que as capacidades iniciais da vinculação se tornam proeminentes na organização do comportamento. O autor descreve um quinto estadio, por volta dos 18 meses, como a fase em que a criança adquire capacidade de representação e de organizar e evocar internamente as experiências multi-sensoriais. A capacidade de representação, dependente quer da mielinização do Sistema Nervoso Central quer da possibilidade de experiências adequadas com o meio, é veiculada pelo processo de interiorização. As experiências interiorizadas, eventualmente, tornam-se suficientemente organizadas para serem consideradas representações. Os esquemas anteriormente desenvolvidos ao nível somático e comportamental, agora, são desenvolvidos a um nível representacional.

Apesar da noção de *modelos de funcionamento interno* de Bowlby surgir no seio da Teoria das relações objectais como um constructo teórico das representações mentais

do “self” e dos outros, ela permitiu uma nova perspectiva sobre as questões de continuidade e mudança desenvolvimental.

Sroufe (1988) identifica duas perspectivas clássicas opostas que se distanciam pela dimensão de elasticidade ou fixidez desenvolvimental que cada uma representa:

(1) A qualidade da adaptação é principalmente um produto das circunstâncias actuais. Não existe probabilidade das experiências precoces exercerem influências nas posteriores uma vez que o seu efeito é *lavado* pelas experiências posteriores (Kagan, 1982). Qualquer continuidade aparente é ilusória e ocorre meramente porque o ambiente não mudou (Lamb, 1984).

(2) Os padrões de vinculação e de adaptação são fixados precocemente e determinam, de forma linear, o comportamento posterior. O comportamento de vinculação é considerado como um “traço” estabelecido nos primeiros anos de vida.

Segundo Sroufe (1988), a noção de *modelos de funcionamento interno* veio motivar a emergência de novas perspectivas. A ideia de modelos de desenvolvimento significa que tais modelos são construções activas forjadas ao longo do tempo e susceptíveis de mudança. Sroufe, deixa, assim, antever que as experiências precoces não são mais determinantes do que as experiências posteriores.

O aspecto interno significa que o modelo não é apenas formado e reformulado do exterior, mas também, que as novas experiências são envolvidas em estruturas já construídas, sendo o processo de mudança mais activo do que passivo

O autor refere que estes modelos internos se tornam progressivamente mais poderosos, na medida em que o desenvolvimento da criança depende cada vez mais da criação do seu próprio ambiente (pela escolha das relações e actividades em que pretende envolver-se) e porque a complexidade das experiências vividas pode ser interpretada *dentro* (processo de assimilação) dos modelos pré-existentes.

Assim, a ideia de continuidade desenvolvimental da criança é entendida em termos de factores de representação (de si, dos outros e das relações) que, embora sujeitos a mudanças, exercem uma influência activa ao longo das transacções que a

criança estabelece com o meio. Se inicialmente, durante o primeiro ou segundo ano de vida, a estabilidade do padrão de vinculação é uma propriedade da díade mãe-criança, na idade pré-escolar passa a ser uma função da própria criança e já não depende da presença da mãe (Waters, Wippman & Sroufe, 1979).

Nesta perspectiva mais recente, a vinculação deixa de ser vista apenas como sinónimo dos comportamentos de vinculação para ser entendida como um constructo organizador do desenvolvimento, com estatuto de variável interveniente. (Sroufe & Waters, 1977). Partindo do pressuposto que o comportamento de vinculação é controlado por um sistema comportamental concebido, agora, como uma organização interna, Bowlby (1990) propõe que a atenção se desloque do próprio comportamento para a organização que o controla.

Mas conceber a vinculação em termos de organização do comportamento, implica alguns reajustes nos modelos de avaliação e descrição da vinculação. Uma vez que as circunstâncias podem trazer mudanças para os processos relacionais, Sroufe & Waters (1977) sugerem que os modelos de avaliação incluam quer variáveis relativas à vinculação da criança com o prestador de cuidados quer variáveis relativas ao contexto.

A perspectiva organizacional introduz novas preocupações na investigação, sobretudo as que têm a ver com o significado do comportamento em referência ao seu carácter adaptativo. Se por um lado, múltiplos comportamentos podem ter um mesmo significado, por outro lado o mesmo comportamento pode ter múltiplos significados. O que interessa é a apreensão da forma como os comportamentos se organizam quer ao longo das situações e contextos quer ao longo do tempo e da história do desenvolvimento do indivíduo.

Nesta medida, partindo da hipótese que diferentes experiências precoces resultam em diferentes organizações dos sistemas comportamentais de vinculação, Sroufe & Waters (1977) consideram que a compreensão da vinculação não poderá ser reduzida ao estudo das contingências da interacção diádica criança-prestador de cuidados, mas terá de passar pela descrição das diferenças individuais na organização dos comportamentos de vinculação que se reflectem no funcionamento individual da criança mesmo fora do contexto dessa interacção.

2.2 – A abordagem Vygotskiana do desenvolvimento

A maior parte da literatura que aborda o pensamento Vygotskiano começa por situá-lo, ou pelo menos referir as influências que teve, na filosofia dialéctica, mais especificamente na filosofia marxista.

Do ponto de vista dialéctico, sendo o mundo um conjunto de conexões, processos e relações, o reflexo que dele temos não pode ser tanto um reflexo de coisas acabadas e estáticas⁸ mas um reflexo dos processos e das relações realmente existentes.

A tese marxista encontra os traços distintivos da consciência humana na transformação da actividade animal em trabalho, na utilização de instrumentos e no uso da linguagem. O homem, ao contrário do animal, é um ser social: o seu modo de vida, a sua actividade e a sua psique são condicionadas quase inteiramente pela sociedade em que vive, no processo de comunicação com os outros. Nesta perspectiva, a rápida evolução do homem deve-se à capacidade de transmitir a informação às gerações posteriores quer através da linguagem quer através da sua materialização nos instrumentos de trabalho e outros objectos de cultura material e espiritual (Boguslavsky et al., 1976).

Vygotsky pretende, mais do que descrever o desenvolvimento por estádios - períodos estáveis -, dar conta do desenvolvimento cultural da criança. O que lhe interessa é o desenvolvimento da consciência em sociedade e a dinâmica do desenvolvimento histórico e cultural da criança. Cole (1985) denomina esta perspectiva de sócio-cultural por conceber os elementos “indivíduo” e “social” mutuamente constitutivos de um sistema único e interactivo e entender o desenvolvimento como um processo de aquisição de cultura. Vygotsky (1983) explicita que *«a cultura cria formas específicas de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói novos níveis no sistema de desenvolvimento do comportamento humano. ... No processo de desenvolvimento histórico, um ser social muda o significado e métodos do seu*

⁸ A dialéctica opõe-se à metafísica por esta ignorar ou desconhecer a realidade do movimento e da transformação, separar o que é inseparável na realidade, classificar de forma definitiva os fenómenos, isolar os contrários, tratá-los como inconciliáveis e não admitir que dois contrários possam existir ao mesmo tempo (Poltzer, Besse & Caveing, 1962).

comportamento, transforma inclinações e funções naturais, desenvolve e cria novas formas de comportamento especificamente culturais» (in Tudge & Winterhoff, 1993, p. 66).

À semelhança dos modelos mais recentes ecológicos e transaccionais, o desenvolvimento apenas poderá ser compreendido através de uma abordagem holística que inclua todos os factores sociais, históricos e culturais que contribuem para a evolução do indivíduo. Tudge & Winterhoff (1993) referem que Vygotsky se preocupa sobretudo com a inter-relação das influências macro e micro-sociais. As primeiras têm a ver com a influência que as instituições e os sistemas de símbolos e instrumentos exercem sobre a criança, enquanto as segundas se fazem sentir ao nível das interações interpessoais. Uma e outras (macro e micro influências) são também produto da existência cultural humana e do processo histórico. Com base na distinção de Valsiner & Winegai (1992) entre abordagens contextualizadas e abordagens contextuais⁹, Tudge & Winterhoff enquadram a perspectiva Vygotskiana numa abordagem contextual. Indivíduos e contextos não são considerados como entidades independentes: se por um lado o indivíduo não pode ser compreendido isolado do mundo social, por outro lado o mundo social é simultaneamente interpessoal, cultural e histórico.

Apesar de Wertsch (1985; cit. Garton, 1995) referir que Vygotsky entendeu o desenvolvimento como resultante das influências sociais, como um processo de transformação unidireccional, parece-nos que tal não será correcto já que o desenvolvimento da criança, na perspectiva Vygotskiana, é profundamente relacionado com as forças culturais e históricas e estas, por sua vez, são resultado da actividade humana. Aliás, ao nível das interações interpessoais, a perspectiva Vygotskiana pode ser considerada transaccional na medida em que não se podem separar as influências de ambas as partes. As influências sociais não podem ser entendidas como algo exterior à criança pronto a ser incorporado por esta, em determinado momento do seu crescimento. Ambas mudam e evoluem ao longo do tempo.

⁹ Valsiner & Winegai (1992, cit. Tudge & Winterhoff, 1993) identificam as abordagens contextualizadas como aquelas nas quais o mundo social é visto como um contexto importante no qual o desenvolvimento ocorre e conceptualizam o indivíduo e o contexto como entidades distintas. A investigação que se enquadra neste tipo de abordagem estuda os efeitos do contexto no indivíduo e vice-versa.

Podemos também inferir que na perspectiva desenvolvimental de Vygotsky o interesse pelos processos é crucial: *«precisamos de nos concentrar não nos produtos do desenvolvimento mas nos vários processos pelos quais as formas superiores são estabelecidas. Estes processos são sociais na sua origem e na sua natureza, e são peculiarmente humanos»* (Vygotsky, 1978; cit. Garton, 1995, p. 87).

Como se poderá, então, descrever a evolução da criança, ou seja, a transição para a tomada de consciência de si mesma e da sua atitude para com o mundo exterior? Esta questão leva-nos ao problema central da teoria de Vygotsky que é a formulação das funções psicológicas superiores e os processos de mediação e interiorização que lhe estão subjacentes.

Segundo Wertsch & Stone (1985), este problema central que caracteriza a perspectiva Vygotskiana, mais uma vez, reflecte a filosofia materialista dialéctica, a qual se preocupa com a relação entre a realidade material e a consciência humana. Neste contexto, Vygotsky sugere que a relação inerente à actividade externa e interna é uma relação genética ou desenvolvimental em que a principal questão é como os processos externos são transformados para criar os processos internos. Por outras palavras, como é que a consciência emerge da vida humana social.

Vygotsky expressa na “Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural” a ideia básica desta relação: *«qualquer formação no desenvolvimento cultural da criança surge duas vezes, sob dois planos: primeiro surge no plano social e depois no plano psicológico. Primeiro surge entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e depois dentro da criança como uma categoria intrapsicológica ... todas as funções psicológicas superiores são relações de tipo social interiorizadas e constituem a estrutura social da personalidade. A sua composição, a sua estrutura genética, as suas formas de funcionamento - numa palavra - toda a sua natureza é social»* (Vygotsky, 1960; cit. Valsiner, 1987, p. 67).

O desenvolvimento envolve dois processos qualitativamente diferentes quanto à sua origem: os processos elementares que têm origem biológica e as funções psicológicas superiores que têm origem sociocultural. Com a emergência dos processos

superiores, os processos naturais ou elementares reestruturam-se e passam a ser controlados por aqueles.

Embora a história da formação das funções psicológicas superiores não seja possível sem referência à sua origem biológica e às disposições orgânicas, ela inclui, por um lado, a actividade prática e instrumental¹⁰ da criança quando em interacção ou em colaboração social. À medida que a criança apreende os significados destas funções interpessoais elas tornam-se, gradualmente, intrapessoais. Meadows (1996) traduz esta ideia Vygotskiana de forma clara e sugestiva: *«a criança pode desenvolver competências cognitivas mais complexas, dispondo apenas de outras mais simples no seu repertório, porque os adultos enquanto professores ou modelos têm competências mais sofisticadas no seu repertório ... o desenvolvimento cognitivo é sobretudo a apropriação das formas de pensar com que os outros alimentam a criança»* (p. 27 e 30).

Por outro lado, a formação das funções psicológicas superiores implica um processo de mediação que se caracteriza, não pela utilização de instrumentos eficientes que modificam o meio físico, mas que modificam o próprio indivíduo, transformando directamente a sua mente e o seu funcionamento psíquico (Alvarez & del Rio, 1990).

Vamos agora especificar melhor o que possibilita a transferência das funções psicológicas de um plano social (interpessoal) para um plano individual (intrapessoal) a partir dos conceitos de mediação instrumental, mediação social e interiorização.

¹⁰ Leontiev (1981, cit. Cole, 1985) define a actividade individual humana como um dos sistemas no sistema das relações sociais e diz que «ela não pode existir sem essas relações».

Mediação instrumental

Como já referimos atrás, na tese marxista, o uso de instrumentos é um dos aspectos que marcam a diferença do ser humano. Os instrumentos que interessam a Vygotsky, enquanto factores de mudança do funcionamento cognitivo, são os sistemas de signos, especialmente a linguagem, e os processos semióticos envolvidos no funcionamento inter e intrapsicológico.

Os processos interpessoais requerem o uso de formas de sinal externos. Desde o início, a criança é capaz de produzir comportamentos comunicativos adequados sem reconhecer o total significado que é convencionado pela cultura em que está inserida. O acordo mútuo sobre a relação entre sinal e referente possibilita à criança participar na interacção social com os outros, mesmo antes da apropriação do significado da palavra¹¹. Wertsch & Stone (1985) referem que até a criança atingir um estágio avançado no domínio do significado da palavra, a interacção adulto-criança é assimétrica, ou seja, enquanto a compreensão da criança é baseada numa relação simples signo-objecto, a compreensão do adulto é em termos de um sistema complexo semiótico que envolve as relações signo-signo.

Os significados culturais e históricos, enquanto produtos da transacção social ao longo do tempo, constituem o contexto de desenvolvimento da criança, servindo de instrumentos aos adultos para a interpretação e definição dos objectivos e métodos de educação. Estes processos semióticos, a partir dos significados (sentido convencionado num determinado contexto cultural e histórico) e dos sentidos personalizados, são codificados em objectos e acontecimentos, através das acções das pessoas que interagem com a criança. Dentro deste contexto culturalmente estruturado e personalizado, a criança em desenvolvimento descobre novas formas de acção e de pensar, das quais apenas aquelas que são aceitáveis pela criança e pelo seu meio social farão parte do seu repertório (Valsiner, 1987).

¹¹ Na perspectiva Vygotskiana, a linguagem, como qualquer outra função psicológica superior, tem uma origem social. Vygotsky enfatiza a importância do papel da interacção social na génese do significado da palavra.

Assim podemos dizer que a linguagem, como um sistema organizado de signos, cumpre dois papéis: meio de comunicação e meio de conhecer e agir sobre a realidade. Nesta perspectiva, a linguagem, como ponte entre o mundo sociocultural e o funcionamento mental do indivíduo, assume um estatuto privilegiado no desenvolvimento cognitivo da criança.

Mediação social

A mediação social e instrumental são duas faces da mesma moeda. Não é possível falarmos em mediação instrumental sem referir o seu carácter interpessoal. A leitura que Alvarez & del Rio (1990) fazem do processo de mediação social é que este permite à criança utilizar uma consciência externa que lhe é “emprestada” pelo adulto. *«Só à medida que essa mente externa e social vai sendo dominada com mestria e se vão construindo operadores mentais correspondentes aos operadores externos, essas funções superiores vão sendo interiorizadas e formando a mente da criança»* (p. 99). Poderemos, então, dizer que inicialmente a criança dispõe exclusivamente de uma mente social que funciona no exterior, com apoios instrumentais e sociais externos, a qual, gradualmente, atinge um estado de interiorização.

Outros autores (Cole, 1985; Valsiner, 1987; Berk & Winsler, 1995) atribuem à mediação social o aspecto crucial da teoria de Vygotsky. Referem que embora muitos autores defendam que o desenvolvimento cognitivo envolve sofisticadas formas de representação as quais permitem à criança envolver-se em operações progressivamente mais complexas, Vygotsky é o único a propor que as funções mentais superiores não são a continuação directa das funções naturais. Elas são perspectivadas como novos tipos de formação mental modeladas por factores socio-culturais. Contrariando a perspectiva de continuidade linear do desenvolvimento, Vygotsky acreditava que durante o segundo ano de vida as linhas naturais e sociais do desenvolvimento se juntam e se entrelaçam para formar uma única linha de funcionamento (Berk & Winsler, 1995).

A interiorização

De acordo com Wertsch & Stone (1985), uma das problemáticas mais persistentes em psicologia é a conceptualização da relação entre actividade interna e externa. No entanto, segundo os autores, esta questão tem sido abordada parcialmente, ora valorizando apenas a actividade interna como verdadeiro domínio da psicologia, ora elegendo o comportamento externo como objecto exclusivo de interesse. Em contraste, a perspectiva Vygotskiana centra-se explicitamente na relação entre actividade externa e interna, conceptualizando o processo de interiorização.

A compreensão deste processo pode tornar-se mais clara através do conhecimento de uma das leis da dialéctica materialista: a transformação das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas. As mudanças que consistem no desaparecimento de um objecto existente ou no aparecimento de um objecto novo, representam momentos de descontinuidade no processo evolutivo e designam-se por mudanças qualitativas enquanto as restantes, no decurso das quais os objectos se conservam, designam-se por mudanças quantitativas. Assim, poderemos entender melhor como os processos externos são transformados em processos internos qualitativamente diferentes dos que lhes deram origem. Como refere Wertsch & Stone (1985) a interiorização transforma os processos em si, mudando a sua estrutura e funções. A interiorização não é um processo de cópia da realidade externa para um plano interno pré-existente, mas é um processo através do qual um plano interno de consciência e auto-regulação é formado. Entendido desta forma, Valsiner & Lawrence (1993; cit. Berk & Winsler, 1995) traduzem este processo de interiorização como transformação construtiva do mundo social pela criança para reestruturar o seu funcionamento mental individual.

Por outro lado, o processo de interiorização, comportando mudanças quantitativas, impõe fases de evolução gradual. Desta forma, quando a actividade entre a criança e o adulto decorre de forma particularmente escalonada, permite à criança uma adequação mais precisa ao seu nível de actividade possível.

Alvarez & del Rio (1990) chamam a atenção para o facto de o processo de interiorização não deve ser entendido como um processo que acaba numa forma perfeita

de interiorização. Pelo contrário, em qualquer momento do desenvolvimento (por exemplo momentos de grande stress) uma função pode ser transferida para um plano mais exterior de actividade.

Também, o conceito de interiorização não pode ser visto à margem do contexto social onde decorre. Os estudos de Kochanska e colaboradores (Kochanska & Aksan, 1995; Kochanska, Murray, Jacques, Koenig & VanDegeest, 1996) mostram que quer as características da criança, especialmente o temperamento, quer a sua história de socialização (relação entre comportamentos dos pais e das crianças) podem funcionar como factores inibidores ou facilitadores do processo de interiorização.

O facto do processo de interiorização decorrer das actividades em que a criança e o adulto estão em colaboração, pressupõe que este não pode ser visto como uma transferência de uma actividade externa para um plano de consciência, realizada pelo adulto. Pelo contrário, Vygotsky viu a criança como agente activo no seu próprio desenvolvimento. Rogoff (1990; cit. Berk & Winsler, 1995) sugere o termo *apropriação* em vez de interiorização para traduzir a ideia de que cabe à criança escolher activamente os instrumentos culturais que melhor se adequam aos seus objectivos particulares.

2.2.1 – A Zona de Desenvolvimento Próximo e o conceito de “scaffolding”¹²

De acordo com Wertsch (1985; cit. Berk & Winsler, 1995) um dos objectivos de Vygotsky foi a conceptualização de formas de ajuda a crianças com incapacidades físicas ou problemas psicológicos. Com base neste conhecimento poderemos entender melhor a preocupação de Vygotsky na definição de um instrumento conceptual que possibilitasse a integração dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem – a definição de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Apesar de só tardiamente ter sido traduzido, Vygotsky já em 1934 havia definido o conceito de ZDP como: *«a distância entre o nível actual de desenvolvimento quando determinado pela resolução de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial quando determinado através da resolução de problemas sob ajuda do adulto ou em colaboração com pares mais competentes»* (Vygotsky, 1978; cit. Cole, 1985, p.155).

Na perspectiva Vygotskiana o *processo de colaboração com outros mais competentes* é a forma através da qual o desenvolvimento ocorre. Como já atrás referimos a mediação social e instrumental permite à criança o acesso às funções psicológicas superiores. Inicialmente, sem a criança dominá-las ou sequer as conhecer, elas não são mais do que actividades e funções sincréticas (Alvarez & del Rio, 1990). A capacidade para a criança as utilizar como instrumentos próprios e de forma individual produz-se na ZDP. Utilizando um conceito já atrás definido, podemos, então, dizer que a ZDP é uma zona de interiorização.

Contudo, o conceito de ZDP não pode ser visto como uma máquina de transformação do que é exterior ou de deposição de matéria transformada em estruturas interiores. A ZDP ela própria se cria e transforma num processo gradual sob a influência social que é restringida pelas fronteiras do desenvolvimento prévio e pelos limites de possibilidade do desenvolvimento que pode ser realizado em colaboração.

¹² A tradução literal da palavra “scaffolding” é “colocar andaimes”. Optamos por utilizar o termo na sua língua de origem para nos distanciarmos do significado restrito da palavra e nos deixarmos levar pela metáfora que tem subjacente um conceito mais complexo.

A compreensão do processo dinâmico de mudança constante da ZDP leva-nos ao outro lado do constructo que é a aprendizagem e o ensino¹³.

Wertsch & Stone (1985) consideram que a noção de ZDP é uma forma para responder a duas questões cruciais em psicologia educacional: a avaliação das capacidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas educativas. Vygotsky insurgiu-se contra os testes tradicionais que, preocupados apenas com o funcionamento intrapsíquico, apenas avaliam as capacidades já estabelecidas ou “fossilizadas”, descurando a análise da real actividade onde a mudança tem lugar. Vygotsky defendeu que tanto interessa avaliar o nível de realização individual (nível de desenvolvimento actual) como a avaliação do que a criança é capaz de atingir ao nível do funcionamento interpessoal (nível de desenvolvimento potencial), apreendendo, desta forma, o processo de emergência e formação de uma capacidade.

Relativamente às práticas educativas, Vygotsky considerava que nem todas poderão ser adequadas. A educação não surtirá nenhum efeito se a ajuda não for dirigida para as funções que apesar de ainda imaturas estarem já no processo de maturação para o seu uso independente. O papel do educador deverá ser mobilizar aquelas funções que estão no processo de maturação na ZDP e aprofundar as actividades um pouco acima do nível de funcionamento independente da criança. Berk & Winsler (1995) referem que, deste modo, os adultos podem “*despertar para a vida*” os processos cognitivos que estão a emergir, na sua forma rudimentar, na ZDP. O papel principal da educação é criar a ZDP, ou seja, provocar na criança processos desenvolvimentais internos, os quais até esse momento eram úteis para a criança apenas na esfera das relações com os outros. Contudo, Valsiner (1987), citando Vygotsky, refere que os processos que ocorrem na ZDP não implicam obrigatoriamente a intervenção directa dos adultos. Ela pode ser construída pela simples organização do contexto da criança ou construída por si própria no processo de jogo. «*O jogo contém de forma condensada ... todas as tendências do desenvolvimento; no jogo a criança tenta como que completar um salto acima do nível do seu comportamento usual*» (Vygotsky, 1966; cit. Valsiner, 1987, p. 65).

¹³ Em russo existe apenas uma palavra – obuchenie – para significar “ensino” e “aprendizagem” (Wertsch, 1984; cit. Garton, 1995). Assim, a língua russa, enquanto instrumento de pensamento, permite uma melhor integração destes dois conceitos.

Vygotsky, ao entender a colaboração com os outros mais competentes como fonte de desenvolvimento cognitivo, é inovador na forma de conceptualizar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Após analisar outros autores, como Piaget, William James e Koffka¹⁴, Vygotsky discorda das suas perspectivas sugerindo que o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem, a qual cria a zona de desenvolvimento potencial, através da mediação social e instrumental.

Podemos, assim, concluir que para Vygotsky quer a componente educacional quer a componente desenvolvimental estão integradas numa unidade, a qual é representada no constructo da ZDP.

Quando Vygotsky conceptualizou os processos pelos quais as crianças adoptam o papel de adultos nas actividades culturalmente organizadas e relevou a natureza interaccional das mudanças desenvolvimentais, definiu-as em termos de mudanças no controle e responsabilidade nas actividades. A ZDP é, assim, a estrutura de actividades conjuntas, em qualquer contexto onde existam participantes que exerçam responsabilidades diferentes em virtude de terem também eles competências diferentes (Cole, 1985).

Com base no conceito de ZDP, surge o conceito de “scaffolding” - metáfora que procura descrever os componentes mais importantes da educação. A introdução deste termo na psicologia do desenvolvimento e da educação atribui-se a Wood, Bruner & Ross (1976), os quais definem “scaffolding” como as intervenções tutoriais do adulto que deverão manter uma relação inversa com o nível de competência da criança ao realizar uma tarefa. Mais especificamente, quanto maior a dificuldade da criança em atingir um objectivo, mais directas deverão ser as intervenções.

Berk & Winsler (1995) sugerem uma categorização das componentes da interacção, associadas a um “scaffolding” que produza efeitos positivos no

¹⁴ Piaget estabelece uma dependência unilateral entre desenvolvimento e aprendizagem: a aprendizagem serve-se e depende do desenvolvimento, no entanto este não serve nem depende da aprendizagem; William James identifica o processo de desenvolvimento com o de aprendizagem, reduzindo ambos a uma simples acumulação de reacções ou condicionamentos adquiridos; Koffka concebe o desenvolvimento como produto de uma interacção entre dois processos distintos mas interdependentes: a maturação e a aprendizagem, transferindo-se depois essa influência para o desenvolvimento geral (Alvarez & del Rio, 1990).

desenvolvimento, sendo estas: resolução conjunta de problemas, intersubjectividade, calor humano e responsividade, interacção na ZDP e promoção de auto-regulação.

1. **A resolução conjunta de problemas**, diz respeito ao empenhamento dos participantes na mesma actividade e ao envolvimento conjunto para atingir um objectivo comum. Esta componente relaciona-se com a ideia de que a aprendizagem é inerente à actividade colaborativa com os outros mais competentes e que se caracteriza por ser um determinante, por excelência, do sentido evolutivo das etapas do desenvolvimento. O desenvolvimento será optimizado quando se consegue um ajustamento aos modos de representação utilizados pela criança e à forma como a cultura que os participantes integram, organiza essas actividades em cada idade do desenvolvimento. Por outras palavras, as actividades deverão ser culturalmente significativas e interessantes de forma a envolver activamente os participantes no processo de cooperação.
2. À semelhança da resolução conjunta de problemas, a **intersubjectividade** pressupõe também um processo interpsicológico¹⁵. Para compreendermos esta componente de “scaffolding” à luz da perspectiva Vygotskiana devemos ter presente os processos semióticos envolvidos numa actividade. Quando um adulto está numa situação de interacção com uma criança, ambos criam um contexto comunicativo no qual o adulto e a criança podem ter ou não diferentes perspectivas ou interpretações acerca do significado da representação e da actividade um do outro. Um estado de intersubjectividade será, então, o que resulta da negociação, semioticamente mediada, e se caracteriza pela compreensão partilhada ou conjunta da actividade ou comportamento do outro. A intersubjectividade, criando um conhecimento comum entre os participantes, possibilita que a criança aprenda os procedimentos para fazer inferências acerca do que os outros querem significar pelo que dizem ou fazem e, consequentemente, possibilita que a criança tome um papel activo na co-construção do conhecimento (Forman, 1992).

¹⁵ Forman (1992) distingue o conceito de Intersubjectividade do conceito de Tomada de Perspectiva Social proposto por Miller (1987): « ... embora sejam noções similares, Intersubjectividade é um processo interpsicológico enquanto a Tomada de Perspectiva Social é um processo intrapsicológico» (p. 146).

3. **Calor humano e responsividade.** Esta componente mais unilateral e da responsabilidade do adulto inclui dois aspectos da interacção. Por um lado, o tom emocional da interacção e por outro lado, a ressonância que os comportamentos da criança têm no adulto. A investigação tem mostrado que a criança aprende melhor quando o adulto estabelece com ela uma relação calorosa que envolve prazer para ambos os participantes (Farran, 1990). Também, a capacidade do adulto para dar pistas, fornecer informação, antecipar os comportamentos da criança para intervir adequadamente, recompensar no tempo certo os sucessos e dar apoio durante a execução de uma tarefa promovem a aprendizagem da criança. Berk & Winsler (1995) utilizam uma analogia para ilustrarem o estado desejável de íntima consonância entre o adulto e a criança: « ... é como uma dança entre um adulto e uma criança na qual a criança conduz e o adulto segue» (p. 29).
4. **Manter a criança na ZDP.** Seguindo o modelo de desenvolvimento de Vygotsky, a interacção criança-adulto dentro da ZDP é provavelmente a que facilitará o desenvolvimento. Este tipo de interacção poderá ser concretizada através de diversas estratégias, utilizadas quer no sentido de simplificar a tarefa quer no sentido de a tornar mais complexa. Bruner (1985) refere que limitar a complexidade da tarefa a um nível adequado é reduzir o número de graus de liberdade da actividade de forma a ser manipulada pela criança. A estruturação das actividades e do ambiente através da selecção das tarefas, da selecção dos materiais, da decomposição da actividade em tarefas de nível de dificuldade inferior, o estabelecimento de regras, a renegociação dos objectivos, a introdução de pistas verbais ou físicas e a manutenção da atenção na tarefa, são estratégias de apoio adequadas para a aprendizagem com sucesso.
5. **Promover a auto-regulação** significa permitir à criança regular ela própria, o apoio necessário à realização da tarefa. Quando o adulto e a criança estão em interacção e definem um objectivo para a actividade, torna-se necessário definir em que extensão é necessário ajudá-la de forma a não realizar a tarefa por ela, mas sim de forma a activar os seus processos mentais que a levam, por si própria a resolver o problema. Mais do que realizar de forma independente uma actividade, pretende-se que a criança pense de forma independente, formule hipóteses, planifique estratégias e

antecipe resultados. Ora, levar a criança a pensar e a descobrir de forma independente as soluções dos problemas passa por promover o *distanciamento* da criança ao ambiente imediato da actividade. Sigel e seus colaboradores (Sigel, 1970; 1982; Sigel & Locking, 1977; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984; Sigel, Stinson & Flaughner, 1991 referidos por Palacios et al., 1992) têm vindo a desenvolver o conceito de distanciamento. De acordo com a sua definição, as estratégias de distanciamento são *interacções verbais, sobretudo na forma de interrogativas, que forcem a criança a distanciar-se, através da representação, do contexto imediatamente perceptível*. Sigel definiu 3 níveis de distanciamento:

- *Nível baixo*: as questões ou discurso do adulto referem-se aos objectos ou acontecimentos observáveis no contexto imediato;
- *Nível médio*: o discurso do adulto envolve a relação entre duas dimensões e os processos mentais que a criança deve realizar têm suporte no contexto imediato;
- *Nível alto*: o discurso do adulto inclui questões que obrigam a criança a activar processos de representação, operando com dados não disponíveis no contexto imediato.

Poderíamos dizer que o nível mais elevado de distanciamento será aquele que estimula mais a capacidade de representação da criança. No entanto, tal afirmação poderá ser falsa atendendo ao nível de desenvolvimento da criança. As estratégias de nível baixo de distanciamento podem ter um valor de estimulação adequado quando utilizadas na interacção com crianças de 2 anos de idade.

Alvarez & del Rio (1990), embora considerem o conceito de “scaffolding” útil e sugestivo para contrariar a perspectiva individualizada do desenvolvimento, identificam algumas das suas limitações. *«É ainda um conceito muito próximo do desajuste óptimo e mantém com ele o pressuposto de uma “via única de desenvolvimento”, de um desenvolvimento psicológico e cognitivo universal que se constrói em pequenos estádios de desequilíbrio, ajuda e avanço»* (p. 117).

Embora a ZDP, tal como foi definida por Vygotsky, seja um instrumento conceptual indiscutivelmente útil para a investigação e para a intervenção, integrando os processos de desenvolvimento e de educação numa só unidade, a sua operacionalização tem ainda que superar algumas questões: a diversidade evolutiva e cultural do desenvolvimento humano, a inter-relação entre actividades, contextos sociais e representações quer da criança quer dos adultos, o papel activo da criança e o seu conhecimento de instrumentos psicológicos que a criança utiliza nas actividades.

Meadows (1996) refere que a associação entre “scaffolding” e competências cognitivas e linguísticas é bastante fraca, sendo as correlações positivas mas de baixo valor. As estratégias de “scaffolding” são, na sua opinião, como que um *pacote de instrumentos culturais* que visam o desenvolvimento das crianças, mas desconhece-se se existem outros instrumentos culturais a ele associados responsáveis pelos efeitos que são atribuídos às estratégias de “scaffolding”. Meadows chama a atenção para o limitado conhecimento que temos de possíveis formas de funcionamento equivalentes e para a pouco clara direcção dos efeitos: será o adulto que produz um efeito na criança ou será a criança que controla o comportamento do adulto?

2.3 – O desenvolvimento da criança em contextos empobrecidos: o caso do risco ambiental

O modelo transaccional do desenvolvimento enfatiza o carácter das transacções específicas que ocorrem entre uma dada criança e os seus pais como determinantes do curso do desenvolvimento (Sameroff, 1975). Neste modelo a criança é conceptualizada como estando num estado permanente de reorganização activa, de tal forma que as suas características iniciais não podem ser vistas como qualidades estáticas que determinam só por si o desenvolvimento consequente. Nesta perspectiva, o conceito de “reproductive casualty”¹⁶ (acidentes ligados à reprodução) que designa malformações que afectam o feto ou recém-nascido durante o período pré, peri e pós-natal e que evoluem desde a morte até sequelas mais ou menos graves a nível do Sistema Nervoso Central (Pasamanick & Knobloch, 1973), não poderá, então, ser utilizado para explicar todos os processos complexos do desenvolvimento envolvidos nas dificuldades de adaptação futuras, insucesso ou resultados desenvolvimentais baixos. Sameroff (1975) refere que *«mesmo se continuarmos a acreditar que um “contínuo de acidentes ligados à reprodução” existe, a sua importância esbate-se em comparação com a maciça influência dos factores sócio-económicos sobre o desenvolvimento pré, peri e pós-natal»* (p. 66).

O autor sugere a presença de outros factores para além dos factores de carácter biofisiológico. Embora os “acidentes ligados à reprodução” tenham um papel importante na produção de problemas posteriores, outros factores ambientais são mais significativos na previsão dos resultados cognitivos em crianças com idade pré-escolar. Sameroff & Chandler (1975) introduziram o termo “continuum of caretaking casualty” (contínuo de acidentes de prestação de cuidados), oposto ao conceito de “reproductive casualty”, para sublinharem a influência dos factores de ordem ambiental no desenvolvimento. Se num extremo do contínuo, encontramos ambientes apoiantes, nos quais a criança dispõe de encorajamento material, emocional e social, no extremo oposto situamos a prestação de cuidados por pais carenciados, “stressados” ou com baixa escolaridade, que tem tendência para exacerbar as dificuldades precoces (Sameroff, 1975).

¹⁶ “Reproductive casualty” é outra maneira de definir “morbilidade”, conceito oriundo da Epidemiologia.

O objecto de interesse neste ponto do trabalho será, então, estudar o risco ambiental de desenvolvimento, definido por Garbarino & Abramowitz (1992) como *ausência de oportunidades de desenvolvimento através do empobrecimento das interações da criança com o seu contexto e das experiências adequadas às necessidades e capacidades da criança em cada momento do seu desenvolvimento*.

Embora, aqui, nos centremos mais no risco ambiental, não nos podemos esquecer que a sua gravidade depende da interacção entre as duas forças “nature” e “nurture”. Por um lado, as crianças expostas a risco ambiental são, muitas das vezes, aquelas que apresentam também risco biológico, sobretudo risco associado a má nutrição, falta de cuidados de saúde ou condições não adequadas durante a gestação. Por outro lado, a investigação tem mostrado que as crianças não são vítimas passivas das forças exteriores. Sameroff & Chandler (1975), Elder, Nguyen & Caspi (1985) e, mais recentemente, Konchanska et al. (1995; 1996) referem que os comportamentos dos pais podem ser provocados pelas características e comportamentos das crianças.

2.3.1 - A Importância do Estatuto Socio-Económico na definição de risco

Na década de 60 e 70, com a proliferação nos Estados Unidos dos Programas de Luta Contra a Pobreza e Programas de Educação Compensatória, muitos estudos abordaram a associação entre risco de desenvolvimento e pobreza, concluindo que esta era o principal factor do atraso mental médio (Sameroff, 1975).

Embora as correlações entre pobreza e resultados desenvolvimentais baixos sejam fortes, a compreensão acerca do significado do contexto da família e da pobreza para a ontogénese do desenvolvimento cognitivo e social não tem sido bem documentada (Ramey et al., 1998).

Sameroff, Seifer, Barocas, Zax e Greenspan (1987), questionando se a pobreza por si só é a causa dos problemas de desenvolvimento das crianças, analisaram a relação entre os factores de risco “macroscópicos”, tais como o Estatuto Socio-Económico (ESE), e 10 factores de risco “microscópico”, tais como variáveis psicológicas, familiares e interaccionais¹⁷. Os autores verificaram que, em geral, o ESE prognosticava cerca de 20% da variância dos valores de QI das crianças em idade escolar, enquanto que os 10 factores de risco social e comportamental estudados tinham um poder de previsão muito superior. Verificaram, também, que diferentes combinações de igual número de factores de risco produziam efeito similar sobre o QI, o que os levou a concluir que independentemente da natureza de qualquer factor de risco, incluindo o ESE, a sua combinação é o melhor prognóstico dos resultados. Os autores enfatizaram, assim, o efeito cumulativo dos factores de risco múltiplo no aumento da probabilidade do desenvolvimento da criança ficar comprometido.

Estudos longitudinais (Sameroff, Bartko, Baldwin, Baldwin & Seifer, 1998), mostraram que existia uma estabilidade a longo termo dos baixos resultados desenvolvimentais em crianças que provêm de famílias de baixo ESE. No entanto, os autores chamam a atenção para o facto de se verificar também uma estabilidade a longo

¹⁷ As 10 variáveis utilizadas neste estudo, predominantemente encontradas nos grupos de ESE baixo mas que afectam os resultados das crianças em qualquer grupo ou classe social, foram as seguintes: saúde mental da mãe, ansiedade maternal, perspectivas parentais sobre o desenvolvimento, comportamentos interactivos das mães, habilitações das mães, profissão do elemento responsável pela família, pertença a grupos minoritários, apoio social da família, acontecimentos de vida “stressantes”, dimensão da família.

termo do número de riscos experienciados pelas famílias, tornando impossível determinar quais dos riscos, precoces ou contemporâneos, teriam uma maior influência no comportamento, nessa altura presente, das crianças. As crianças que aos 4 anos viviam em ambientes de alto-risco, e que aos 13 anos ainda neles estavam inseridas, mantinham os seus baixos resultados desenvolvimentais (a correlação entre as medidas de inteligência aos 4 e aos 13 anos era de .72). Poderá, então, ser incorrecto afirmar-se que há uma estabilidade da incapacidade das crianças sem se atender à continuidade das circunstâncias de vida dessas mesmas crianças.

As respostas às questões levantadas pela investigação sobre o ESE dependem da definição e da forma como esta variável tem sido tratada e medida. Hoff-Ginsberg & Tardif (1995) referem que a variável ESE tem sido sobretudo tratada como variável discreta ou nominal. Os estudos que mais a utilizam inscrevem-se, de um modo geral, no modelo de “social address”. Neste modelo, o desenho experimental inclui, de uma forma geral, a formação de dois grupos distintos na dimensão ESE e a utilização de “testes de significância de diferenças estatísticas”. Deste modo, a variação dentro de cada grupo é ignorada, sendo apenas apuradas as diferenças intergrupos.

Outra forma de tratar a variável ESE, é defini-la como uma função de várias variáveis e estudar a sua correlação com outras características que, embora não sejam usadas para a definir, a ela estão associadas, nomeadamente: idade dos pais, dimensão da família, densidade e qualidade da habitação, vizinhança, qualidade dos cuidados com a criança, raça, etnicidade, estatuto matrimonial, QI e ainda várias outras medidas do funcionamento das famílias. Neste caso, o ESE poderá ser analisado mais como uma variável contínua do que discreta. Hoff-Ginsberg & Tardif (1995) sugerem a analogia da noção de ESE com uma superfície topológica a qual, conectando múltiplos pontos, permite tanto a análise dos efeitos independentes das variáveis que a constituem como permite tecer considerações acerca dos efeitos do ESE como um todo coeso. A forma da superfície varia quando cada variável individual varia e se bastantes pontos topológicos variarem, a configuração de toda a superfície será afectada. Ao nível da investigação, os índices de risco múltiplo podem ser extremamente valiosos, uma vez que são compósitos de factores de risco e podem operacionalizar variáveis, tais como *pobreza* ou *ESE*.

Se o risco ambiental, tal como definido anteriormente, tem a ver com as oportunidades de desenvolvimento concretizadas pelas experiências que o contexto onde a criança está inserida lhe proporciona, podemos, então, perguntar como é que o ESE pode organizar as experiências das crianças, no sentido de favorecer ou limitar o seu desenvolvimento.

Garbarino & Abramowitz (1992) e Hoff-Ginsberg & Tardif (1995) respondem a esta questão definindo o conceito de “*nicho ecológico*” ou *nicho desenvolvimental*. Este conceito inclui os cenários físicos e sociais que uma determinada cultura oferece às suas crianças, os cuidados com a criança prescritos por essa cultura e as características psicológicas dos prestadores de cuidados que essa mesma cultura ajuda a definir. Daí, alguns autores (Laosa, 1981; Garbarino & Abramowitz, 1992) considerarem o desenvolvimento emergente da criança em cada momento como um instantâneo da cultura na qual a comunidade, a família e a criança estão inseridas e designarem o risco ambiental por risco sócio-cultural.

Voltando à nossa questão, se os pais de diferentes ESE educam as suas crianças de forma diferente é porque eles próprios são diferentes, com padrões característicos de interagir com os seus filhos (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). As variáveis que definem o ESE actuam em conjunto, como uma força organizada, na vida das famílias e dos indivíduos definindo, por exemplo, o cenário onde a família possa residir e desta forma condicionando as oportunidades sócio-culturais dos pais e das crianças. Assim a resposta à nossa questão implica uma micro-análise dos factores de risco.

Antes de passarmos a referir e a descrever os resultados da investigação ao nível dos micro-processos que podem conduzir ao risco sócio-cultural, vamos identificar e desenvolver alguns modelos que o explicam.

2.3.2 - Modelos explicativos do risco sócio-cultural

Os modelos explicativos do risco sócio-cultural pretendem ser isomórficos dos modelos teóricos que conceptualizam o desenvolvimento. Compreender os processos que geram o risco sócio-cultural leva-nos a discutir as diferenças encontradas nos processos e resultados de desenvolvimento de determinados grupos sociais e estas diferenças podem ser uma janela por onde se perspectivem novas posições teóricas acerca de questões gerais do desenvolvimento.

Os baixos resultados académicos ou as limitadas competências cognitivas, linguísticas ou sociais apresentadas pelas crianças em idade pré-escolar pertencentes a determinados grupos sociais são compreendidas à luz de diferentes perspectivas. Vamos abordar a perspectiva do défice, a perspectiva ecológica e dentro desta iremos especificar a concepção desenvolvimental de Guralnick (1998).

A perspectiva do défice: esta designação foi utilizada por Laosa (1981) para enquadrar a posição que defende serem os pais os culpados pelos baixos resultados dos seus filhos. Tal posição, segundo o autor, baseia-se nas primeiras formulações teóricas de Bernstein (cit. Domingos et al., 1986) sobre as diferenças dos códigos linguísticos utilizados pelas diferentes classes sociais.

Bernstein propôs que a socialização de uma criança da classe baixa, ao contrário de outra da classe média, não obedece a padrões favoráveis ao seu desenvolvimento. O autor considera a linguagem utilizada pelos pais de classe baixa como possuindo um código restrito em virtude da fraca troca de significados e da limitada elaboração do pensamento que esta veicula. Para além disso, as estratégias de disciplina utilizadas por estes pais são vistas como arbitrárias e expressas através de comportamentos emocionais ou punição física. A vida das crianças da classe baixa não é percebida como uma vida organizada, planeada e racionalmente definida. Nesta perspectiva, os comportamentos dos pais da classe baixa são avaliados tendo como comparação os comportamentos dos pais da classe média e quando aqueles não seguem esse padrão

normativo são considerados “deficientes”, sendo o défice visto como resultado de factores genéticos ou ambientais.

Hoff-Ginsberg & Tardif (1995) referem que na década de 70 houve uma mudança de perspectiva quanto à compreensão das famílias de baixo ESE ganhando força a ideia de ser politicamente controverso a análise baseada na concepção de défice. Laosa (1981) defende uma interpretação sócio-cultural da diversidade, considerando que é um erro definir como “deficiente” o que pode mais não ser do que uma diferença cultural. *«A diversidade existe entre e dentro dos grupos ... o progresso significativo na compreensão da diversidade humana exige-nos aceitar que o comportamento humano seja percebido como competente ou incompetente apenas no contexto dos papéis específicos e juízos de valor»* (p. 162). O autor especifica que assumir uma posição de *relativismo cultural* significa não tomar uma cultura ou sub-cultura como superior mas entender as atitudes, crenças e maneiras de agir através dos seus próprios significados, ou seja, no contexto das instituições e valores dessa particular cultura. Nesta visão pluricultural, os padrões de interacção que os pais de classe baixa estabelecem com as suas crianças têm um valor adaptativo no contexto sócio-cultural onde actuam. Contudo, estes mesmos padrões não terão o mesmo valor dentro de instituições onde a definição de competência social é baseada num conjunto de regras e valores diferentes, estabelecidos de acordo com os padrões do grupo dominante. De acordo com esta perspectiva, são estas instituições que devem ser corrigidas para se acomodarem às características particulares da população que servem.

A perspectiva ecológica: é nesta confluência de ideias sobre o pluralismo sócio-cultural que se enquadra a perspectiva ecológica do risco ambiental, ou não fosse o termo “ecologia” implicar conhecer como a criança e o seu meio imediato (nicho ecológico) respondem um ao outro. Isto significa que não poderemos compreender as íntimas relações entre a criança e os seus pais sem compreender como as condições que envolvem a família afectam a interacção entre a criança e os seus pais e sem definir as experiências particulares da família (Garbarino & Abramowitz, 1992).

A perspectiva ecológica do risco sócio-cultural incorpora, assim, diferentes níveis de sistemas sociais relacionados com o que se passa ao redor da criança em desenvolvimento que a influenciam e afectam as interações que ela estabelece com os pais. Garbarino & Abramowitz (1992) analisam o risco e a oportunidade de desenvolvimento ao nível do micro, meso exo e macrosistema. Sem referência a qualquer grupo social, os autores identificam diferentes fontes de risco:

- ao nível do microssistema - o risco prende-se com a limitada variação de interações que o microssistema possibilita à criança ou com a pobre reciprocidade nas interações resultantes do poder unilateral dos pais sobre as crianças ou ainda com padrões de interacção caracterizados por um clima emocional negativo;

- ao nível do mesossistema - o risco pode advir da ausência ou pobre conexão entre os microssistemas. Mais especificamente, quando a criança é a única ligação entre os microssistemas e os códigos de linguagem (categorias linguísticas para estruturar e comunicar experiências) e os códigos de valores utilizados nos diferentes microssistemas não têm qualquer continuidade de um microssistema para o outro;

- ao nível do exossistema - os riscos caem dentro de duas categorias: diminuição da capacidade dos pais para participarem activamente nos microssistemas da criança, devido a situações externas à família (por exemplo quando os pais trabalham em contextos que promovem o conformismo e a não auto-direcção, tendem a transmitir esse conformismo na educação dos filhos através de padrões rígidos, pouco flexíveis e na aceitação da determinação pelos outros da vida das suas crianças) e decisões tomadas por outros com papéis dominantes que afectam negativamente os microssistemas das crianças;

- ao nível do macrosistema - entendendo o macrosistema como o conjunto de aspectos culturais que estão subjacentes à organização das instituições, das ideias acerca das relações sociais e dos aspectos do funcionamento político e económico de uma sociedade, o risco a este nível

surge sobretudo da falta de relativismo cultural, de políticas racistas e do domínio político, económico e cultural de um grupo sobre os restantes.

Dentro da *perspectiva ecológica do desenvolvimento*, Guralnick (1998) propõe uma conceptualização do desenvolvimento cognitivo, no sentido de contribuir para a definição de estratégias de intervenção precoce com crianças vulneráveis devido a situações de risco ambiental e biológico. Seleccionamos a perspectiva desenvolvimental de Guralnick por esta se basear em conceitos e constructos derivados das abordagens já referidas ao longo deste trabalho, como sejam a perspectiva transaccional e a perspectiva ecológica do desenvolvimento e enfatizar a importância das interações como processos cruciais de desenvolvimento. Vamos apenas nos deter no esquema conceptual de Guralnick relativo à explicação de risco ambiental.

Segundo o autor, os factores que governam o desenvolvimento da criança podem ser divididos em três conjuntos de padrões familiares de interacção:

- A qualidade das transacções pais-criança, traduzida pelas dimensões: sensibilidade, contingência das respostas, reciprocidade, interações não intrusivas e afectivamente calorosas, estrutura do ambiente e “scaffolding” adequado, incluindo o uso da linguagem;
- As experiências da criança organizadas pela família, através da selecção de materiais e jogos desenvolvimentalmente adequados e variados ou através da promoção de contactos da criança com outros adultos e crianças quer em contextos informais (redes de apoio, relações de vizinhança) quer em contextos mais formais;
- As estratégias dos pais para assegurarem a saúde e a segurança das crianças, como por exemplo, aquelas que levam à obtenção de vacinas, a uma alimentação adequada e à protecção da criança de situações violentas.

No entanto, o risco de desenvolvimento não deriva simplesmente destes *processos proximais* de interacção, eles próprios são influenciados por um conjunto de características da família, tais como atitudes e crenças da família, estatuto de saúde

mental da mãe, estilo de “coping”, recursos económicos limitados, relações matrimoniais stressantes ou ausência de apoios sociais adequados (*processos distais*).

Embora Guralnick não desenvolva este aspecto, inclui no seu esquema conceptual do desenvolvimento as características da criança, tal como o temperamento, como factores que podem contribuir para a emergência de padrões de interacção familiar não favoráveis ao desenvolvimento.

Nesta perspectiva, não é o grupo de pertença da família, especificamente a pobreza, que determina o risco de desenvolvimento da criança. A agregação de características adversas específicas da família criam “stressores” que por sua vez provocam alterações nos padrões proximais de interacção e consequentemente podem produzir o declínio do desenvolvimento precocemente.

Em resumo, os modelos mais actuais que explicam o risco ambiental de desenvolvimento levam-nos a considerar a família na sua individualidade (compreendendo os processos proximais de interacção), a vizinhança, a comunidade e, ao nível mais vasto, a própria sociedade (compreendendo os processos distais de influência). Colocar a família na estrutura social mais alargada e num meio cultural particular leva-nos a uma apreciação mais cuidada do papel dos factores sócio-culturais no comportamento dos pais em relação às suas crianças (Laosa, 1981). A ideia chave subjacente aos modelos ecológicos é que numerosos factores podem interagir para diminuir ou exacerbar as circunstâncias associadas ao risco.

2.3.3 - Microprocessos interactivos que podem comprometer o desenvolvimento das crianças

Como já referimos atrás, a investigação demonstrou existirem associações entre ESE e resultados desenvolvimentais das crianças. Vimos também que estes resultados têm sido interpretados quer com base nas características dos pais quer através da confluência de forças interiores e exteriores à família. Agora será necessário especificarmos os mecanismos através dos quais o ambiente afecta os resultados das crianças para compreendermos a diversidade da qualidade das interações pais-criança e a diversidade dos padrões de educação parental.

Vários investigadores (McGillicuddy-DeLisi, 1982, 1985; Skinner, 1985; Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995; Barnard, 1997; Ramey, Ramey & Lanzi, 1998) têm focado o interesse dos seus estudos na explicação do *como* e do *porquê* os pais diferem uns dos outros nas práticas educativas, quando tais diferenças estão associadas ao ESE das famílias. Estas investigações têm seguido várias linhas: a abordagem tipológica dos estilos das práticas educativas, o estudo das ideias dos pais acerca do desenvolvimento e educação das crianças e a observação directa dos comportamentos interactivos pais-criança.

A abordagem tipológica das práticas educativas parentais. Uma das tipologias dos estilos de práticas educativas mais conhecida é a definida por Baumrind (1973; cit. Parke & Buriel, 1998). Baumrind distinguiu 3 tipos de estilos parentais: *afirmativo* (“authoritative”), *autoritário* (“authoritarian”) e *permissivo* (“permissive”), os quais têm efeitos distintos no desenvolvimento das crianças. Os pais afirmativos foram identificados como sendo aqueles que permitem às crianças uma considerável liberdade dentro de limites razoáveis, não são intrusivos e não usam estratégias disciplinares hostis ou excessivamente restritivas, são calorosos e responsivos às necessidades das crianças. Este estilo de comportamento foi associado com o desenvolvimento da auto-estima, adaptabilidade, competência, controle interno, popularidade entre pares e baixos níveis de comportamento anti-social.

Pelo contrário, os pais autoritários foram caracterizados por comportamentos rígidos, severos e por não responderem às necessidades das crianças. As crianças

recebem poucas gratificações e é-lhes dado pouco controle sobre o seu ambiente. Tal estilo foi associado a comportamentos conflituosos e neuróticos das crianças.

Os pais permissivos foram identificados como sendo, sobretudo, inconsistentes nas suas práticas disciplinares e por encorajarem a livre expressão dos impulsos nas crianças. Consequentemente, as crianças desenvolveriam comportamentos impulsivos e não tão bem controlados racionalmente.

Parke & Buriel (1998) referem que a investigação que procura a associação entre estilos parentais e ESE tem revelado que nas famílias de baixo estatuto é mais frequente o estilo autoritário mas que isto não é mais do que uma forma de adaptação às condições exteriores, tais como, circunstâncias de perigo e insegurança tão frequentes nos meios pobres. Aliás, o uso de estratégias autoritárias nestes meios pode estar associado à promoção de resultados positivos nas crianças.

As limitações deste tipo de abordagem, para compreendermos como e porquê os pais diferem na forma de interagirem com os seus filhos, são evidentes, especialmente quando pretendemos compreender a associação de tais comportamentos com o ESE. Estas limitações prendem-se, nomeadamente, com a ausência de atenção sobre os processos que envolvem a expressão dos comportamentos e os seus efeitos no desenvolvimento das crianças, com a abordagem não transaccional do desenvolvimento que lhe está subjacente e com a frágil universalidade da tipologia.

A abordagem das interações pais-criança centrada nos comportamentos observáveis. Esta abordagem baseia-se no pressuposto de que os processos interactivos pais-criança são os principais responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, nos primeiros anos de vida.

Tulkin & Kagan (1972) observaram 30 mães com nível de escolaridade superior, cujos maridos tinham um trabalho profissional qualificado (mães de ESE médio) e 26 mães com escolaridade abaixo da secundária, cujos maridos tinham um trabalho não qualificado ou semi qualificado (mães de ESE baixo), numa situação de interacção em casa com as suas crianças de 10 meses de idade. Os comportamentos das mães observados foram: localização da mãe relativamente à criança, contacto físico,

proibições, comportamentos verbais das mães e actividades iniciadas pelas mães. Os autores verificaram que o valor total da interacção era superior no grupo de ESE médio. Ao nível da análise dos comportamentos específicos, as diferenças entre os dois grupos centraram-se nos comportamentos verbais e nas tentativas das mães para manter a criança ocupada, com melhores resultados para o grupo das mães de ESE médio. Relativamente à quantidade de tempo que as mães permaneciam junto das crianças, ao contacto físico e proibições não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos. Tulkin & Kagan interpretaram os resultados encontrados dizendo que *as mães de ESE baixo parecem não acreditar que as suas crianças sejam capazes de comunicar com os adultos e por isso seria em vão tentar interagir verbalmente com elas*.

Estas diferenças do comportamento verbal das mães associadas ao ESE parecem estar infiltradas em diferentes culturas. Ninio (1980, cit. Bornstein, 1995) verificou que mães israelitas de nível socio-económico mais elevado falavam, nomeavam e questionavam mais frequentemente as suas crianças do que as mães israelitas de grupos sociais mais baixos.

Também, na China, onde se presume que existem diferenças relativamente pequenas nos rendimentos entre grupos sociais mas que divergem relativamente ao nível de escolaridade obtida, Tardif (1993, cit. Parke & Buriel, 1998) verificou que as mães de nível de escolaridade mais baixo utilizavam mais frequentemente a forma imperativa quando falavam com as suas crianças pequenas, quando comparadas com o grupo de mães com níveis superiores de habilitações.

Farran & Haskins (1980) observaram dois grupos de mães com crianças com 3 anos de idade – mães de rendimentos baixos e mães de rendimentos médios – numa situação de jogo não estruturado. Verificaram então que as mães do primeiro grupo, quando comparadas com as mães do outro grupo, eram mais directivas na orientação das actividades das crianças sem, contudo, se envolverem claramente em nenhuma actividade com as crianças. Farran & Haskins interpretaram estas diferenças como resultantes da percepção das mães de baixos rendimentos acerca da incapacidade das crianças auto-dirigirem o seu comportamento.

Sigel (1982) desenvolveu um estudo com uma amostra de 120 famílias dividida em dois grupos: um grupo constituído por pais que possuíam apenas com a escolaridade obrigatória e com rendimentos abaixo da média (ESE baixo) e outro grupo constituído por pais de rendimentos acima da média e escolaridade, pelo menos, ao nível do secundário (ESE médio). As crianças tinham uma média de idade de 4 anos. As interações das mães e dos pais com as crianças foram registadas em vídeo, em duas situações: contar uma história e fazer uma dobragem em papel. Um dos objectivos do estudo era verificar o modo como os pais utilizavam as estratégias de distanciamento nessas duas tarefas propostas.

Os resultados evidenciaram diferenças em função do ESE: as famílias de ESE baixo apresentaram uma frequência mais elevadas de estratégias identificadas com níveis mais baixos de distanciamento.

O mesmo estudo também revelou também outros resultados interessantes. As estratégias utilizadas pelas mães variavam em função do tipo de tarefa que estavam a realizar com as crianças. Ao contrário do que se verificava com os pais, não se verificou nenhuma relação entre o uso de *estratégias de distanciamento* pelas mães nas duas tarefas propostas, indicando que as mães são mais flexíveis e adaptam o seu comportamento de acordo com o tipo de exigências da tarefa. Estes resultados sugerem que o contexto da interacção pais-filhos é um factor importante na determinação dos comportamentos da diade, embora geralmente não seja explorado pela investigação.

Hoff-Ginsberg & Tardif (1995), fazendo uma revisão da investigação sobre interações mães-criança, afirmam que, apesar dos estudos diferirem em aspectos metodológicos, parecem convergir em três resultados:

- As mães de ESE baixo, na interacção com os seus filhos, são mais *controladoras, restritivas* e *“desaprovantes”* do que as mães de ESE alto (p. 175);

- Existem mais diferenças associadas ao ESE nas medidas de linguagem do que nas dimensões não verbais (p. 176);

- A natureza das diferenças na linguagem traduz-se pelo facto das mães de ESE alto falarem mais, nomearem mais os objectos, manterem a conversa sobre um tópico durante mais tempo, responderem mais contingentemente às crianças e induzirem mais as suas crianças a falar do que as mães de ESE baixo (p. 177).

A abordagem das interações pais-criança centrada nas crenças parentais:

Após a revisão de alguns estudos centrados na observação directa das interações pais-criança, novamente se coloca a questão: porque será que os comportamentos interactivos dos pais variam em função de variáveis associadas ao ESE?

McGillicuddy-DeLisi (1982), baseando-se na teoria de Kelly (1955, 1963), refere que cada indivíduo constrói, a partir das experiências individuais com as outras pessoas, um sistema de constructos através dos quais a realidade é interpretada. Estes constructos ou crenças são uma fonte de variação dos comportamentos interactivos dos pais. Entendendo o ESE como um conjunto de variáveis que quando combinadas entre si organizam as experiências das crianças e dos pais afectando o conteúdo das suas representações, podemos, então, supor que as circunstâncias individuais de vida podem afectar: o tipo e valor do comportamento que os pais esperam dos seus filhos a curto prazo, o tipo de pessoas que esperam que os filhos venham a ser a longo prazo e as ideias acerca do modo como será melhor alcançar tais objectivos (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Algumas dimensões do ESE, tais como “ocupação profissional” e “habilitações literárias” dos pais parecem ser aquelas que maior influência exercem sobre as características dos pais, especialmente sobre a sua flexibilidade intelectual.

McGillicuddy-DeLisi (1982), a partir da mesma amostra do estudo realizado por Sigel, referido atrás, pretendeu relacionar os resultados da observação directa dos comportamentos das díades em interacção com as crenças das famílias, utilizando, para tal, entrevistas e questionários. O estudo revelou que as famílias de ESE médio concebiam a criança como um processador activo que se desenvolve através das suas próprias interações com o meio ambiente estruturado. Isto explicaria a maior frequência dos seguintes comportamentos observados: demonstrações positivas, disponibilidade, estruturação do ambiente, envolverem-se em jogo do faz de conta. Em sentido contrário, as famílias de ESE baixo utilizavam mais instruções directas,

motivadas pela crença do papel indispensável dos adultos no ensino e socialização das crianças, tendo em vista a aquisição de competências e conceitos específicos.

Na mesma linha de investigação, Skinner (1985) interpretou as diferenças encontradas entre dois grupos de famílias de ESE opostos como resultantes da autonomia e independência dada às crianças pelo prestador de cuidados. Segundo esta autora, às crianças de ESE baixo não lhes era permitido tanta autonomia e independência como aquela que era conferida às crianças de ESE elevado; e igualmente os seus pais não as viam tão necessitadas de atenção para funcionarem adequadamente.

Posteriormente ao estudo referido acima, McGillicuddy-DeLisi (1985) postula que as crenças dos pais podem estar relacionadas com os resultados das crianças independentemente dos seus comportamentos observáveis durante as interações. Por exemplo, a organização da casa, os tipos de brinquedos e actividades oferecidas, a selecção da localização geográfica da casa e da escola podem, segundo a autora, ser expressão das crenças que afectam o desenvolvimento das crianças. A autora defende, também, que o sistema de crenças de uma família não pode ser percebido senão ao longo de uma história de interações pais-criança, em inúmeros contextos. *«Esta história tem um efeito cumulativo, de tal forma que uma simples ou mesmo múltipla observação dos comportamentos não é um indicador preciso nem suficiente do impacto dos comportamentos particulares dos pais sobre a criança»* (p. 9). McGillicuddy-DeLisi sugere a aplicação de entrevistas ou questionários como formas complementares de recolha de informação sobre a forma como os pais estruturam o ambiente familiar, como perspectivam o desenvolvimento da criança e os processos que lhe são inerentes.

Barnard & Kelly (1990) e Barnard (1997), partindo do conhecimentos das fortes associações entre aspectos específicos da interacção pais-criança e posteriores competências das crianças, especialmente ao nível da cognição e linguagem e com base no pressuposto das influências sociais recíprocas entre pais e crianças, enfatiza o papel das características quer das crianças quer dos prestadores de cuidados na qualidade e sucesso dessa interacção. A autora refere que as crianças de alto risco ao terem comportamentos menos previsíveis, ao manifestarem menor responsividade social e menor capacidade para darem pistas comportamentais claras aos adultos, comprometem a qualidade da interacção. Por sua vez, os prestadores de cuidados destas crianças, por

falta de conhecimento acerca do modo como lidar com o comportamento da criança, possuírem saúde deficitária, depressão ou “stress”, condicionam negativamente a interação. Barnard & Eyres (1979; cit. Barnard & Kelly, 1990) num estudo realizado com 200 famílias verificaram que as mães que eram mais envolvidas e responsivas com as suas crianças tinham níveis de habilitações elevados e referiam uma vida estável. Este estudo sugere que a interação pode ser adversamente agravada ao longo do tempo se a mutualidade não for estabelecida.

Em resumo, podemos dizer que existem diferenças na forma como os pais interagem com os seus filhos e que estas estão associadas ao ESE. Igualmente se constata que existem diferenças na forma como os pais conceptualizam o desenvolvimento e a educação da criança e que estas ideias ou crenças associadas a dimensões do ESE, especialmente ao nível de escolaridade dos pais, influenciam as interações. Mas será que podemos explicar as diferenças comportamentais em termos de diferenças nas crenças dos pais? Parece-nos que existem algumas diferenças nos comportamentos interactivos que podem ser respostas a circunstâncias externas, principalmente quando se trata de crianças com duplo risco (ambiental e biológico) e de famílias que vivem em contextos de alto risco social.

2.4 - Conclusão

Neste capítulo propusemo-nos a analisar e a compreender o desenvolvimento da criança como um processo de mudança que ocorre através e nas interações sociais, especialmente aquelas que ocorrem entre a criança e os seus pais¹⁸, por considerarmos serem estas as mais importantes nos primeiros anos de vida da criança.

A interacção social é concebida, assim, como o fenómeno único de emergência e gerador do desenvolvimento de um ser humano e a investigação nesta área é concebida como a forma de compreensão dos processos de mudança criados através e nessa interacção.

Para abordar o fenómeno das interações pais-criança, como processos de mudança desenvolvimental, baseamo-nos em diferentes racionais teóricos: na perspectiva transaccional e ecológica do desenvolvimento que nos permite compreender as diferenças do fenómeno interactivo associadas aos diferentes contextos onde aquele ocorre, nas perspectivas actuais da vinculação, especificamente na perspectiva da vinculação como constructo organizativo do desenvolvimento, e, sobretudo, na teoria sócio-cultural do desenvolvimento tal como foi definida por Vygotsky e operacionalizada, posteriormente pelos seus seguidores.

A natureza transaccional das trocas entre as crianças e os outros elementos da interacção não nos permite conceber o desenvolvimento da criança como um processo de causalidade linear resultante da acção dos adultos sobre a criança, ou simplesmente como resultante dos seus processos maturacionais. As interações pais-criança envolvem processos recíprocos de transformação ao longo do tempo, nos quais a criança é simultaneamente sujeito e objecto das acções dos adultos, ou melhor, é um co-participante no processo interactivo e consequentemente do seu próprio desenvolvimento. O conceito de transacção implica, também, análises comparativas das interações ao longo do tempo, ou seja, a análise histórica das transformações mútuas dos elementos da interacção.

¹⁸ O termo “pais” não implica necessariamente “pais biológicos” mas aqueles adultos que mais próximos estão da criança e que com ela interagem no dia-a-dia.

A perspectiva ecológica, colocando a criança em desenvolvimento no centro de diferentes níveis de influência contextuais (proximais e distais), concebe-a como uma força activa que molda a sua experiência social ao nível dos processos proximais de interacção. Tomar uma perspectiva ecológica implica, também, não aceitar determinismos fáceis nem verdades estáticas mas ter uma visão pluralista e relativista do desenvolvimento, evitando posições que defendam a supremacia de uma cultura ou estilo parental sobre outros sem perceber o seu carácter adaptativo ao ambiente e às circunstâncias exteriores nas quais a criança está a crescer.

Considerar a vinculação como constructo organizativo do desenvolvimento implica aceitar a natureza social do funcionamento humano, ou seja, implica aceitar que as relações iniciais que a criança experiencia com outros mais próximos, afectam as expectativas que ambos constróem acerca de si, dos outros e das relações, e consequentemente, contribuem para a forma como o indivíduo constrói a sua realidade e interage com ela. Tais considerações, aproxima-nos da compreensão das diferenças nos estilos parentais como fenómenos que incluem os sistemas de representação e sistemas de crenças dos pais acerca do desenvolvimento em geral da criança, e do papel da criança no seu próprio desenvolvimento.

O reconhecimento da natureza social das construções intelectuais superiores, enquadrado pela teoria Vygotskiana, implica que enfatizemos a importância dos processos interactivos da criança com outros mais competentes, nos processos de mudança desenvolvimental. Considerar o processo de colaboração com outros mais competentes como o processo privilegiado de desenvolvimento implica reconhecer formas de apoio que levam a criança a realizar em colaboração as tarefas que sozinha não conseguia.

Por outro lado, considerar o conceito Vygotskiano de actividade colaborativa implica aceitar que todas as actividades interactivas entre a criança e os adultos são concebidas como um processo de transacção negociada ao longo do tempo, do qual emergem significados que permitem representar a realidade. Assim, a forma como cada um interage com a realidade, incluindo a forma como cada um interage com as crianças e como estas interagem com o adulto, depende da forma como esta realidade foi duplicada através da função semiótica que, por sua vez, teve a sua génese no processo

interactivo da criança com os adultos. O conceito de actividade na perspectiva Vygotskiana aproxima-se do conceito de contexto. A actividade funciona como o contexto de desenvolvimento, uma vez que define os papeis dos participantes, podendo explicar diferenças nas suas acções, nomeadamente, as acções incluídas nos padrões de interacção pais-criança.

Realçar os processos de interacção como “locus” da génese de significados, baseados nas acções dos seus participantes, leva-nos a considerar o processo interactivo como um diálogo entre duas pessoas e, por conseguinte, a centrar a análise do processo interactivo ao nível diádico.

A principal convergência das ideias subjacentes a estas diferentes perspectivas e teorias é a posição teórica que concebe a interacção social como um fenómeno de emergência dos processos de desenvolvimento.

CAPÍTULO 3 – OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS EM RISCO DE DESENVOLVIMENTO

No capítulo anterior vimos que o desenvolvimento é um processo social interactivo resultante de múltiplos factores que se influenciam uns aos outros como partes de ecossistemas. Vimos também que as experiências que as crianças e famílias têm nesses ecossistemas em que estão inseridas são importantes na determinação das transacções que estabelecem com o meio social e físico e, por último, damos conta da existência de conjuntos de condições, traduzidas geralmente pelo Estatuto Socio-Económico, que através de complexos mecanismos estão na origem de oportunidades de sucesso e de insucesso que podem afectar positiva ou negativamente o desenvolvimento da criança.

A investigação há muito concluiu que as crianças oriundas de famílias social e economicamente desfavorecidas estão em risco desenvolvimental quando entram na escola. Estas crianças tendem a apresentar um declínio no desenvolvimento intelectual antes dos 3/4 anos, apesar de tal não se verificar no primeiro ano de vida (Bryant & Maxwell, 1997; Bailey, 1997).

O objectivo deste capítulo é analisar o contributo que os programas de intervenção precoce podem ter na promoção do desenvolvimento destas crianças e até que ponto podem tornar a vida das crianças e das famílias mais agradável e saudável.

Atendendo à diversidade de pressupostos teóricos e ideias subjacentes aos diferentes programas, à diversidade de objectivos que pretendem atingir, bem como, à variabilidade de estratégias que utilizam, as conclusões que podemos retirar da literatura sobre programas de intervenção com crianças em risco ambiental de desenvolvimento são controversas. No entanto, vamos tentar identificar os aspectos da intervenção que têm um impacto maior sobre resultados desenvolvimentais das crianças e sobre as famílias, pretendendo, desta forma, identificar o “bom de ontem” para projectar o “melhor de amanhã”.

Halpern (1990), ao fazer o historial dos programas de intervenção, refere que o seu trajecto é marcado pela Luta Contra a Pobreza que se iniciou nos anos 60 nos Estados Unidos da América, sendo o Programa Head Start o programa paradigmático desta fase. A ideia subjacente a estes programas era que “por si próprios, os pobres seriam incapazes de ajudar as suas crianças a escapar da pobreza” (p. 471) e, consequentemente, que é possível elaborar programas de intervenção que atinjam o objectivo a longo-prazo de retirar um número significativo de crianças da pobreza¹⁹.

A premissa de que as crianças de meios pobres chegam à escola em desvantagem devido ao estado de saúde e de nutrição, associado à falta de recursos das famílias e à falta de envolvimento parental nos cuidados educativos, levou a definir os programas do Head Start com as seguintes características: destinados a crianças dos 3 e 4 anos de idade, incluem componentes de educação pré-escolar, rastreio e serviços de saúde e de alimentação, bem como, estratégias de envolvimento parental.

Embora, à partida, se possam colocar questões de aleatoridade na constituição dos grupos (as crianças que frequentaram o Head Start eram provenientes de famílias em maior desvantagem e tinham manifestado piores resultados em medidas de cognição e sociais), um estudo longitudinal, realizado entre 1969 e 1970, revelou que as crianças que tinham sido alvo do programa Head Start apresentavam ganhos significativos, relativamente às crianças que haviam frequentado outros programas ou que não haviam frequentado nenhum programa (Bryant & Maxwell, 1997).

Outros dados pertinentes chegam-nos dos estudos de “follow-up”, os quais indicam o desvanecimento ou mesmo desaparecimento dos efeitos do programa Head Start, sobre os resultados das crianças em testes de inteligência referenciados a normas, no 1º ou 2º ano de escolaridade. Isto com menor evidência para as crianças em situação de maior desvantagem socio-económica, as quais manifestaram a continuação dos efeitos, principalmente quando comparadas com as crianças que não haviam frequentado a educação pré-escolar (Bryant & Maxwell, 1997).

¹⁹ É importante notar que com grande diferença no tempo, quase mais de 20 anos volvidos, surgem na Europa e em Portugal, embora no Reino Unido eles sejam dos anos 70, Programas de Luta Contra a Pobreza.

Relativamente às repercussões do programa no bem-estar das famílias, Parker et al. (1987; cit. Bryant & Maxwell, 1997) referem que os dados são limitados. No entanto, as mães que participaram mais intensamente nos programas manifestavam menos sintomas psicológicos, maior sentimento de mestria e maior satisfação pela vida.

McLoyd (1998) chega ao ponto de ser contundente ao afirmar que os programas como o Head Start mais não são do que paliativos na redução da pobreza uma vez que se centram principalmente na mudança dos comportamentos e características dos pobres mais do que na mudança das condições estruturais que criam a pobreza e a “doença” social. McLoyd conclui que, assim definida, a intervenção precoce é tão significativa na redução da pobreza como a educação pública, uma vez que não aumenta directamente os recursos materiais nem altera fundamentalmente a maioria das condições ambientais que produzem os resultados desenvolvimentais problemáticos e a pobreza intergeracional.

3.1 – Programas centrados nas crianças. A qualidade da educação pré-escolar como factor protectivo do insucesso escolar

Zigler (1997) enquadra os programas como o Head Start no modelo do défice, já definido anteriormente neste trabalho, e caracteriza a primeira fase da implementação dos programas de intervenção pela preocupação exclusiva com o desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar. Segundo o autor, esta preocupação era motivada, por um lado, pela expectativa do poder do ambiente na promoção da inteligência das crianças e dos seus resultados em testes normalizados e, por outro lado, motivada pela ideia de os anos pré-escolares corresponderem a um período crítico no desenvolvimento global do indivíduo. Ora, os resultados nos primeiros anos de escolaridade, ao mostrarem uma quebra ou um desaparecimento dos ganhos desenvolvimentais associados às experiências pré-escolares, colocam em questão a eficácia da intervenção precoce. Zigler, chama a atenção que esperar dos programas apenas um aumento dos valores de QI atingidos pelas crianças é um objectivo limitado para a intervenção, para além de insignificante para a vida das crianças. É necessário realçar que alguns programas para além dos efeitos a curto-prazo no desenvolvimento cognitivo das crianças também, a longo-prazo, têm mostrado efeitos duradouros no ajustamento escolar e em outros aspectos de competência social.

Schweinhart & Weikart (1989) defendem que os programas educativos de qualidade tal como o programa Perry Preschool, baseados na abordagem desenvolvimental, podem ajudar a combater as consequências da vida na pobreza. Os autores estudaram o efeito da implementação do currículo High Scope num grupo de 58 crianças seleccionadas sob critérios, tais como: baixa escolaridade dos pais, baixo estatuto profissional, dimensão da família e baixos resultados de QI das crianças. O currículo, elaborado com base na teoria construtivista de Piaget, enfatiza o controle da criança sobre a sua própria aprendizagem, seleccionando, iniciando e realizando as suas próprias actividades. O programa inclui sessões com as crianças (cinco manhãs por semana) e visitas domiciliárias (uma visita por semana), durante 7 meses. Quando os resultados deste grupo de crianças foram comparados com um outro grupo equivalente que não havia beneficiado do programa, verificou-se que aquelas apresentavam melhores resultados em testes de QI, maior sucesso escolar e eram menos sinalizadas

para os serviços de educação especial, apresentavam menor abandono escolar e atitudes mais positivas face à escola. Posteriormente, verificaram-se, também, resultados positivos ao nível da adaptação social, níveis de escolaridade mais elevados, taxas superiores de emprego, redução da incidência de crimes, redução da percentagem de gravidez na adolescência e redução da percentagem de recurso aos serviços assistenciais (Schweinhart & Weikart, 1997).

Os autores concluíram que a implementação de programas pré-escolares de alta-qualidade ajudam a prevenir o insucesso escolar, uma vez que desenvolvem nas crianças competências e disposições que as preparam para começar a vida escolar com mais sucesso. Os critérios de qualidade do programa, identificados por Schweinhart & Weikart (1989) foram: a implementação de um currículo desenvolvimental com procedimentos adequados de avaliação/intervenção; a formação inicial dos profissionais que constituíam a equipa, bem como, a sua formação contínua; o tamanho do grupo de crianças e sistemáticos esforços para envolver os pais na educação dos seus filhos.

Outro programa, referido por Bryant & Maxwell (1997), cujos benefícios a longo prazo para as crianças que o frequentaram parecem notáveis, foi o Carolina Abecedarian Project de Campbell & Ramey (1995). Este programa, com um formato semelhante ao anterior, incluía uma componente pré-escolar com a duração de cinco anos e a utilização de um currículo desenvolvimental, com a principal ênfase na área da linguagem. Aos pais era oferecida a participação em encontros periódicos ou acontecimentos sociais e serviços de consultadoria. Em todos os momentos de avaliação das crianças, desde os 18 aos 54 meses, os resultados mostraram valores significativamente mais elevados em medidas de desenvolvimento cognitivo, para as crianças que frequentaram o programa. Aos 8 anos de idade, no segundo ano de escolaridade, estas mesmas crianças apresentavam valores significativamente mais elevados nas medidas de inteligência e em testes standardizados de realização escolar (leitura e matemática). Verificou-se, também, que a percentagem de retenção, durante os 3 primeiros anos de escolaridade, era inferior para as crianças que haviam frequentado o programa pré-escolar. Em dois estudos de “follow-up”, quando as crianças tinham, respectivamente, 12 e 15 anos de idade, verificou-se que os ganhos ao nível da realização cognitiva e académica se mantiveram.

Feagans & Farran (1994), partindo do pressuposto de que as diferenças ao nível da linguagem são o principal factor implicado nos problemas de realização escolar das crianças em risco sócio-cultural, estudaram o efeito nestas crianças da intervenção pré-escolar sobre as suas competências linguísticas. Feagans & Farran verificaram que a intervenção pré-escolar contribuiu para a melhoria das capacidades iniciais das crianças ao nível da narração de histórias mas, no entanto, estes ganhos tendiam a diminuir ao longo do “kindergarten”²⁰. As autoras concluíram que, embora apenas pudessem especular acerca das causas de tal diminuição, tais como: nutrição pobre, discriminação racial ou diferenças culturais, para elas era claro que o “kindergarten” deveria continuar a promover as competências linguísticas das crianças de forma a ajudá-las a utilizá-las tal como lhes são requeridas, posteriormente, na escola.

Em geral, é assumido que a eficácia dos programas, implementados com crianças em risco de desenvolvimento devido ao tipo de experiências proporcionadas pelo contexto no qual estão inseridas, está associada à alta qualidade da intervenção prestada (Wasik, Ramey, Bryant & Sperling, 1990; Halpern, 1990; Zigler, 1997; Bailey, 1997). No entanto, parece-nos ainda pouco claro qual deverá ser a natureza e o enfoque destas experiências precoces. Lazar & Darlington (1982; cit. Bailey, 1997), seleccionando apenas programas de alta qualidade, foram incapazes de identificar quais as componentes específicas dos programas que explicassem a variabilidade nos progressos das crianças e, então, concluíram que a natureza específica das experiências que os programas proporcionam às crianças é menos importante do que o facto de serem organizadas de forma sistematizada.

Bailey (1997) propõe dois tipos de abordagem para determinar as características de um currículo de qualidade: a comparação entre modelos curriculares e a identificação de aspectos específicos ou componentes dos diferentes programas e consequente análise da sua eficácia.

Para o estudo comparativo de modelos, Bailey baseia-se em estudos que reúnem quatro modelos curriculares: Programas Montessori, Programas Comportamentais, Programas de Educação Aberta e Programas Constructivistas:

²⁰ O “kindergarten” distingue-se do Jardim de Infância por corresponder a um ano de iniciação às actividades escolares, para crianças de 5 anos de idade, e funcionar nas escolas do 1º ciclo.

- Programas Montessori: usam materiais e actividades específicas num contexto em que os interesses das crianças são seguidos para determinar as actividades diárias;
- Programas Comportamentais: baseiam-se em estratégias de ensino directo e frequentemente preocupam-se com a preparação das crianças para as actividades académicas;
- Programas de Educação Aberta: têm uma forte componente de socialização e um estilo de ensino orientado para a descoberta;
- Programas Constructivistas: baseiam-se na teoria de desenvolvimento de Piaget, enfatizando o controle da aprendizagem pela criança, colocando à disposição das crianças variadas experiências que promovam a aquisição de determinadas competências.

Apesar de poucos estudos sobre a qualidade da intervenção com crianças se basearem na comparação de modelos curriculares, Bailey sistematiza algumas conclusões:

- Os programas comportamentais parecem surtir melhores efeitos nas realizações académicas das crianças, enquanto que os programas constructivistas conseguem promover os resultados das crianças em testes de inteligência (Smith, 1975);
- Os ganhos desenvolvimentais obtidos pelas crianças, após a experiência pré-escolar, esbatem-se em todos os programas, sobretudo nos de vertente mais didáctica – programas comportamentais (Miller & Dyer, 1975);
- As crianças que beneficiaram de programas baseados em modelos de ensino directo apresentavam mais problemas de delinquência, problemas interpessoais e sociais do que as crianças que haviam frequentado programas baseados em modelos de aprendizagem centrada na iniciativa da criança (Schweinhart, Weikart & Lerner, 1986);

- Os modelos mistos que combinam estratégias de ensino centrado na iniciativa da criança com estratégias académicas caracterizadas pela directividade do educador, são os que apresentam piores resultados, quando comparados com modelos específicos a cada estratégia (Marcon, 1992).

Talvez, os estudos dos efeitos de dimensões específicas de qualidade dos programas sobre as realizações das crianças sejam mais úteis do que os anteriores, na definição de novos modelos de intervenção. Bailey refere que de uma forma geral estes estudos operacionalizam a qualidade da intervenção através de instrumentos, tais como: a ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale de Harms & Clifford, 1980), a CPI (Classroom Practices Inventory de Hyson, Hirsh-Pasek & Rescorla, 1990) ou a ECCOS (Early Childhood Classroom Observation Scale de Bredekamp, 1986). Estes instrumentos baseiam-se em dimensões distais (número de crianças por educador, dimensão do grupo, características dos educadores) e dimensões proximais (interacções criança-adulto, procedimentos curriculares) e todos valorizam um ambiente seguro, currículos desenvolvimentalmente adequados, um ambiente responsivo às iniciativas das crianças, ensino individualizado, horário de actividades equilibrado e um clima emocional positivo.

Guralnick (1998), a partir da análise dos programas que têm sido capazes de produzir ganhos a longo-prazo nas crianças que neles participam, identifica duas dimensões – a intensidade e a especificidade – como elementos críticos na eficácia desses programas.

O conceito de *intensidade*, segundo Guralnick, inclui três dimensões: densidade (intervenção que ocorre num determinado intervalo de tempo), duração (intervenção que ocorre durante um período de tempo) e extensão (diversidade de componentes incluídas pela intervenção). Os notáveis benefícios do programa Carolina Abecedarian são, talvez, o exemplo mais evidente do efeito da intensidade de um programa dirigido a crianças de alto risco ambiental. Pelo contrário, intervenções menos intensivas, com apenas componentes de interacção pais-criança, parecem não surtir efeitos nas famílias e crianças, mesmo se apenas considerarmos os efeitos a curto-prazo (Wasik et al., 1990).

Relativamente a outra dimensão que tem a ver com o início da intervenção, Schweinhart & Weikart (1989) consideram que o melhor momento para a intervenção é antes da criança entrar em novos contextos. Os autores acreditam que focando a intervenção na mudança de comportamento inicial da criança, poderemos promover a formação de padrões desejáveis de interacção em novos contextos para os quais a criança transite. No entanto, Farran (1990), baseando-se numa revisão de 32 programas de intervenção com crianças em desvantagem e incapacidades, publicados entre 1977 e 1986, refere que não há um evidente suporte ao pressuposto: “quanto mais cedo melhor”. Também, Reynolds (1994; cit. Guralnick, 1998) e Zigler (1997), questionando a ideia de períodos mágicos no desenvolvimento, defendem que para os programas destinados a crianças que vivem na pobreza terem efeitos positivos a longo-prazo, devem começar cedo e prolongar-se durante todo o período escolar, acompanhando as diferentes transições de vida das crianças. Visto desta forma, parece que a duração mais do que o “timing” do programa é uma dimensão importante para a eficácia dos programas.

Guralnick (1998) chama a atenção de que, apesar da importância da intensidade da intervenção como factor de eficácia, ela pode não ser necessária para todas as situações de risco. A noção de especificidade da intervenção é também uma dimensão que se deve ter em conta, principalmente se se efectuam estudos dos custos dos programas.

Com base no pressuposto de que os “stressores”, criados pelas condições de risco, operam através dos padrões de interacção familiar para produzir o declínio no desenvolvimento intelectual manifestado nos primeiros anos de vida da criança, Guralnick considera que o desafio que se coloca à intervenção passa pela identificação dos “stressores” específicos a cada família e, consequentemente, pela respectiva acção directa ou indirecta dos programas, através da diminuição do impacto da influência desses “stressores” sobre os padrões de interacção familiar. Nesta perspectiva, a especificidade dos programas para crianças em risco, é determinada pelas fontes de “stress” específicas às famílias e o sucesso da intervenção depende da capacidade abrangente dos programas de forma a serem responsivos ao maior número de “stressores” quanto possível. Assim, o conceito de especificidade pode explicar o

impacto positivo que alguns programas de baixa intensidade têm junto das crianças e famílias.

Guralnick sugere estratégias específicas de intervenção com as famílias em risco ambiental, tais como, grupos de apoio, medidas de emergência económica, programas domiciliários, programas pré-escolares ou programas que assegurem o acesso das famílias a serviços sociais.

Podemos, então, concluir, por um lado, que a intervenção deve dirigir-se às crianças, às famílias e aos padrões de interacção familiar e, por outro lado, que a qualidade dos serviços, traduzida pela intensidade e especificidade dos programas, poderá ser a chave para as famílias em risco sócio-cultural alterarem os padrões de interacção não adequados ao desenvolvimento das crianças.

3.2 – Os programas de intervenção centrados nas famílias

A literatura sobre a família como centro da intervenção precoce obriga-nos a recuar no tempo e a encontrar razões e pressupostos teóricos que motivaram a definição de componentes dos programas destinados aos pais das crianças, os quais não coincidem totalmente com as perspectivas actuais.

Gallagher (1990) refere que na década de 80 se verificou um aumento muito grande na implementação e investigação de programas cujos objectivos era a promoção do desenvolvimento das crianças através da promoção das capacidades da família. Estes programas eram movidos por pressupostos, tais como:

- A importância, evidenciada pela investigação, dos contextos e do ambiente no desenvolvimento das crianças;
- O reconhecimento crescente da influência da família no desenvolvimento da criança e do papel dos pais como principais educadores dos seus filhos;
- Embora os programas de alta qualidade sejam importantes, a família pode representar o principal alvo de intervenção através da prevenção de possíveis disfunções na normal interacção pais-criança pelo treino de responsividade e reciprocidade interactiva;
- As famílias em risco têm múltiplas necessidades de diferentes serviços mas têm dificuldade no seu acesso ou por falta de conhecimento ou porque os serviços não são adequados a este tipo de população.

Halpern (1990) refere que sob o argumento de que a única forma de ajudar as crianças pobres era educar os seus pais, surgiram os “Parent-Child-Developmental Centers”, (PCDC) e os programas “Child and Family Resource Programs”, (CFRP). Ambos se preocupavam com a promoção da capacidade dos pais para ajudarem as suas crianças a adquirem competências de forma a poderem competir com as crianças de classe média, no início da escolaridade. O objectivo dos PCDCs era a constituição de

uma rede de Centros que oferecessem educação parental, serviços sociais e de saúde para famílias economicamente desfavorecidas, com crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

A avaliação destes programas, que incluiu a observação do comportamento das mães, dos seus padrões de interacção e do desenvolvimento das crianças, mostrou que as mães que participaram no programa exibiam interacções mais positivas com as suas crianças nas seguintes áreas: responsividade, demonstração de afecto, prazer, formas de controle dos comportamentos da criança e encorajamento da criança através de reforços verbais. No entanto, os efeitos ao nível do desenvolvimento das crianças não foi tão evidente.

Por seu lado, os CFRPs consistiam em visitas domiciliárias, durante dois anos, com famílias economicamente desfavorecidas, com crianças dos 0 aos 3 anos de idade. Da avaliação destes programas verificaram-se efeitos significativos ao nível da competência das famílias para uso dos recursos da comunidade e da participação das mães em programas de preparação profissional e, consequentemente, ao nível das taxas de emprego. No entanto, nenhuns efeitos se registaram ao nível do desenvolvimento das crianças e poucos programas referem resultados positivos nas famílias ao nível das competências para educar e interagir com as suas crianças.

Halpern (1990) concluiu que os dados da investigação sugerem que os programas sensíveis ao “stress” contextual, com estratégias claras de promoção dos estilos parentais, das competências e dos conhecimentos dos pais sobre a criança, terão maior probabilidade de obterem efeitos sobre as variáveis de interacção pais-criança. Contudo, este conjunto de intervenções coloca em evidência que para os programas produzirem efeitos sobre o desenvolvimento das crianças devem incluir uma componente centrada na criança, ou seja, devem combinar as respostas às necessidades básicas das famílias e ao ajustamento e desenvolvimento pessoal dos pais com a resposta às necessidades desenvolvimentais das crianças.

Em sentido contrário, outras intervenções, também baseadas na educação parental, apontam para resultados positivos, como é o caso do programa relatado por Slaughter (1983).

Com o objectivo de contribuir para a compreensão do processo sócio-cultural do desenvolvimento e testar a tese de que os antecedentes sócio-culturais, mediados pelos comportamentos e atitudes maternas, influenciam o desenvolvimento das crianças, Slaughter investigou dois anos de intervenção com mães economicamente desfavorecidas e suas crianças dos 18 aos 44 meses de idade. Slaughter comparou os resultados de um grupo controle com os resultados de dois grupos de mães envolvidas, respectivamente, em dois programas de educação parental: o programa domiciliário de modelagem do tipo de comportamentos de jogo que podem promover o desenvolvimento cognitivo e encorajar a interacção verbal entre as mães e as suas crianças, a partir da demonstração de brinquedos, de Levenstein (1970, 1971) e o programa de grupos de discussão com mães que combinava elementos da abordagem de Auerbach (1968, 1971) e da abordagem de Badgar (1968, 1971, 1973) sobre educação parental. Ambas as abordagens consistiam em encontros semanais de grupos de pais cujo objectivo era proporcionar a partilha de experiências e promover nos pais competências de resolução de problemas e tomada de decisão, especialmente em assuntos relacionados com a educação da criança.

A autora verificou que os resultados das mães do grupo de discussão eram significativamente superiores ao grupo de controle em medidas de expressão social de valores e nas medidas de observação do estilo de educação parental. Estas mães interagiam mais com as suas crianças e expandiam mais a brincadeira dos seus filhos. As crianças de ambos os grupos experimentais obtiveram um QI mais elevado do que as crianças do grupo de controle e, também, as crianças do grupo de discussão se evidenciaram relativamente ao grupo de controle na sub-escala verbal de McCarthy.

Slaughter interpretou as vantagens do grupo de discussão como sendo esta uma estratégia de intervenção culturalmente mais adequada e particularmente compatível com os estilos de vida próprios das mães. As mães, ao partilharem experiências sobre as suas crianças de idades semelhantes, sobre a família e a comunidade, funcionavam como uma família alargada.

Pierre & Layzer (1998) fazem um levantamento exaustivo dos pressupostos subjacentes aos programas, incluindo aqueles que pretendem afectar o desenvolvimento das crianças indirectamente através dos seus pais, e documentam o apoio ou não que a

investigação lhes confere. A investigação parece ser um tanto controversa relativamente à hipótese de que o aumento do conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento da criança e a promoção de competências comportamentais nos pais podem resultar numa mudança das suas atitudes e comportamentos interactivos com as crianças e, consequentemente, resultar na promoção do desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional das crianças. Embora seja clara a relação entre comportamentos de “educação parental” e resultados de desenvolvimento da criança e a investigação aponte para a possibilidade de mudança de certos aspectos dos padrões de interacção pais-criança através de programas específicos, há falta de evidência na associação, tão desejada, entre mudança de comportamento dos pais e mudança dos resultados das crianças. Isto é, a investigação mostra que os programas com os pais, por si próprios, não produzem a melhoria do resultado das crianças. «Apenas os programas domiciliários com famílias de crianças em risco biológico têm efeitos significativos a curto-prazo nos resultados das crianças, em testes de inteligência, no entanto, os programas para crianças em risco ambiental não têm mostrado efeitos positivos» (Pierre & Layzer, 1998, p. 7). Os autores sugerem que isto se deve ao facto das mudanças nos pais serem limitadas ou ocorrerem de tal forma lenta que não afectam os resultados das crianças.

Também, Cowan, Powell & Cowan (1998) respondem negativamente à questão: poderá a intervenção centrada nos pais ser essencial para afectar os resultados das crianças? Estes autores argumentam que a investigação aponta para o facto dos benefícios originados pelos programas serem mais consistentes quando a intervenção utiliza estratégias directas com as crianças. Acrescentam ainda que a intervenção com os pais poderá ser apenas um complemento ou uma forma de perdurar os resultados do trabalho directo com as crianças e que este complemento nem sempre é possível quando se trata de populações muito desfavorecidas, nas quais muitos pais face ao normal “stress” das suas vidas não sentem qualquer necessidade de ajuda para a educação dos seus filhos, bem como não identificam qualquer tipo de problemas nos seus filhos que justifique uma intervenção.

Bronfenbrenner (1975; cit. Dunst et al., 1988a) chama a atenção para o facto de «muitas famílias vive(rem) sob tais circunstâncias de opressão que não são capazes de

participar nas actividades previstas pelo programa de intervenção com os pais. Cuidados de saúde não adequados, habitação pobre, baixo nível educacional, baixos rendimentos e a necessidade de trabalho a tempo inteiro ... rouba aos pais tempo e energia para gastar com as suas crianças» (pág. 1).

Segundo, Dunst, Trivette & Deal (1988a) existem razões empíricas e teóricas para apoiar a afirmação que as necessidades (aspirações, objectivos, projectos pessoais, etc.) são o maior conjunto de forças que afectam o comportamento dos diferentes elementos da família e que as necessidades mais frequentemente encontradas são criadas por acontecimentos e circunstâncias intrínsecas ou extrínsecas à unidade familiar. No entanto, nesta perspectiva, o termo *necessidades* não deve ser confundido com a definição de um estado de carência da família mas como significado dos seus *recursos, preocupações e prioridades*.

Com base neste pressuposto, o objectivo da intervenção é identificar as prioridades da família, ajudá-la a localizar os recursos formais e informais que possam ir de encontro a essas prioridades e a ter acesso a esses recursos identificados. Este objectivo, ao contrário do que acontece nos programas tradicionais para pais, é realizado através de uma intervenção que torna as famílias mais competentes na tomada de decisões e mais capazes de mobilizar os recursos intra e extra-familiares na resolução dos seus problemas.

Dunst, Trivette & Deal (1988a, 1988b) definem dois conceitos chave nesta abordagem: “*enabling*” e “*empowering*”. O conceito “*enabling*”, que se pode traduzir por *capacitar* refere-se à necessidade de criar oportunidades e meios para que as famílias utilizem as suas próprias competências e adquiram outras que lhes permitam encontrar soluções face às suas próprias necessidades e às necessidades dos seus filhos. O conceito “*empowering*”, que se pode traduzir por “*fortalecimento*”, salienta a capacidade das famílias para atingirem as suas aspirações e satisfazerem as suas necessidades, adquirindo um sentido de controle sobre aspectos do seu funcionamento.

Os mesmos autores enunciam três premissas que devemos ter em conta quando pretendemos capacitar e fortalecer uma família:

(1) As pessoas são competentes ou têm capacidade para se tornarem competentes (princípio proactivo);

(2) O fracasso para manifestar as competências não é devido a défices inerentes à pessoa mas ao fracasso dos sistemas sociais para criar oportunidades que tornem possível a manifestação das competências (capacitar);

(3) A pessoa alvo deve atribuir a mudança de comportamento às suas próprias acções através do desenvolvimento de sentido de controle sobre as questões familiares (fortalecer).

Assim, o que se interpretava como mau funcionamento de uma família ou incapacidade dos pais para interagirem com os suas crianças passa a ser compreendido como resultado da estrutura social ou falta de recursos ou de acesso a tais recursos. Estes factores tornam pois impossível as competências das famílias para operarem convenientemente (Rappaport, 1981 referido por Dunst et al., 1988a). Ao nível da intervenção, o que está em causa não é a promoção da dependência dos pais relativamente aos profissionais, mas sim a implementação de estratégias que visam apoiar a família na aquisição de novas competências e conhecimentos que lhe permitam proporcionar interacções mais adequadas, garantindo melhores condições para o desenvolvimento de todos os elementos da família.

Segundo Winton (1988a; 1988b; 1996) as soluções para qualquer problema da família encontram-se nas definições da realidade formuladas pelas próprias famílias, ou seja, as pessoas empenham-se na construção e na manutenção de uma rotina que combina elementos da vida profissional, dos cuidados prestados às crianças, das necessidades de saúde e bem-estar, etc., de acordo com os valores e crenças que lhe são próprias. Neste sentido, antes de avaliarmos os factores que interferem no comportamento interactivo dos pais, devemos considerar o significado e valor que eles representam para a família.

3.3 – Os programas de duas gerações

Pierre & Layzer (1998) para além de questionarem a eficácia dos programas centrados nas famílias questionam, também, a eficácia dos programas que combinam componentes destinadas às crianças com estratégias de intervenção com os pais, enquanto contributo para alterar a trajectória de vida das crianças em risco ambiental. Segundo os autores, estes programas, que designam por programas de duas gerações, reconhecem os aspectos multigeracionais e multidimensionais da pobreza da família e procuram intervir simultaneamente sobre diferentes frentes, integrando serviços educativos, sociais e comunitários. Apesar de reconhecerem a limitação dos dados da investigação a longo-prazo, Pierre & Layzer alertam que não será razoável esperar resultados a longo-prazo se estes não forem evidentes a curto-prazo. Da revisão que realizaram a um conjunto de programas, realçaram as seguintes conclusões:

- Os programas de duas gerações têm obtido efeito a curto-prazo em medidas de educação parental, incluindo: tempo gasto com a criança, competências educativas, expectativas de sucesso das crianças, atitudes acerca da educação e interações pais-criança
- Os programas aumentam inicialmente a participação das crianças e pais nos serviços sociais e educacionais, mas isto tende a desvanecer-se ao longo do tempo;
- Os programas têm poucos ou nenhuns efeitos nas medidas de desenvolvimento das crianças;

Contrariando este negativismo, um dos programas que ilustra o poder da combinação de estratégias centradas na criança com estratégias centradas nos pais, foi o Project CARE (Wasik et al., 1990). Os autores relatam que 65 famílias de crianças entre os 0 e 1 ano de idade, em risco de dificuldades cognitivas, foram divididas em 3 grupos. Destes, dois grupos foram experimentais e os sujeitos distribuídos, respectivamente, por dois tipos de intervenção: um programa mais intensivo que combinava a educação

parental com a frequência de creche pelas crianças e um programa menos intensivo incluindo apenas a componente de visitação domiciliária centrada na promoção das interacções pais-criança e nas necessidades manifestadas pelas famílias. O terceiro grupo, grupo de controle, não beneficiou de qualquer tipo de intervenção. O programa decorreu até as crianças completarem 54 meses de idade e estas foram sistematicamente avaliadas por diferentes instrumentos adequados à sua idade. Os dados mostraram que as crianças do grupo submetido ao programa mais intensivo obtiveram resultados significativamente mais elevados do que as crianças dos outros dois grupos. Contudo, não se verificaram efeitos ao nível da cognição das crianças do grupo que beneficiou apenas de intervenção domiciliária, bem como, esta intervenção não afectou a qualidade do ambiente familiar quando esta foi medida pela HOME (Home Observation for Measurement of the Environment, de Caldwell & Bradley, 1978). As crianças que não frequentaram qualquer estrutura pré-escolar apresentavam valores inferiores na realização cognitiva aos 54 meses de idade, quando comparadas com as crianças que a frequentaram.

Wasik et al. (1990) interpretaram a vantagem dos programas que combinam estratégias directas sobre a criança com estratégias de educação parental como associada à sua maior intensidade. Na creche, as crianças estabelecem adequadas interacções com adultos que possuem uma formação específica o que por sua vez implica uma responsabilidade maior na promoção do desenvolvimento das crianças, durante a sua permanência na instituição. Referem ainda que outros autores recomendam alguma cautela na interpretação dos resultados relativos aos programas de educação parental, pois, embora nem sempre sejam encontrados efeitos positivos nos anos pré-escolares, podem ocorrer benefícios sociais e educacionais significativos mais tarde em idade escolar (Lazer et al., 1982 ; Schweinhart & Weikart, 1980).

O programa CARE veio questionar a eficácia dos programas domiciliários. No entanto, ao contrário do que este projecto revelou, o Programa Portage para Pais, desenvolvido com crianças em grande desvantagem social e económica, manifestou-se totalmente eficaz (Bryant & Maxwell, 1997). Após um ano de visitas domiciliárias, nas quais os pais recebiam orientação para ajudarem as crianças a desenvolverem-se melhor, as crianças apresentavam valores significativamente mais elevados

relativamente às crianças de um grupo de controle. Após dois anos, as diferenças entre os dois grupos foram superiores e após três anos estas diferenças ainda se mantinham. As crianças das famílias que não participaram no programa manifestaram um declínio desenvolvimental durante os três anos do estudo. Bryant & Maxwell (1997) sugerem que a eficácia dos programas domiciliários não pode ser estudada sem se ter em conta o tipo de famílias a quem se destinam, parecendo a eficácia estar, neste caso, associada ao grau de desvantagem apresentado pelas famílias.

Powell & Grautham-McGregor (1989; cit. Wasik et al., 1990) levaram a cabo um dos poucos estudos para investigarem a importância da intensidade nos programas de visitas domiciliárias e concluíram que as crianças das famílias visitadas semanalmente apresentavam valores mais elevados na Escala de Desenvolvimento Mental, de Griffiths (1970), quando comparadas com crianças de grupos de controle, mantendo esta diferença ao longo do tempo, no caso das visitas serem bissemanais.

Um outro grupo de estudos que se incluem nos programas de duas gerações, são os que procuram determinar a importância dos factores associados ao sistema de crenças e valores dos pais sobre o desenvolvimento das crianças e como este sistema mental pode ser alterado.

Campbell et al. (1991), desenvolveram uma investigação baseada no pressuposto que as crenças e valores dos pais estão relacionados com as características das famílias, especialmente com o seu ESE, e que as crenças e valores dos pais de ESE baixo não facilitam o desenvolvimento das crianças. Os autores observaram 126 crianças em desvantagem sócio-económica, no momento de entrada para o “kindergarten”, das quais 83 estavam em risco de “atraso mental” e de insucesso escolar. O estudo pretendia determinar se um programa pré-escolar centrado nas crianças conjugado com uma intervenção educacional centrada nos pais tinha efeitos ao nível do sistema de crenças e valores das famílias. Os resultados mostraram que as mães das crianças em risco que frequentaram 5 anos de educação pré-escolar obtiveram cotações mais baixas em medidas das crenças tradicionais e autoritárias, as quais estão associadas a atitudes parentais menos adequadas ao desenvolvimento das crianças. Isto, mesmo quando não havia qualquer esforço directo com os pais no sentido da mudança das suas crenças.

Os autores sugerem que as mudanças verificadas nas crianças, após a sua frequência na educação pré-escolar, poderiam levar à mudança de atitude dos pais. A tomada de consciência pelos pais da aquisição de novas competências cognitivas por parte das crianças poderia ter influenciado as crenças dos pais acerca da natureza da criança e das melhores estratégias educativas. Esta interpretação encontra suporte no trabalho de Farran & Ramey (1980) no qual as autoras, ao observarem mães em interacção com os seus filhos de 36 meses, num contexto natural, verificaram que as crianças que frequentavam um programa pré-escolar eram mais interactivas e mais directivas com as suas mães.

O estudo de Campbell et al. (1991) revelou, também, que a associação entre as crenças dos pais e a realização escolar das crianças era mais forte no momento de entrada na escola do que 3 anos mais tarde. Segundo os autores, talvez as atitudes dos pais exerçam a sua maior influência sobre o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida da criança e que mesmo que os pais mudem as suas crenças, as crianças tornam-se menos sensíveis a tais alterações.

Burchinal et al.(in draft) propuseram-se a estudar as relações entre a qualidade dos serviços pré-escolares e os resultados desenvolvimentais para determinar se essas relações diferiam nas crianças em risco devido a factores ligados à pobreza ou se variavam em função da discrepância entre crenças parentais acerca da educação da criança e crenças transmitidas pelos serviços pré-escolares. Este estudo confirmou a hipótese de que a qualidade dos serviços está relacionada com o desenvolvimento das crianças mas não diferenciou as crianças em risco social das de classe média. Os dados não apoiam o pressuposto de que os serviços de qualidade são mais importantes para as crianças que experienciam risco social, uma vez que a qualidade dos serviços está relacionada com o desenvolvimento de todas as crianças. No entanto, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, a qualidade dos serviços revela-se um factor de protecção para crianças em risco. Este estudo também não confirmou a hipótese de que as atitudes dos pais moderam a associação entre a qualidade do serviço e os resultados das crianças. Os resultados não confirmam, também, que quando existem discrepâncias entre os valores dos pais acerca da educação da criança e os que são

veiculados pelas práticas educativas dos serviços educativos, diminua a associação entre a qualidade do serviço e os resultados desenvolvimentais das crianças diminua.

Os autores confessam ser desanimador o facto do estudo não revelar evidência sobre o pressuposto da qualidade dos serviços constituir um factor protector para as crianças em risco. Igualmente, é desanimador não se revelarem evidências acerca da continuidade entre qualidade e crenças ou ideias dos pais. Na realidade, o estudo mostrou que tal continuidade não constitui um factor de prognóstico de competência das crianças que frequentavam estruturas pré-escolares. Tais resultados são desanimadores tanto mais que contrariam os dados anteriormente adquiridos pela investigação, nomeadamente, os dados do programa Perry Preschool/High Scope ou do programa Abecedarian.

3.4 – Conclusão

As condições sócio-culturais, a desvantagem económica e os contactos diários com ambientes hostis a que muitas famílias estão expostas, coloca as crianças em risco de desenvolvimento e têm profundas implicações na concepção de vida dos pais e nos padrões familiares de interacção. A quantidade de problemas interpessoais experienciados por estas famílias sugere que os programas que pretendem ter um impacto a longo-prazo no desenvolvimento da criança devem incluir um largo espectro de serviços, nomeadamente, uma componente de apoio à família. A intervenção deve afectar o desenvolvimento da criança e afectar os pais alterando os seus estilos interactivos, atitudes e conhecimentos. No entanto, estas premissas nem sempre são corroboradas pela investigação e arrastam consigo algumas questões éticas.

Talvez as três conclusões mais importantes que se podem retirar da investigação apresentada sejam: a mudança no comportamento dos pais exige programas dirigidos aos pais; a mudança nos resultados das crianças exige estratégias de interacção e actividades com as crianças que são mais eficazes quando implementadas em contextos educativos pré-escolares; a associação entre a mudança no comportamento dos pais e a mudança nos resultados desenvolvimentais das crianças é praticamente inexistente.

A investigação sobre eficácia dos programas tem apontado para a necessidade da intervenção com as crianças e as famílias em risco ambiental ser específica, intensiva e de alta qualidade. No entanto, quando os programas incluem um largo espectro de serviços poderemos deparar com problemas na compreensão dos processos de mudança, pois quando se mudanças ocorrerem ficamos sem saber explicar porque ocorreram. A agravar esta situação, especialmente se analisarmos a intervenção do ponto de vista dos seus custos, existe o reconhecimento que o contínuo de serviços, organizados pela intervenção precoce, não deverá ser interrompida com a entrada das crianças na escola, sob ameaça dos ganhos cognitivos e linguísticos obtidos se perderem. Intervenções muito pesadas, para além de implicarem custos muito elevados, podem ter efeitos perversos, aumentando a resistência das famílias à mudança e não conduzirem aos resultados esperados.

As mudanças promovidas nos comportamentos dos pais são geralmente baseadas em modelos tradicionais de ensino, nos quais o profissional é visto como o perito com conhecimentos, competências e valores que devem orientar a família para “o melhor para a família e para a criança”. Esta visão paternalista da intervenção pode interferir com a autonomia da família e inibir a tomada de decisões dos pais em relação às suas crianças e às suas necessidades particulares (Able-Boone, 1996).

Uma das abordagens que à partida nos parece poder facilitar o respeito pela auto-determinação e autonomia das famílias é a intervenção domiciliária. Para além da interacção técnico-pais decorrer no espaço da família, espaço onde os pais estão em vantagem, a intervenção incide directamente nas interacções pais-criança, ou seja, nos mecanismos através e nos quais se produz o desenvolvimento. A investigação tem mostrado que os programas domiciliários, resultam desde que sejam intensos e motivem e capacitem os pais a despenderem mais tempo com os seus filhos crianças, estabelecendo com elas interacções mais adequadas, principalmente ao nível linguístico.

No entanto, com base no estudo de Slaughter (1983) e na experiência de Powell (1988) com grupos de pais, talvez que a melhor intervenção seja aquela que consiga conciliar estes aspectos da intervenção domiciliária com a dinâmica de parceria proporcionada pelos grupos de discussão de pais.

Outro problema associado à mudança do comportamento dos pais tem a ver com a alta resistência à mudança dos padrões de interacção quando estes resultam de circunstâncias de alto-risco sócio-cultural. Para contornar este problema, poderemos dizer que o estabelecimento de um relação de confiança entre os profissionais e a família será decisivo. É evidente que o sucesso de qualquer intervenção depende da qualidade da relação intervencionista-família e esta, subsequentemente, depende da aceitação das diferenças, do conhecimento e respeito pelas perspectivas da família e da partilha no processo de tomada de decisões.

No entanto, a investigação não é muito animadora quando mostra que a intervenção não é eficaz na resolução dos problemas das crianças que experienciam alto-risco sócio-cultural e económico. Como refere Zigler & Styfco (1994; cit. McLoyd, 1998) *nenhum programa pré-escolar pode vacinar as crianças contra os estragos da*

pobreza. A intervenção precoce por si só não pode ser mais forte do que os efeitos das condições de vida pobres, nutrição e cuidados de saúde inadequados, modelos negativos de papéis e escolas abaixo da qualidade normal. A consciência dos limites dos programas de intervenção é essencial para relevá-los de responsabilidades que não podem assumir. Se esperarmos dos programas resultados que apenas mudanças estruturais e políticas podem conseguir, levaremos inevitavelmente os programas a falhar. McLoyd (1998) chama a atenção para o facto de os programas que promovem os rendimentos das famílias poderem ser comparativamente mais eficazes na promoção do desenvolvimento das crianças do que os programas que procuraram modificar as características e os comportamentos das famílias de ESE baixo.

CAPÍTULO 4 – ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E MÉTODO

4.1 - Enquadramento do Estudo

O trabalho empírico que desenvolvemos e que aqui vamos relatar insere-se num programa de intervenção sócio-educativa com crianças dos 0 aos 5/6 anos de idade e suas famílias. Este programa, designado por Projecto de Intervenção Sócio-Educativa para Crianças e Famílias da Cruz de Pau (PISECF) é da responsabilidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, mais especificamente, da responsabilidade do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, e é coordenado pelo Professor Doutor Joaquim Bairrão.

O PISECF surgiu em 1995, para fazer face ao grande insucesso e abandono escolar das crianças de uma comunidade sócio-economicamente desfavorecida. A área de abrangência do Projecto – Lugar da Cruz de Pau – é uma zona limítrofe da cidade do Porto, incluída na área metropolitana do grande Porto, caracterizada, essencialmente, por acolher famílias de baixos recursos económicos, trabalho precário, habitação em bairros sociais ou ilhas²¹ e nível de escolaridade muito baixo, incluindo uma taxa significativa de analfabetismo. Neste contexto, não será difícil encontrar razões para as dificuldades de interacção e de inserção destas crianças nas estruturas de uma cultura dominante. Bairrão (1995b) recorda que estas dificuldades dos grupos em desvantagem residem numa pluralidade de dimensões as quais sintetiza em três categorias: enfraquecimento das capacidades parentais, zonas privadas de recursos e incapacidade ou inadequação de resposta dos serviços, nomeadamente os serviços educativos. Neste quadro sócio-educativo e cultural, o Projecto estabeleceu como objectivo geral “Promover o desenvolvimento integrado da comunidade da Cruz de Pau, através da organização e dinamização de recursos educativos para crianças entre os 0 e os 5/6 anos, apoio e implicação das famílias e comunidade na educação das crianças, bem como, na prevenção de situações de risco”.

²¹ Entenda-se por “ilha” um conjunto de habitações aglomeradas, ligadas geralmente por um pátio ou corredor que não oferecem as condições sanitárias, de saúde e conforto suficientes às famílias aí residentes.

Os objectivos específicos do Projecto são:

- (1) Apoiar as famílias e as suas crianças em “risco social” e/ou em “biológico” através de programas de intervenção precoce centrados na família.
- (2) Organizar e dinamizar redes de suporte formais (educação, saúde, segurança social e outras) e informais (família alargada, vizinhos, etc.) para as famílias, a fim de melhorarem as suas capacidades de socialização e de educação das crianças. Uma particular atenção será dada a famílias pertencentes a minorias étnicas e culturais.
- (3) Apoiar e prestar formas de apoio a mães, pais e outros agentes de socialização (amas, educadores de infância) a fim de melhorarem as suas práticas educativas.
- (4) Contribuir para a formação de educadores, professores e de outros agentes sociais que trabalhem com crianças de áreas carenciadas ou com problemas sociais e ambientais, a fim de as capacitar a melhorar o desempenho das suas tarefas.
- (5) Estabelecer e dinamizar uma melhor articulação entre as estruturas pré-escolares com as estruturas escolares, bem como, de outras estruturas da comunidade.

De acordo com Guralnick (1998), a segunda geração da investigação sobre a eficácia da intervenção indica que o factor que melhor diferencia o sucesso dos programas é a extensão pela qual as intervenções são definidas para apoiar e promover os papéis das famílias na socialização das crianças.

Assente neste pressuposto, o Projecto da Cruz de Pau envolve uma diversidade de estratégias sistematizadas em programas específicos de forma a responder ao maior número de necessidades da comunidade. Estas estratégias privilegiam a acção directa com as famílias e outros agentes de educação das crianças, nomeadamente educadores de infância, a intervenção directa com crianças e a organização e criação de recursos educativos para a infância.

O estudo que desenvolvemos enquadra-se nas estratégias directas com as famílias e pretende investigar como os pais que vivem numa comunidade em risco ambiental interagem com os seus filhos. O interesse pelo estudo das interacções pais-

criança resulta do reconhecimento da influência que as famílias têm sobre o desenvolvimento das crianças e, acima de tudo, do reconhecimento de serem as famílias, como primeiro contexto físico e social no qual o desenvolvimento ocorre, e não os programas de intervenção, que asseguram a continuidade na vida das crianças (McCollum & Yates, 1994).

Embora os dados da investigação sobre as práticas tradicionais de intervenção com as famílias sejam controversos ao discutir os efeitos das estratégias utilizadas sobre os resultados das próprias famílias e sobre o desenvolvimento das crianças, parece indiscutível que a *abordagem centrada na família* torna as famílias mais competentes no seu papel de socialização e educação das suas crianças.

Por outro lado, o interesse centrado no estudo das interacções provém da compreensão do desenvolvimento como um processo social e interactivo que ocorre através e nas interacções (Lyra & Rossetti-Ferreira, 1995) que a criança estabelece com as pessoas mais significativas e da concepção das actividades interactivas como um processo de transacções que ocorrem ao longo do tempo entre os elementos em interacção.

Assumimos, assim, que o estudo das interacções pais-criança é uma estratégia privilegiada na análise dos processos de desenvolvimento. O estudo enquadra-se no modelo bio-ecológico do desenvolvimento humano, tal como é definido por Bronfenbrenner (1986) e no modelo transaccional, tal como é operacionalizado por Guralnick (1998). Os aspectos do processo, pessoa contexto e tempo serão as componentes do estudo, bem como as relações interactivas e dinâmicas entre estes componentes.

4.2 – Objectivos do Estudo

Definido como objecto de estudo o processo interactivo pais-criança, o nosso trabalho de campo teve como objectivo principal compreender o modo como os pais de uma comunidade específica e de um grupo de ESE determinado, interagem com os seus filhos, com o intuito de encontrar as dimensões que caracterizam e os factores que concorrem para possíveis padrões interactivos, identificados pela investigação como menos adequados ao desenvolvimento da criança. Isto, com o objectivo de identificar variáveis sobre as quais intervir, no sentido de contribuir para a promoção, numa fase precoce, do processo desenvolvimental das crianças. A informação recolhida sobre as interacções pais-criança, combinada com informação acerca das circunstâncias de vida das famílias, foi utilizada para apoiar os pais na sua tarefa de acompanhar e promover o desenvolvimento dos seus filhos.

As investigações já realizadas têm encontrado diferenças nos comportamentos de interacção mãe-criança entre grupos sócio-económicos opostos. As mães de ESE baixo são, geralmente, menos interactivas do que as mães da classe média, sobretudo com crianças em idade superior a 12 meses. Por outro lado, as mudanças verificadas nos padrões interactivos ao longo do tempo, para níveis superiores de envolvimento diádico, são acompanhadas de mudanças para níveis mais elevados de realização intelectual das crianças (Farran & Ramey, 1980).

Assim, como objectivo final, pretendemos com este estudo contribuir para a avaliação e diminuição dos factores de risco ambiental no desenvolvimento das crianças, em comunidades socialmente empobrecidas.

As questões de investigação que colocamos são as seguintes:

1. Existirá uma tendência para as famílias que vivem em comunidades de risco sócio económico apresentarem interacções de baixa qualidade e adequação, caracterizadas sobretudo por envolvimento verbal pobre, intrusividade e baixa responsividade aos comportamentos da criança;

2. Será que os valores de desenvolvimento das crianças variam em função do risco ambiental a que estão expostas, dos padrões de interacção com os pais ou das ideias dos pais acerca das crianças e do seu desenvolvimento;
3. Em que medida um programa de intervenção precoce, centrado nos processos interactivos, tem impacto sobre os padrões de interacção pais-criança e, consequentemente, sobre o desenvolvimento das crianças;
4. As crianças que frequentaram o programa centrado nos processos interactivos pais-criança serão superiores em medidas de desenvolvimento quando comparadas com crianças de um grupo de controle (crianças da mesma comunidade que frequentam a creche mas não o programa de intervenção) e estes resultados demarcam-se sobretudo na linguagem;
5. De que forma a associação entre as mudanças no comportamento dos pais, ao longo do tempo, e as mudanças nas crianças podem ser demonstradas através de um estudo longitudinal;
6. De que forma os sinais de “risco ambiental” revelados pelas famílias influenciam os padrões de interacção pais-criança e qual o impacto dos padrões de interacção de dimensões tais como: nível de escolaridade, estatuto profissional, necessidades da família.

4.3 – Método

4.3.1 – A Selecção e Caracterização da amostra

Todos os pais das crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 36 meses que frequentavam as creches da zona de intervenção foram convidados a participar no programa, através de um convite individual. Uma vez que na zona de intervenção do Projecto existiam, na altura, duas creches, foram realizadas reuniões, em cada uma das instituições, para apresentação do programa, mais especificamente, o seu enquadramento num projecto de investigação, os objectivos e o modo de funcionamento do programa (sessões semanais). Foi explicado aos pais que o Programa se enquadrava num estudo, a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sobre a “importância, para o desenvolvimento das crianças, de os pais brincarem com os seus filhos”. Os pais foram também informados de que pelo facto de participarem num trabalho de investigação seriam recompensados pela obtenção dos materiais audio-visuais a serem produzidos e de um “baú” de brinquedos para as suas crianças, no término do Programa, mediante a participação em, pelo menos, 80% das sessões. Por último, os pais receberam um desdobrável acerca do programa (Anexo 1) com uma ficha de inscrição a qual poderiam preencher, caso estivessem interessados. Todas as pessoas inscritas foram seleccionadas para a amostra com a excepção de uma mãe cujo filho não cumpria o critério de idade. No entanto esta mãe participou no programa da mesma forma que os restantes elementos.

A amostra é constituída por 16 pais²² de crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 36 meses de idade. Nos Quadros I e II apresentamos as características tanto do grupo de crianças como do grupo de pais, relativas ao momento do início do programa.

²² Entenda-se por “pais” qualquer familiar da criança que assume a sua responsabilidade educativa.

Quadro I – Características do grupo de crianças

Nº Código	Sexo	Idade em meses	Ordem na fratria	Creche frequentada
1	M	22	1º em 1	ABA
2	M	22	3º em 3	ABA
3	M	22	1º em 1	ABA
4	M	31	3º em 3	ABA
5	M	20	5º em 5	ABA
6	M	32	2º em 2	ABA
7	M	23	1º em 1	ABA
8	F	23	1º em 2	ABA
9	F	28	1º em 1	ABA
10	F	35	2º em 2	ABA
11	M	32	2º em 2	CSI
12	M	28	1º em 1	CSI
13	M	24	1º em 1	CSI
14	M	34	1º em 1	CSI
15	M	29	1º em 1	CSI
16	F	28	1º em 1	CSI
17	F	20	3º em 3	ABA
18	F	30	3º em 3	ABA
19	M	29	3º em 3	ABA
20	F	34	1º em 1	CSI
21	M	33	2º em 2	ABA
22	F	29	1º em 1	ABA
23	F	26	3º em 3	CSI

ABA – Creche da Associação Baptista Ágape
CSI – Creche do Centro Social Infantil

Como podemos verificar no Quadro I, o grupo de crianças não é equitativo relativamente à variável sexo, sendo a percentagem de meninas (39%) inferior à percentagem de meninos (61%) e relativamente à creche de origem das crianças. Das 23 crianças da amostra, 15 frequentam a creche da Associação Baptista Ágape e 8 a creche do Centro Social Infantil. A primeira instituição foi criada recentemente e o programa decorreu no primeiro ano do seu funcionamento. O universo de crianças elegíveis para a amostra, atendendo ao critério idade, também é superior nesta instituição. A variável *idade cronológica* das crianças, no momento da primeira avaliação do desenvolvimento, distribui-se num intervalo entre os 20 e os 35 meses (Média = 27 e Dp. = 4.87).

Relativamente à ordem na fratria, 48% das crianças da amostra são filhos únicos e 65% são filhos únicos ou segundos filhos. Das restantes crianças, todas são últimos filhos (uma última em cinco e seis últimas em três filhos) com a excepção de uma menina que é a primeira em duas filhas.

Quadro II – Características do grupo de pais

Nº Código	Sexo	Parentesco com a criança	Idade em anos	Escolaridade	Estatuto Profissional	Estado Civil	Rendim Agreg. Famil.
1	F	Avó	54	3º	Doméstica	C	3
2	F	Mãe	33	6º	Ser. Domést.	MS	1
3	F	Mãe	22	6º	Contrato a prazo	C	2
4	F	Mãe	33	4º	Doméstica	MS	1
5	F	Mãe	35	4º *	Doméstica	C	3
6	F	Avó	56	4º	Reformada	C	3
7	F	Mãe	34	4º	Contrato a prazo	C	4
8	F	Mãe	21	6º	Doméstica	MS	1
9	F	Mãe	27	4º	Contrato a prazo	C	3
10	F	Mãe	32	4º	Efectiva	C	3
11	F	Mãe	30	4º	Serv. Domésticos	C	4
12	F	Mãe	22	6º	Trab. Temporário	C	3
13	F	Mãe	24	7º	Contrato a prazo	C	4
14	F	Mãe	23	6º	Doméstica	C	3
15	F	Mãe	31	12º	Efectiva	C	4
16	M	Pai	26	7º	Efectivo	C	4
17	F	Mãe	25	2º	Doméstica	C	3
18	F	Mãe	33	analfabeta	Doméstica	C	1
19	F	Mãe	27	7º	Trab. à peça	C	3
20	F	Avó	45	6º	Serv. Domésticos	C	3
21	F	Mãe	32	4º	Doméstica	C	3
22	F	Mãe	24	10º	Efectiva	C	4
23	F	Mãe	35	3º	Doméstica	C	1

C – Casada

MS – Família monoparental

* - Apesar de ter frequentado a escola durante 4 anos, esta mãe é analfabeta

Como podemos constatar no Quadro II, relativo às características da amostra dos pais:

- A composição da amostra não é equilibrada relativamente ao sexo dos elementos que a constituem, já que apenas existe um participante do sexo masculino;

- A participação mais significativa é de mães (82,6%), havendo apenas 3 avós e 1 pai na amostra;
- A idade dos pais varia num intervalo entre os 21 e os 56 anos. Se excluirmos os três sujeitos *avós*, o intervalo passa a ser entre os 21 e os 35 anos (Média = 29; Dp. = 4,7).

Outras duas variáveis, consideradas as mais representativas do ESE das famílias e com maior poder na determinação do padrão parental de socialização e educação das crianças, são o *Nível de Escolaridade* dos pais e o seu *Estatuto Profissional*. No que respeita ao *Nível de Escolaridade*, podemos verificar que as habilitações dos pais são muitas baixas, não atingindo o actual nível de escolaridade obrigatória, com a excepção de 2 mães com 10º e 12º de escolaridade. Uma das mães, apesar de ter frequentado 4 anos de escolaridade é analfabeta.

Também, relativamente ao *Estatuto Profissional* pode-se constatar que a maioria dos pais (83%) têm trabalho precário ou não trabalham fora de casa e todos têm trabalho não qualificado.

Para a avaliação da variável *Rendimentos do Agregado Familiar*, estabelecemos uma escala com seis categorias:

Quadro III – Categorias dos Rendimentos Mensais

Código da Categoria	Categoria de Rendimentos
1	Até aos 62.300\$ *
2	de 62.300\$ a 100.000\$
3	de 100.000\$ a 150.000\$
4	de 150.000\$ a 200.000\$
5	de 200.000\$ a 300.000\$
6	mais de 300.000\$

* Correspondente ao Salário Mínimo Nacional

Não optamos por escalas utilizadas anteriormente noutros trabalhos devido à alteração dos valores reais dos salários, de acordo com as taxas de inflação. Embora esta variável seja difícil de precisar, atendendo a que os rendimentos destas famílias oscilam

de mês para mês e à dificuldade dos entrevistados em especificar os rendimentos, recorrendo aos valores declarados podemos afirmar que se tratam de famílias em desvantagem económica.

A caracterização da amostra ficará mais completa quando apresentarmos os dados sistematizados pelo Índice de Múltiplo-Risco e pelo Questionário de Necessidades da Família, dois instrumentos utilizados neste trabalho.

4.3.2 – Os Instrumentos

Como é evidente, a escolha dos instrumentos utilizados neste trabalho baseou-se nos objectivos do estudo. Lembramos que o objectivo central do estudo é “compreender o modo como os pais interagem com os seus filhos e conhecer de que forma esses padrões interactivos se relacionam com o desenvolvimento das crianças”. Assim, à partida dois instrumentos seriam necessários: um para a observação das interacções pais-criança e outro para a avaliação do desenvolvimento das crianças. No entanto, para a compreensão do processo interactivo pais-criança um único instrumento não seria suficiente, uma vez que se trata de um processo complexo para onde concorrem factores biológicos e ambientais, bem como as ideias dos pais, nomeadamente, acerca das crianças e do seu desenvolvimento. As interacções pais-criança apenas podem ser compreendidas e interpretadas no contexto de outra informação relevante (Farran et al., 1985; Farran et al., 1990; Comfort & Farran, 1994) recolhida através de instrumentos de recolha sistemática de informação e de análise qualitativa de informação recolhida através de entrevistas.

Passamos a apresentar os instrumentos utilizados, desenvolvendo com mais pormenor a informação acerca da Escala que serve o objecto do estudo – as interacções pais-criança.

a) Parent/Caregiver Involvement Scale (P/CIS)

Embora a investigação mostre pouca evidência na associação linear entre padrões de comportamento parental e desenvolvimento da criança, especialmente no primeiro ano de vida (Farran & Ramey, 1980 e Farran et al., 1984), a avaliação dos padrões de interacção pais-criança, medidos por uma escala que não se limita à contagem de ocorrências de comportamentos, pode fornecer informação acerca do contexto de socialização das crianças e pode constituir um veículo para reforçar a

sensibilização e competência dos pais ou discutir com estes formas alternativas para lidarem com os comportamentos das suas crianças (Comfort & Farran, 1994). O pressuposto é que os adultos são importantes mediadores da experiência da criança, servindo de ponte entre a sua imaturidade e inexperiência e as posteriores interações com objectos e representações do mundo (Farran et al., 1990).

Apesar de reconhecermos que o comportamento da criança influencia o tipo de comportamento interactivo no qual o adulto e a criança se envolvem, optamos por uma escala centrada no comportamento dos pais com a criança, na qual a contribuição da criança na interacção não é cotada. Esta escolha baseia-se, sobretudo, no nosso interesse em desenvolver um programa de intervenção com os pais mais do que estudar o desenvolvimento da capacidade da criança para iniciar e responder a interacções sociais²³. A utilização da P/CIS permite-nos uma percepção, ainda que não completa, do contexto, do afecto e da qualidade da interacção pais-criança que outros sistemas de observação não permitem. Por outro lado, em idades precoces o diálogo interactivo permanece principalmente centrado no adulto. Apenas quando a criança atinge a capacidade para regular intencionalmente o seu próprio comportamento em relação ao adulto, este parece reduzir a sua dominância na interacção, equilibrando o balanceamento da reciprocidade (Ghuman et al., 1998).

A P/CIS está organizada em onze categorias de comportamentos (Anexo 2), considerados como os de maior probabilidade de promover o desenvolvimento cognitivo e os sentimentos de auto-estima da criança, estando cada um destes comportamentos divididos em três dimensões: *Quantidade*, *Qualidade* e *Adequação*. Os autores (Farran et al., 1984) definem estas dimensões da seguinte forma:

Quantidade: é um conceito neutro que diz respeito, estritamente, ao nível de envolvimento do prestador de cuidados em cada um dos onze comportamentos, sem ter em conta a qualidade. A dimensão quantidade questiona apenas o “quanto” o prestador de cuidados revela cada um dos comportamentos.

²³ Nesta área do desenvolvimento, Ghuman et al. (1998) apresentam uma revisão exaustiva de Escalas e medidas utilizadas na investigação.

Qualidade: descreve o “calor” humano e aceitação manifestados pelo prestador de cuidados para cada um dos onze comportamentos. Com a introdução desta dimensão pretende-se avaliar “como” e em que grau de intensidade o prestador de cuidados demonstra cada comportamento.

Adequação: refere-se ao modo como os comportamentos do prestador de cuidados correspondem ao desenvolvimento, nível de interesse e capacidades motoras da criança. Segundo os autores, um prestador de cuidados pode estar muito envolvido e ser muito afectuoso com a criança, mas não ter a noção de como ajustar as solicitações com que se relaciona com a criança, bem como, as suas expectativas ao nível de desenvolvimento desta.

A Escala possibilita uma avaliação global do envolvimento do prestador de cuidados nas interacções com a criança. Independentemente das cotações atribuídas aos onze comportamentos, a Escala tem uma secção final que permite avaliar a qualidade global do envolvimento parental. Esta impressão global da interacção pais-criança inclui 5 itens: *Disponibilidade, Aceitação, Atmosfera, Divertimento e Ambiente de Aprendizagem*.

A P/CIS está construída numa escala de 5 pontos de forma a que a cotação 5 representa o valor máximo de um comportamento do adulto que está a ser avaliado, tanto ao nível da quantidade como ao nível da qualidade e da adequação. Os autores chamam a atenção para o facto de a cotação de um comportamento dever ser feita por exclusividade, ou seja, deve-se cotar um comportamento isolado sem qualquer referência a outros comportamentos.

Este tipo de Escalas baseadas na classificação de comportamentos, embora permitam uma informação mais rica acerca dos processos interactivos, quando comparadas com sistemas de verificação ou registo de ocorrência de comportamentos, colocam alguns problemas relativos à subjectividade da observação. No sentido da consistência entre observadores, a Escala é o que se designa por “**comportamentalmente ancorada**”. Isto significa que inclui descritores acerca do que é significativo para cada comportamento ao longo da Escala. Por exemplo, existem muitos aspectos particulares do envolvimento verbal que podem ser cotados. No

entanto, se definidos quais os aspectos particulares do envolvimento que a escala está a avaliar, evitam-se avaliações baseadas em impressões subjectivas e as cotações passam a ser baseadas em comportamentos objectivos. Tais “âncoras” comportamentais são, então, muito importantes uma vez que ajudam o observador a precisar a sua cotação.

Ao contrário de algumas Escalas que determinam o contexto da observação, a P/CIS é mais flexível e tem sido utilizada em contextos naturais ou de laboratório e em situação semi-estruturada de jogo livre entre prestador de cuidados e a criança. À semelhança de outras escalas, os observadores podem utilizar registos em vídeo, o que facilita a reflexão sobre os diferentes comportamentos, e os autores sugerem, pelo menos, 20 minutos de observação das interacções entre a díade. A duração deve ser alargada em contexto laboratorial, desperdiçando-se os 5 ou 10 primeiros minutos da observação, tempo necessário para o prestador de cuidados se ambientar à situação, podendo intervalos mais curtos de observação criar problemas de fidelidade e validade à avaliação (Farran, Clark & Ramey, 1990).

Por último, atendendo às características da nossa amostra, será pertinente referir que a P/CIS foi concebida para, na medida do possível, ser independente dos aspectos económicos. Os autores excluíram da Escala itens que pudessem estar mais relacionados com o estatuto sócio-económico do que com a interacção. A utilização da Escala com diferentes populações mostrou que as mães com estatuto de pobreza e de raça negra, apresentavam cotações mais baixas nas interacções com as suas crianças, quando comparadas com um grupo homogéneo de mães de ESE médio, maioritariamente de raça branca, o que levanta questões de “relatividade cultural” (Farran et al., 1984).

No nosso trabalho, utilizamos a P/CIS original (Farran, Kasari, Comfort & Jay, 1986), bem como os cadernos de apoio e a folha de registo utilizada no estudo realizado por Lemos (1997), cuja tradução e adaptação é da sua autoria (Anexo 2).

b) Escala de Desenvolvimento Mental

A avaliação do nível de desenvolvimento das crianças foi realizada com a Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths (1970), mais especificamente com base na tradução e adaptação do “Livro de Registo” (Anexo 3) e dos cadernos de “Instruções para Aplicação das Escalas de Desenvolvimento”, realizada pelo Departamento de Psicologia do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Lisboa, sob autorização da Association for Research in Infant and Child Development. Foi também utilizado o manual original de administração da Escala, especialmente no que diz respeito ao ajustamento dos critérios de cotação.

Griffiths edita em 1954 o seu primeiro livro “The Abilities of Babies” que trata da descrição do teste de desenvolvimento mental para crianças até aos 2 anos de idade. No entanto a autora, cedo se apercebeu que esta escala deveria ser alargada a crianças com idades superiores. As crianças em idade pré-escolar eram mais frequentemente encaminhadas para centros de orientação de crianças onde era necessário a realização de avaliações. Assim, em 1970 é publicado o segundo livro “The Abilities of Young Children” o qual inclui a descrição de técnicas de diagnóstico dos 0 aos 8 anos de idade.

A Escala inicial, incluía 5 Sub-Escalas: Locomotora, Pessoal-Social, Audição e Linguagem, Coordenação Olho-Mão e Realização. O alargamento da Escala a um grupo de nível etário mais elevado, implicou a inclusão de uma sexta escala, com itens relativos ao Raciocínio Prático, que embora não possa ser medido nas crianças com idade inferior a 2 anos, apresenta uma importância crescente para crianças em idade pré-escolar.

A Escala está construída de forma a que a sua sequência respeite a igualdade de dificuldade nas Sub-Escalas, para cada nível etário, possibilitando, o que a autora designa por, “diagnóstico diferencial do estatuto mental” da criança. Esta característica da Escala permite traçar o perfil desenvolvimental da criança e verificar que uma criança está a falhar ou a ter sucesso numa determinada direcção.

A Escala foi normalizada a partir de uma amostra de 2 260 resultados de testes completos e muitos outros parciais de crianças inglesas e tem mostrado ter valor no

diagnóstico clínico com crianças normais e com grupos de crianças com deficiência. O método tem, também, sido largamente utilizado na investigação. Desde a sua primeira versão, o trabalho de actualização da Escala não tem parado, tendo sido realizada a sua última revisão em 1996.

c) O Índice de Múltiplo-Risco

Num contexto de elevada probabilidade de risco ambiental, o interesse pelos processos interactivos pais-criança e a sua associação com o desenvolvimento das crianças, levou-nos a investigar sobre a relação quer dos padrões interactivos pais-criança quer dos resultados desenvolvimentais das crianças com factores de risco biológico e ambiental, aos quais as crianças e as famílias estão expostas.

Para conhecermos a incidência do múltiplo risco, na população estudada, utilizamos um Índice de Múltiplo Risco. A elaboração deste índice baseou-se no trabalho de revisão e identificação dos factores de risco realizado por Rita Benn (1993). A autora, motivada por preocupações de conceptualização da elegibilidade das crianças para os serviços de intervenção precoce, evidenciou a significativa influência mediadora de múltiplos factores de risco sobre os resultados desenvolvimentais das crianças e confirmou o pressuposto subjacente ao conceito de “risco acumulado”, definido por Sameroff et al. (1987), ou seja, independentemente da natureza de qualquer factor de risco, a sua combinação aumenta a probabilidade do desenvolvimento da criança poder vir a ficar comprometido. Benn propõe uma lista que reúne factores pré, peri e pós-natais, factores demográficos e familiares, para a identificação do Índice de Múltiplo Risco. Com base na tradução realizada por V. Magalhães²⁴ do Índice de Múltiplo Risco proposto por Benn, elaboramos uma lista de factores de risco, especificamente para ser utilizada no nosso trabalho.

²⁴ Tradução realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento da Criança, na área de Intervenção Precoce, 1995-1997.

Este instrumento inclui cinco categorias de factores: factores ligados à família; factores ligados à criança; factores psicológicos; factores sócio-económicos e relacionamento intra e inter-familiar (Anexo 4) e fornece-nos informação acerca dos factores de risco particulares a cada família.

d) Questionário das Necessidades da Família

Como já referimos no capítulo 3, a importância da avaliação das necessidades identificadas pela família emergiu do desenvolvimento das abordagens centradas na família e do reconhecimento do carácter imprescindível da informação acerca das forças e necessidades da família para se definir um plano de intervenção que pretenda o desenvolvimento da criança.

Embora existam várias Escalas de avaliação das Necessidades da Família, optamos por utilizar no nosso trabalho um instrumento que reúne o *“Family Needs Survey”* de Bailey & Simeonsson (1988) e a *“Support Functions Scale”* de Dunst, Trivett & Deal, (1988) (Anexo 5), uma vez que se trata de um instrumento que tem vindo a ser utilizado ao nível do Projecto em que se enquadra o nosso estudo.

McGrew, Gilman & Johnson (1992), numa revisão de 15 escalas de avaliação das necessidades da família, chamam a atenção para as características psicométricas limitadas destas escalas, sugerindo que estes instrumentos devem ser usados cautelosamente se se pretender avaliar mudanças quer ao nível individual da família quer ao nível da eficácia dos programas de intervenção.

No nosso caso, a aplicação do Questionário tem como único objectivo constituir uma componente informal de recolha de informação acerca do processo interactivo pais-criança, sendo esta informação tratada de forma qualitativa.

A estrutura do Questionário coincide com a organização do *“Family Needs Survey”*, embora com a exclusão da sub-área relativa às necessidades de *“explicação de outros”*, por ser uma área dirigida a pais de crianças com deficiência. Assim, as

categorias passam a ser cinco, sendo estas: necessidades de informação, necessidades de apoio, serviços da comunidade, necessidades financeiras e funcionamento da vida familiar. Tal como na sua forma original, o Questionário é completado com uma questão aberta sobre as maiores necessidades sentidas pela família.

e) A Entrevista Semi-Estruturada

Winton (1988b) afirma que apesar de existirem muitos instrumentos para avaliar as famílias, a Entrevista pode ser o único meio para compreendermos as famílias verdadeiramente ao nível de três aspectos fundamentais: características, forças e necessidades e percepções das situações, dos acontecimentos, dos objectivos e dos serviços. Também, Summers et al. (1990; cit. McWilliam et al., 1996), baseando-se em dados da investigação acerca das preferências dos pais ao tipo de abordagem com eles realizada, revelam que estes preferem conversas informais a questionários formalizados. Na medida em que os fenómenos têm para os elementos da família um significado subjectivo, a Entrevista impõe-se como instrumento de recolha de informação. McGillicudy-DeLisi (1985) e Winton (1988a; 1988b) reconhecem a importância crítica desses significados na determinação das estratégias comportamentais que os pais utilizam com as suas crianças.

O interesse, no nosso estudo, pela implementação de um programa de intervenção com os pais centrado no envolvimento destes com os seus filhos, em situação de actividades lúdicas, colocou-nos, desde o início, uma questão de ordem ética, ou seja, a possível intrusividade do processo de apoio aos pais, numa tarefa – brincar com os filhos – que, à partida, os pais poderiam não considerar como importante para o bem-estar e desenvolvimento das suas crianças. Motivados pelo estudo de Able-Boone (1996), a Entrevista surge como um veículo de acesso à percepção dos pais acerca do programa e do seu contributo para mudanças comportamentais em si próprios ou na criança.

A construção do Guião da Entrevista (Anexo 6), utilizado no nosso trabalho, teve subjacente diferentes objectivos: recolher informação que permita determinar o Índice de Múltiplo Risco, avaliar o funcionamento familiar e a percepção dos pais acerca dos seus filhos, avaliar as rotinas diárias relativamente às actividades lúdicas realizadas com as crianças e apurar a percepção dos pais acerca do funcionamento do programa e do seu impacto na família e na criança. A estrutura do Guião da Entrevista reflecte precisamente a sequência dos objectivos enunciados.

4.3.3 – Procedimentos

Nesta parte do trabalho iremos apresentar o processo de intervenção com um grupo de pais e suas crianças, desenvolvido durante 7 meses, em sessões semanais de actividades diádicas pais-criança, seguidas de discussão em grupo. Pretendemos clarificar *em que* consistiu a intervenção e o modo *como* decorreu o programa, mais especificamente, o modelo de intervenção subjacente e o tipo de relações e estilos de comunicação que foram adoptados com os pais durante o processo de intervenção. Pretendemos, ainda, explicitar os processos relativos ao planeamento experimental seguido: estudo longitudinal com medidas pré e pós-intervenção.

a) A Avaliação das interacções pais-criança

Antes e depois da implementação do programa de intervenção com os pais, as interacções das diades pais-criança foram avaliadas com base na P/CIS, em situação semi-estruturada de jogo livre. Os pais foram solicitados a permitir uma gravação em vídeo, nas suas casas, durante 10 minutos de actividades lúdicas com os seus filhos. No sentido de uniformizar a situação lúdica pais-criança, os brinquedos foram por nós fornecidos e seleccionados de acordo com os estudos descritos pelos autores da Escala. Tivemos, também, a preocupação de uniformizar as instruções dadas aos pais:

“Gostaria que brincasse com o seu filho, no local onde habitualmente ele brinca. Tem aqui uma mala de brinquedos, os quais pode usar à vontade. Peço-lhe, então, que brinque durante 10 minutos com o seu filho enquanto gravo em vídeo.”

As interacções pais-criança foram cotadas por 3 observadores (o experimentador e dois psicólogos com investigação desenvolvida na área das interacções, colaboradores independentes ao estudo), devidamente treinados²⁵. Após um treino de actualização dos cotadores, a partir de 10 registos de diades em interacção, verificamos que a

²⁵ Os observadores receberam treino de cotação de interacções pais-criança, com base na P/CIS, no âmbito da sua participação num estudo anterior realizado por Lemos (1997).

concordância entre os valores das cotações dos 3 observadores, para as três dimensões da Escala, não atingiu valores médios considerados satisfatórios²⁶. Decidiu-se, então, proceder à discussão dos valores atribuídos por cada observador para todas as díades da amostra, após cotação individualizada.

Com o objectivo de evitar qualquer tipo de relação tendenciosa entre as medidas de pré e pós-teste, procedeu-se da seguinte maneira: os observadores foram emparelhados de forma a que um deles não cotava duas vezes a mesma díade. Por exemplo, se no pré-teste uma díade era cotada por A+B, no pós-teste essa mesma díade seria cotada por A+C, sendo mantido apenas um dos observadores o qual coincidiu com o experimentador.

b) A Avaliação do desenvolvimento das crianças

Relativamente à avaliação do desenvolvimento das crianças procedeu-se de forma similar à avaliação das interacções pais-criança, ou seja, antes e depois da implementação do programa de intervenção com os pais, as crianças foram avaliadas. Todas as crianças foram avaliadas pelo experimentador numa sala da creche que frequentavam, previamente preparada para o efeito, com excepção de uma menina que, na fase de pós-teste, foi avaliada num contexto estranho à criança por outro observador. Esta criança iniciou, no fim do programa de intervenção, um processo de consulta individualizada, acompanhado por um psicólogo da Consulta Psicológica de Crianças da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Para se evitar a administração consecutiva da mesma Escala de Avaliação do Desenvolvimento, optou-se por a avaliação ser apenas realizada no contexto de consulta.

Alguns itens, sobretudo da Sub-Escala "*Pessoal-Social*", foram cotados a partir de informações fornecidas pelas Educadoras de Infância das crianças. Quando, por

²⁶ O valor percentual do acordo inter-observadores indicado pelos autores da Escala é de 85% (Comfort & Farran, 1994)

algum motivo, a avaliação não era concluída, completava-se o mais brevemente possível, sendo esta segunda data a prevalecente nos cálculos dos quocientes de desenvolvimento da criança.

c) O Programa de Intervenção

O programa de intervenção implementado com os pais foi denominado por “*Clube de Pais*”. Durante 7 meses, entre Março e Outubro (com interrupção no mês de Agosto), três grupos de pais com 5/6 elementos cada, participaram em sessões semanais, com a duração de uma hora, na creche frequentada pelas seus filhos. Dois destes grupos funcionaram na Creche da Associação Baptista Ágape e um na Creche do Centro Social Infantil. Na primeira sessão, os pais receberam um cartão que os identificava como participantes no “*Clube de Pais*” e onde, no verso, se registavam as presenças às sessões (Anexo 7).

Cada sessão foi composta por duas partes. Num primeiro momento, os pais visualizavam o registo em vídeo das actividades lúdicas diádicas pais-criança, decorridas na sessão anterior. Durante a observação do vídeo a investigadora dinamizava a discussão e a análise das sequências interactivas, colocando o registo em “pausa” sempre que necessário. A investigadora era o único elemento do grupo com acesso ao registo vídeo antes da sessão o que permitia a sua preparação antecipada. Para a preparação das sessões, foi elaborado o “*Guião para Análise dos Registos em Vídeo das Interações Pais-Criança*”, com base na P/CIS e a colaboração dos dois observadores independentes (Anexo 8). Foi, também, elaborada uma “*Grelha de Anotações*” sobre aspectos das sequências interactivas e comportamentos dos pais, crianças e intervencionista (Anexo 9 – Exemplo de uma grelha preenchida) considerados relevantes para a discussão em grupo. Durante esta primeira parte da sessão, as crianças estavam ausentes.

Num segundo momento da sessão, após a entrada das crianças que se encontravam até então noutra sala da instituição, os pais envolviam-se com as suas

crianças em actividades lúdicas diádicas. Em cada sessão, o grupo decidia sobre quem naquele dia desempenhava a tarefa de gravar as interacções em vídeo, tendo em conta a rotatividade do papel por todos os elementos adultos do grupo. No sentido de o registo em vídeo ser representativo de sequências interactivas e de haver equilíbrio no tempo de gravação de cada díade, houve o cuidado de gravar pelo menos 2 minutos consecutivos de actividades de cada díade, totalizando a amostra do conjunto das gravações cerca de 10/12 minutos.

As duas últimas sessões tiveram um perfil e conteúdo diferente das restantes. A penúltima, foi realizada com a colaboração de uma Musicoterapeuta que animou a sessão com actividades dirigidas a todo o grupo e a última sessão foi a de encerramento do programa. Nesta sessão que contou com a participação de toda a equipa que colaborou no estudo, bem como, de todos os pais que participaram no programa, foram entregues individualmente a cada família os “baús de brinquedos” para as crianças, um Diploma e um Certificado de Participação no Clube de Pais (Anexo 10 e 11).

O modelo de intervenção subjacente ao programa foi o que McCollum & Yates (1994) designaram por *Modelo de Intervenção Triádico* combinado com o *Modelo de Discussão em Grupo* definido por Slaughter (1983) e Powell (1988). O Modelo de Intervenção Triádico, centrado nas capacidades da díade pais-criança, baseia-se no apoio interpessoal e contextual enquadrado pelas relações triádicas: pais, criança e intervencionista.

Uma das razões que nos levou a optar por este modelo foi o interesse em realizarmos uma *observação participada* que nos possibilitasse integrar as interacções pais-criança nos sistemas mais alargados de comportamentos e de crenças dos pais. Bogdewic (1992) enumera algumas vantagens deste tipo de observação quando utilizada na investigação com grupos culturais, tais como: a probabilidade de os participantes alterarem o seu comportamento devido à presença do observador é menor; as diferenças entre o discurso dos pais e o seu comportamento tornam-se evidentes; o observador adquire um discurso mais próximo dos participantes; a sequência e a conexão dos acontecimentos que contribuem para o significado de um fenómeno podem ser identificadas.

Por outro lado, ao adoptarmos o *modelo triádico*, procuramos que a intervenção tivesse repercussões tanto nas crianças como nos pais. Isto, atendendo a que este modelo tem subjacente um quadro teórico que resulta das abordagens centradas na família, especialmente nos conceitos de “*Empowering*” e “*Enabling*” (desenvolvidos no capítulo 3) e da literatura sobre “*scaffolding*” e *Zona de Desenvolvimento Próximo* (referida no capítulo 2).

Identificados os diferentes quadros teóricos que orientaram a intervenção será mais fácil compreendermos os objectivos inerentes ao Modelo de Intervenção Triádico, sendo estes:

1. Reforçar e expandir as interacções pais-criança que são quer agradáveis quer desenvolvimentalmente adequadas a cada criança;
2. Fortalecer o sentimento de competência e a auto-eficácia dos pais;
3. Construir um conhecimento e competências parentais que os pais possam aplicar para além do contexto do grupo de intervenção;
4. Despertar nos pais o reconhecimento da importância dos seus próprios papéis no desenvolvimento da criança;
5. Facilitar aos pais a tomada de decisão e resolução de problemas, estabelecendo no grupo interacções de apoio.

Face a estes objectivos, as estratégias de intervenção deveriam ser cuidadosamente definidas não esquecendo que os pais possivelmente apresentavam características pessoais próprias, nomeadamente: diferentes formas de interagir com os seus filhos, diferentes motivações para participarem no programa, diferentes ideias e conhecimentos acerca do desenvolvimento das crianças e do seu papel nesse desenvolvimento.

Num modelo em que o investigador é também um dos elementos do grupo, torna-se mais difícil operacionalizar *o que fez e como o fez*. No entanto, podemos agrupar as estratégias de intervenção utilizadas em quatro grandes categorias:

1. Promover um contexto apoiante, no qual os pais são reforçados positivamente e nunca criticados de forma negativa pelos seus comportamentos.

Ex.: Durante a observação em grupo do registo em vídeo das interacções diádicas da sessão anterior, a investigadora realça, sempre que oportuno, os comportamentos interactivos dos pais adequados à situação.

2. Focar a atenção dos pais sobre os microprocessos interactivos, realçando a sua importância no desenvolvimento das crianças, questionando-os acerca de pequenas sequências interactivas e, quando conveniente, sugerir formas alternativas de interacção.

Ex.: Através da visualização dos registos em vídeo, a partir de registos fotográficos das interacções diádicas e através da elaboração de pequenos textos que posteriormente eram afixados num Jornal de Parede exposto, em lugar de destaque, na respectiva creche.

3. Envolver os pais na avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos através do preenchimento de uma “lista de registo” do desenvolvimento e elogiando o seu papel nos progressos verificados nos seus filhos.

Ex.: Durante a visualização das actividades diádicas nos registos em vídeo, a investigadora chamava a atenção para aspectos do desenvolvimento que a criança revelava na realização de uma dada tarefa e das ajudas adequadas fornecidas pelos pais, quando necessário.

4. Tomar o lugar da mãe/pai na interacção diádica, expondo-se como modelo e, também, alvo da análise das estratégias interactivas utilizadas.

Ex.: A tarefa de registar em vídeo as actividades lúdicas diádicas, sendo rotativa entre todos os elementos adultos do grupo, permitia à investigadora modelar algumas estratégias de interacção.

d) A recolha de informação junto das famílias

Antes do início da utilização do Guião da Entrevista, procedeu-se a um breve estudo piloto do instrumento, com mães da comunidade da Cruz de Pau, exterior à amostra do nosso estudo. Estas primeiras entrevistas tiveram como objectivo avaliar a adequação das questões formuladas no Guião, bem como, familiarizar o entrevistador com este instrumento. Desta fase de pilotagem apenas resultou a alteração da questão 13, ou seja, a substituição da expressão “a gravidez foi desejada” pela expressão “a gravidez foi planeada”. O protocolo foi, também, enriquecido com uma introdução, onde se resume o tipo de informação que se pretende da família e se expressa a confidencialidade dos dados, com a precisão dos escalões de rendimento mensal do agregado familiar (questão 5) e a inclusão de uma especificação à questão 34, sobre os benefícios da participação dos pais no programa: “nota diferenças na maneira de lidar com o seu filho?”.

Após a revisão do Guião da Entrevista e numa fase posterior à implementação do programa de intervenção com os pais, realizaram-se as entrevistas e a administração do Questionário das Necessidades da Família. Esta recolha de informação foi efectuada por um psicólogo independente ao estudo, conhecedor da comunidade da Cruz de Pau, por ter anteriormente colaborado, durante um ano, com a equipa do Projecto. O entrevistador, apresentado aos pais na sessão de encerramento do programa, contactou individualmente cada família, via telefónica, no sentido de combinar a data, hora e local mais conveniente para a realização da entrevista. Assim, as entrevistas decorreram, sobretudo, durante os fins-de-semana, em casa ou na instituição frequentada pelas crianças. A Entrevista, seguida do preenchimento do Questionário com a ajuda do entrevistador, demorou entre 45 e 120 minutos, sendo a média de tempo na ordem de 90 minutos.

O entrevistador, durante a conversa com os pais, tomava notas do seu discurso e registava expressões verbais e não verbais destes, no protocolo da entrevista. Estas anotações eram passadas e completadas após cada entrevista de forma a serem um descritor o mais fiel possível da comunicação dos pais. A informação recolhida teve diferentes tipos de tratamento: a informação apurada nas questões de 1 a 23 foi usada

para o cálculo do Índice de Múltiplo Risco e a restante informação foi tratada através da técnica de Análise de Conteúdo.

Tal como é definida por Berelson (1952; cit. Serrano, 1994), a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações, com o fim de interpretá-las.

Com a Análise de Conteúdo realizada sobre os registos das Entrevistas, pretendemos elaborar inferências baseadas na identificação sistemática e objectiva de regularidades e particularidades específicas aos seus conteúdos. Não nos limitamos ao registo de frequências e categorização dos dados, mas procuramos, também, estabelecer relações entre as diferentes fontes de informação, encontrar explicações, bem como, extrair conclusões.

De acordo com Debra Skinner et al. (1999), os passos utilizados para o tratamento da informação foram:

1. Definir as diferentes unidades de análise, condensando o texto relativo às respostas de todos os pais à mesma questão. Esta tarefa exige uma leitura cuidada de todas as respostas já que, por vezes, os pais fornecem informação interessante a uma questão quando questionados sobre outro assunto;
2. Familiarização com a informação de cada unidade de análise, lendo e relendo todas as respostas, para apreendermos o sentido e tipo de respostas dadas. Durante este processo realçar as palavras chave e registar possíveis categorias, dentro das quais as respostas poderão ser enquadradas, sem, ainda, a preocupação em classificar as respostas individualmente;
3. Definir as categorias e enquadrar toda a informação nessas mesmas categorias. Nesta fase não há regras rígidas para a definição de categorias. Elas podem emergir da repetição de uma ideia em várias respostas ou, pelo contrário, da particularidade de uma resposta;
4. Análise de frequências de cada categoria de forma a transformar os dados qualitativos em variáveis que podem ser confrontadas com outros dados.

A informação obtida através do Questionário das Necessidades da Família sofreu um tratamento semelhante ao utilizado com a informação recolhida pela Entrevista.

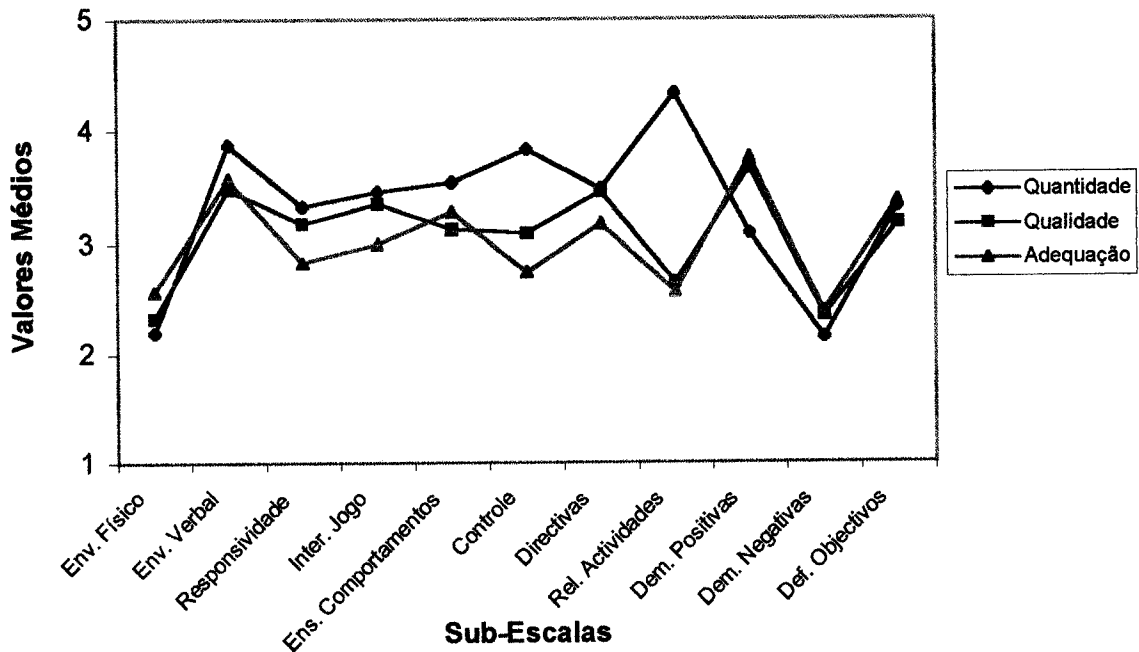
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

5.1 - As interacções Pais-Criança

A apresentação dos dados da avaliação da interacção pais-criança inclui os seguintes procedimentos: a determinação do perfil da interacção, baseada nas médias dos comportamentos observados na amostra ($n = 23$), relativamente a cada uma das 11 sub-escalas contempladas pela P/CIS e a comparação das médias dos comportamentos observados nas 3 dimensões: Quantidade, Qualidade e Adequação, encontradas no pré e pós-teste, para os 2 subgrupos da amostra diferenciados pelo critério da frequência ou não no Programa de Intervenção ($n = 16$ e $n = 7$, respectivamente).

A partir do traçado do perfil da interacção pais-criança pretendemos analisar como os pais da nossa amostra interagem com os seus filhos numa situação semi-estruturada proposta pelo observador, ou seja, quais os comportamentos mais frequentes e qual a sua qualidade e adequação ao nível desenvolvimental e interesses da criança. Nesta análise excluimos os valores da secção da P/CIS relativa à Impressão Geral da interacção por não considerarmos pertinente o cálculo do valor médio das impressões gerais das interacções pais-criança. Os estudos de fidelidade da Escala, baseados no coeficiente G (coeficiente que indica a proporção da variância relativa às diferenças individuais nos sujeitos, excluindo qualquer efeito relativo às diferenças entre observadores) mostram que algumas das componentes da Impressão Geral apresentam coeficientes com valores considerados não razoáveis (Farran et al., 1984).

Gráfico 1 - Perfil das Interações Pais-Criança
(n = 23)



Do perfil de interacção pais-criança, ilustrado no Gráfico 1, baseado nas médias dos valores obtidos para cada diade, em cada um dos 11 comportamentos avaliados na P/CIS, no momento da primeira observação (Pré-Teste), podemos salientar os seguintes aspectos:

1. Verifica-se uma tendência para os valores médios obtidos ao nível da dimensão *Quantidade* serem superiores relativamente aos valores médios obtidos ao nível das outras duas dimensões – *Qualidade* e *Adequação*. Esta tendência apenas é contrariada no que diz respeito aos comportamentos “*Demonstrações Positivas*”, “*Demonstrações Negativas*” e “*Envolvimento Físico*”, para os quais os valores médios da *Qualidade* e *Adequação* são superiores aos da *Quantidade*.
2. Para a dimensão *Quantidade*, os valores médios abaixo do valor médio 3,00 registam-se ao nível dos comportamentos “*Envolvimento Físico*” e “*Demonstrações Negativas*”. Para a dimensão *Qualidade* os valores médios abaixo do valor médio 3,00 verificam-se ao nível dos comportamentos “*Envolvimento Físico*”, “*Relações entre Actividades*” e “*Demonstrações Negativas*”. Para esta dimensão os valores

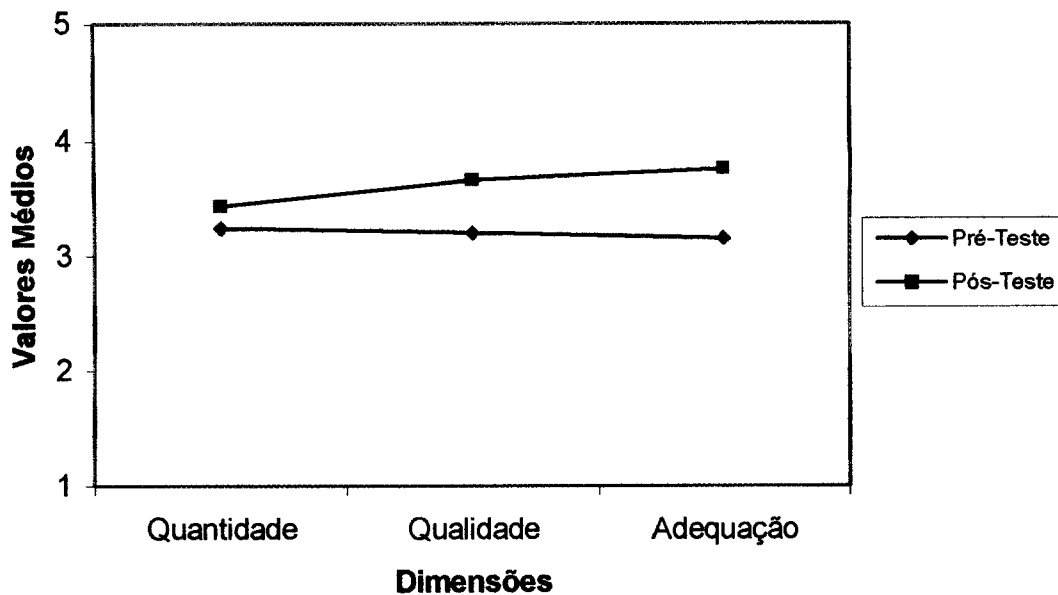
médios variam entre 2,33 (*“Envolvimento Físico”*) e 3,71 (*“Demonstrações Positivas”*).

3. Para a dimensão *Adequação* os valores abaixo ou iguais ao valor médio 3,00 verificam-se ao nível dos comportamentos: *“Envolvimento Físico”*, *“Responsividade”*, *“Interacção no Jogo”*, *“Controle sobre os Comportamentos da Criança”*, *“Relação entre Actividades”* e *“Demonstrações Negativas”*. Para esta dimensão, os valores médios variam entre 2,40 (*“Demonstrações Negativas”*) e 3,80 (*“Demonstrações Positivas”*).
4. Os valores médios mais baixos encontrados na dimensão *Quantidade* são relativos ao *“Envolvimento Físico”* (2,20) e *“Demonstrações Negativas”* (2,20). Tanto num como no outro comportamento se verifica baixa *Quantidade* acompanhada de baixa *Qualidade e Adequação*: verificam-se poucas demonstrações negativas mas as que existem são de baixa qualidade e adequação. O mesmo se verifica para o *“Envolvimento Físico”*.
5. O valor médio mais elevado para a dimensão *Quantidade* verifica-se no comportamento *“Relação entre Actividades”* (4,33). No entanto, é ao nível deste comportamento que se verifica a maior diferença entre *Quantidade* e *Qualidade/Adequação*, ou seja, a quantidade de actividades nas quais os pais estão envolvidos é alta mas a *Qualidade* e a *Adequação* da sequência entre as actividades é baixa (2,65 e 2,57, respectivamente).
6. Situação semelhante à anterior verifica-se ao nível do comportamento *“Controle sobre as Actividades da criança”*, para a qual também se verifica o distanciamento entre os valores médios da *Quantidade* e os valores médios da *Qualidade e Adequação*.

Relativamente ao segundo procedimento, a comparação dos valores médios para as dimensões da P/CIS entre o Pré-Teste e o Pós-Teste, verificamos que:

- Para os pais que frequentaram o Programa:

Gráfico 2 - Comparação dos valores da Interação Pais-Criança no Pré e Pós-Teste (n = 16)



1. Os valores médios obtidos nas 3 dimensões são mais baixos no Pré-Teste, variando num intervalo entre 3,15 e 3,24 quando comparados com os valores médios obtidos no Pós-Teste, os quais variam entre 3,43 e 3,76.
2. Os valores médios obtidos nas 3 dimensões, quer na primeira quer na segunda observação, são todos superiores ao valor médio 3,00.
3. A análise da significância estatística das diferenças verificadas entre os valores obtidos pelas díades no Pré e Pós-Teste, a partir do Teste de Wilcoxon, mostra que existem diferenças significativas ao nível das dimensões *Qualidade* e *Adequação* da P/CIS (Tabela 1).

Tabela 1 – Teste de Wilcoxon para o sub-grupo sujeito a tratamento (n = 16)

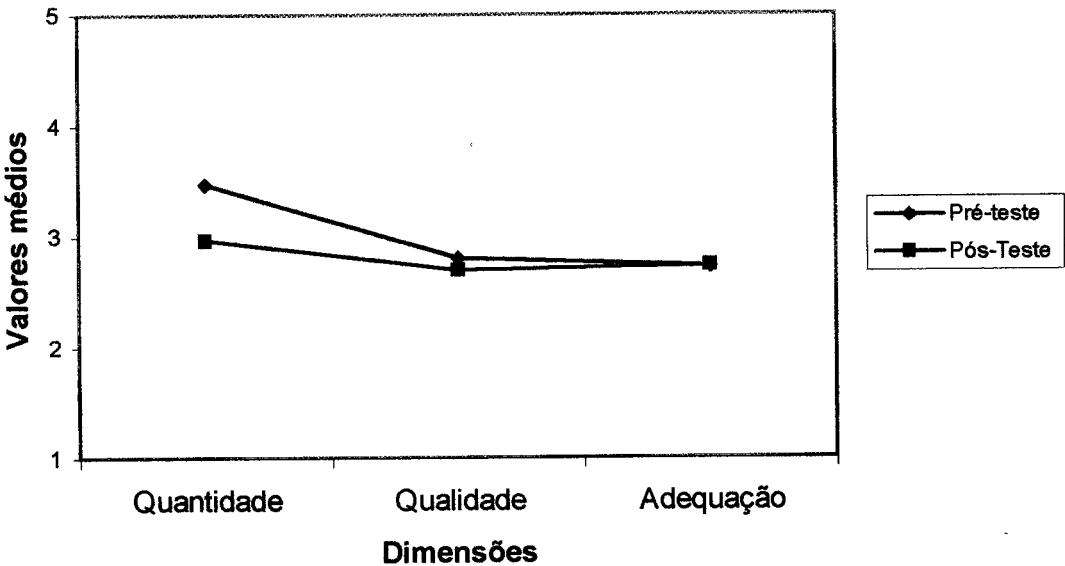
	Média da Quantidade Pós-Teste – Média da Quantidade Pré-Teste	Média da Qualidade Pós-Teste – Média da Qualidade Pré-Teste	Média da Adequação Pós-Teste – Média da Adequação Pré-Teste
Z	-1,193 ^a	-2,043 ^a	-2,379 ^a
Sig.	0,233	0,041	0,017

^a baseado nos valores negativos

• Para o grupo de pais que não frequentaram o Programa:

Embora o número de sujeitos deste grupo seja muito reduzido (n = 7), podemos constatar, como mostra o Gráfico 3, que:

Gráfico 3 - Comparação da interação Pais-Criança no Pré e Pós-Teste (n = 7)



1. Os valores médios obtidos nas 3 dimensões, quer na primeira quer na segunda observação, são todos inferiores ao valor médio 3,00 excepto o valor relativo à dimensão *Quantidade* no Pré-Teste.
2. Quando comparados os valores obtidos na primeira e segunda observação, verificamos uma diminuição dos valores médios da dimensão *Quantidade* e valores muito próximos nas duas outras dimensões.
3. A análise de significância estatística destas diferenças, baseada no Teste de Wilcoxon, mostra que existem diferenças significativas ao nível da dimensão *Quantidade*, o mesmo não se verificando ao nível da *Qualidade* e *Adequação* (Tabela 2).

Tabela 2 – Teste de Wilcoxon para o sub-grupo não sujeito a tratamento (n = 7)

	Média da Quantidade Pós-Teste – Média da Quantidade Pré-Teste	Média da Qualidade Pós-Teste – Média da Qualidade Pré-Teste	Média da Adequação Pós-Teste – Média da Adequação Pré-Teste
Z	-2,197 ^a	-0,676 ^a	0,000 ^b
Sig.	0,028	0,499	1,000

^a baseado nos valores positivos

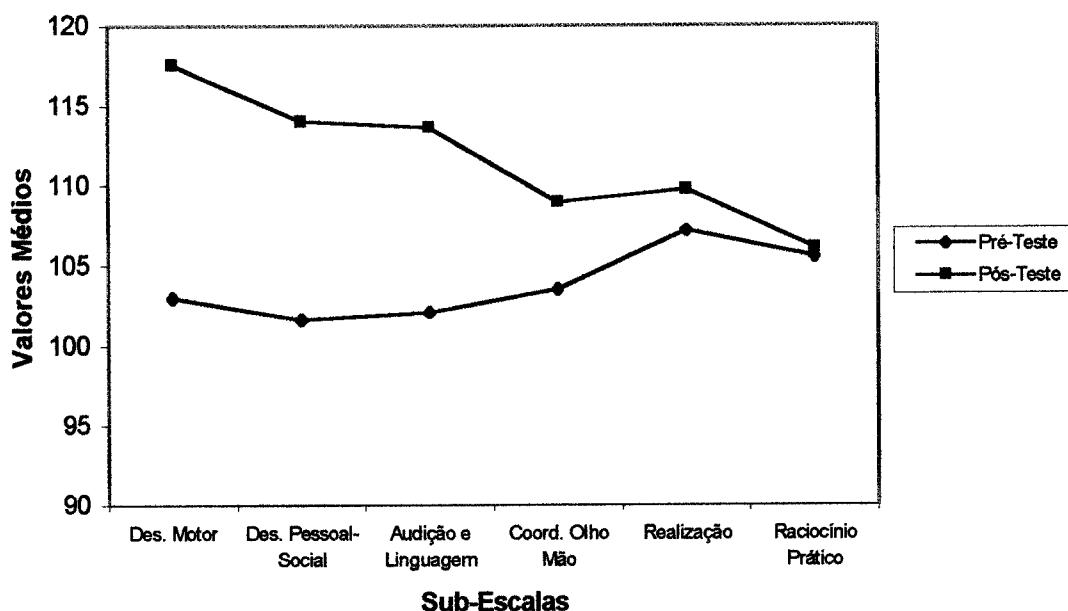
^b a soma dos valores negativos é igual à soma dos valores positivos

5.2 - O Desenvolvimento das Crianças

A avaliação do desenvolvimento das crianças da amostra ($n = 23$) em dois momentos, coincidindo o primeiro com o início da frequência da creche pelas crianças e o segundo com o término do Programa de Intervenção, permite-nos analisar o perfil de desenvolvimento das crianças nos dois momentos e estabelecer a sua comparação.

A partir dos valores médios para a amostra, encontrados para cada Sub-Escala do Desenvolvimento, ilustrados no Gráfico 4, alguns aspectos do desenvolvimento das crianças são relevantes, nomeadamente:

Gráfico 4 - Perfil Desenvolvemental das Crianças
($n = 23$)



1. As médias dos valores obtidos para qualquer das seis Sub-Escalas do Desenvolvimento são superiores ao valor médio normalizado 100, no Pré e Pós-Teste.
2. Os valores médios relativos ao Pós-Teste são superiores para todas as Sub-Escalas quando comparados com os valores médios do Pré-Teste.

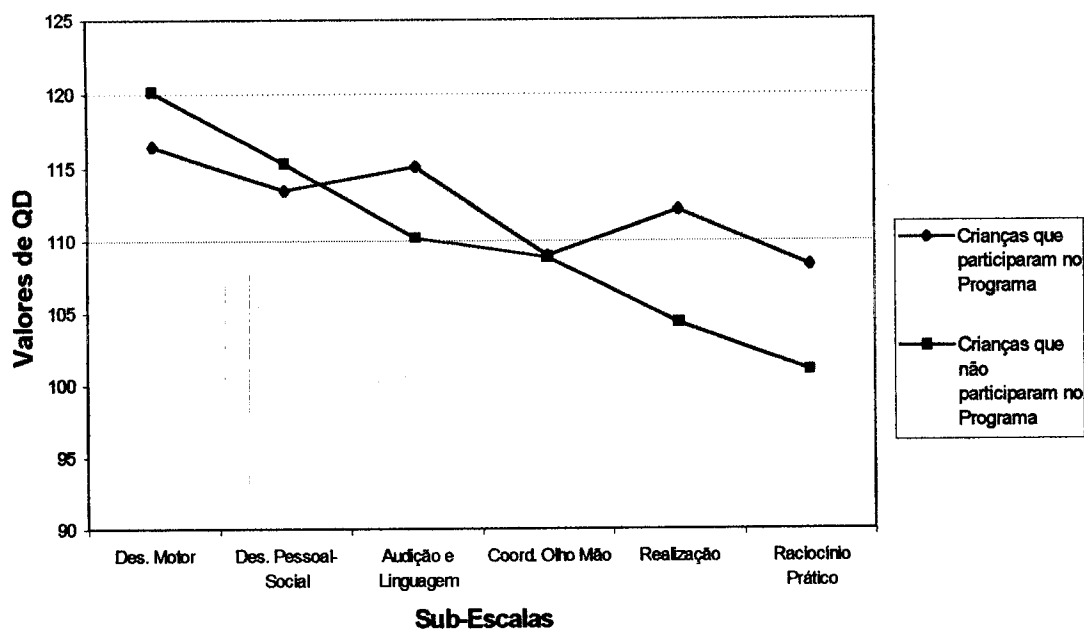
3. Verifica-se uma inversão na tendência dos valores entre o Pré e o Pós-Teste, ou seja, as Sub-Escalas que apresentam os valores mais baixos no Pré-Teste (*“Locomotora”*, *“Pessoal/Social”* e *“Audição/Linguagem”*) são aquelas que apresentam valores mais elevados no Pós-Teste. De forma inversa, as Sub-Escalas que apresentam valores mais elevados no Pré-Teste (*“Olho/Mão”*, *“Realização”* e *“Raciocínio Prático”*) são aquelas que apresentam valores mais baixos no Pós-Teste, verificando-se uma quebra na linha do perfil relativa ao Pós-Teste para estas três Sub-Escalas.

4. A análise da significância estatística das diferenças entre os valores do Pré e Pós-Teste para cada uma das Sub-Escalas, baseada no T-Teste de comparação de amostras relacionadas, indica que as diferenças entre as 3 primeiras Sub-Escalas *“Locomotora”*, *“Pessoal-Social”* e *“Audição-Linguagem”* são altamente significativas ($p < .01$) e significativas ($p < .05$) relativamente à Sub-Escala *“Olho-Mão”*. No que diz respeito às duas restantes Sub-Escalas, *“Realização”* e *“Raciocínio Prático”*, não se verificam diferenças significativas.

Relativamente à Sub-Escala *“Raciocínio Prático”*, o cálculo do valor médio para esta Sub-Escala foi realizado a partir dos valores obtidos apenas por 14 sujeitos. Isto porque, como já referimos atrás, esta Sub-Escala apenas é aplicável a crianças com idades superiores a 24 meses. Ora, no primeiro momento de avaliação do desenvolvimento das crianças, a Sub-Escala não era aplicável a 9 crianças.

A comparação entre os resultados do desenvolvimento das crianças dos dois grupos - grupo de crianças que participaram com os seus pais no Programa de Intervenção ($n = 16$) e grupo de crianças que não participaram Programa ($n = 7$) -, relativos ao segundo momento de avaliação, é ilustrada no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Comparação dos resultados de desenvolvimento dos dois grupos de crianças.



Os resultados mostram que:

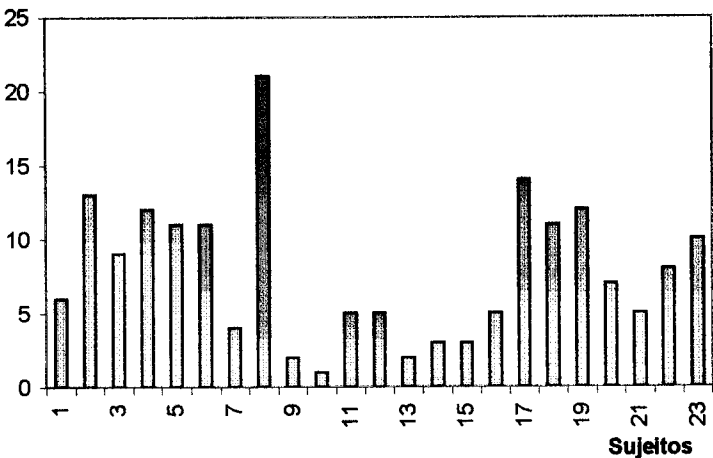
1. As crianças que participaram com os seus pais no Programa de intervenção apresentam resultados mais elevados ao nível das Sub-Escalas “*Linguagem*”, “*Realização*” e “*Raciocínio Prático*”, e resultados mais baixos relativamente às Sub-Escalas “*Locomotora*” e “*Pessoal/Social*”, quando comparadas com as crianças que não participaram com os seus pais no Programa.
2. As diferenças nos resultados de desenvolvimento das crianças dos dois grupos fazem-se notar claramente ao nível das Sub-Escalas: “*Linguagem*”, “*Realização*” e “*Raciocínio Prático*”.
3. Tal como se verifica para toda a amostra ($n = 23$), os valores de QD mais elevados, para ambos os grupos, verificam-se ao nível das Sub-Escalas “*Locomotora*” e “*Pessoal/Social*”.

5.3 - O Índice de Múltiplo Risco

A apresentação dos dados relativos ao Índice de Múltiplo Risco das famílias da nossa amostra (n = 23) inclui uma apresentação do Índice de Risco individual de cada família e dos índices médios para a amostra relativos a cada uma das categorias que compõem o índice global.

Relativamente ao primeiro tratamento dos dados, verificamos que o índice de risco varia num intervalo entre 21 e 1 (Média = 7.83; Dp. = 4.76), apresentando 11 famílias (47.8%) um índice superior ao valor médio da amostra. Como podemos verificar, através do Gráfico 6, uma das famílias destaca-se com um índice de Múltiplo Risco de 21 pontos.

Gráfico 6 - Índice de Múltiplo Risco



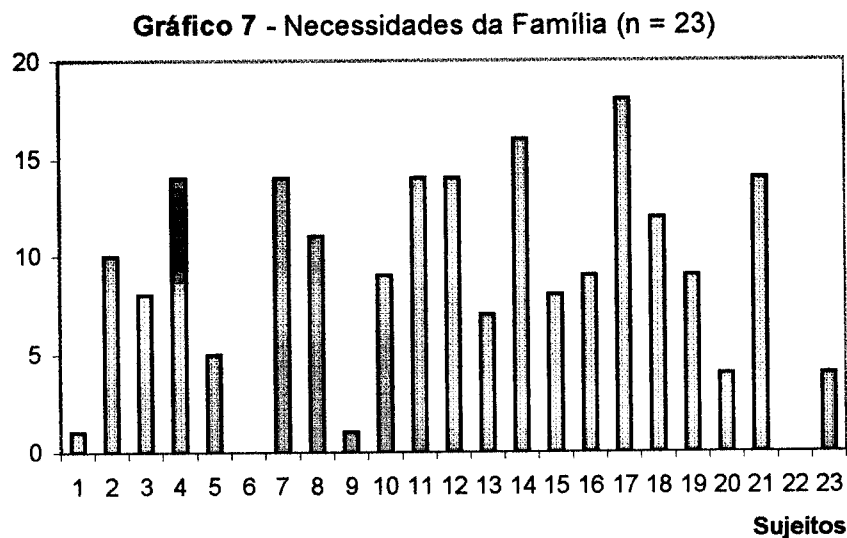
A partir dos valores médios para cada categoria do Índice de Múltiplo Risco (Tabela 3) verificamos que a maior incidência de factores de risco é na categoria “Factores de risco ligados à criança”, destacando-se dentro desta categoria o factor “Doenças recorrentes”, mais especificamente, doenças do foro respiratório e otites.

Tabela 3 – Valores médios do índice de risco, por categorias (n = 23)

	Factores ligados à família	Factores ligados à criança	Factores psicológicos	Factores sociais e económicos	Relações inter e intra-familiares	total
Média	1,43	2,57	0,57	2,17	1,13	7,83
Desvio Padrão	1,12	1,53	0,79	1,85	1,10	4,87
Máx.	3	6	2	6	4	21
Min.	0	1	0	0	0	1

5.4 – As Necessidades da Família

Relativamente às necessidades expressas pelas famílias, o tratamento dos dados foi semelhante ao realizado para o Índice de Múltiplo Risco. Como podemos constatar no Gráfico 7, os valores obtidos para a variável Necessidades da Família variam num intervalo entre 18 e 0 (Média = 8,78; Dp. = 5,35), apresentando 56,5% das famílias valores acima do valor médio da amostra.



Também, através da Tabela 4 podemos constatar que é na categoria “Necessidades de Apoio” que incidem, em média, maior número de necessidades das famílias. Dentro desta categoria, as necessidades mais relevantes são: “Mais tempo para mim próprio”, “Alguém que entretenha os meus filhos” e “Alguém que assegure meio de transporte”.

Tabela 4 – Valores médios das necessidades das famílias, por categorias.

	Necessidade de informação	Necessidade de apoio	Necessidade de serviços	Necessidade financeira	funcionamento familiar	total
Média	2,39	2,91	0,48	1,70	1,30	8,78
Desvio Padrão	1,73	1,95	0,85	1,74	1,26	5,35
Máx.	5	6	3	5	4	18
Mín.	0	0	0	0	0	0

A partir da Análise de Conteúdo da última questão aberta do Questionário das Necessidades da Família – “*Quais as maiores necessidades da família*” -, encontramos diferentes categorias de necessidades, as quais apresentamos na Tabela 5, expressando a percentagem de famílias que as referem.

Tabela 5 – Necessidades das Famílias

	Dinheiro	Ter casa	Melhorar a casa	Emprego	Carro	Paciência	Compreensão	Pai voltar	Mais tempo para a criança	Menos stress	Viajar	Nenhuma
	8	5	5	3	2	1	3	1	3	1	5	3
%	34,8	21,7	21,7	13,0	8,7	4,3	13,0	4,3	13,0	4,3	21,7	13,0

Como podemos constatar, as necessidades materiais têm uma expressão mais relevante para as famílias da amostra do que as necessidades psicológicas ou relacionais. Relativamente à categoria “*Viajar*”, esta surge mais como um *sonho* do que propriamente como uma necessidade real das famílias.

5.5 - O Programa de Intervenção

Os dados disponíveis sobre o Programa de Intervenção incluem dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos traduzem-se pelo número total de sessões e pela frequência dos pais às sessões, enquanto que os dados qualitativos dizem respeito às percepções dos pais acerca do Programa. Para o tratamento destes dados, recorremos à Análise de Conteúdo da informação fornecida pelos pais através da Entrevista.

Relativamente ao número de sessões e frequência dos pais no Programa, verificamos que o número de sessões do Programa para o Grupo 1, 2 e 3 é, respectivamente, 23, 22 e 24. A percentagem média dos pais por sessões é da ordem dos 60%.

Tabela 6 – Dados relativos às sessões do Programa, por grupos de participantes

	G ₁	G ₂	G ₃
Nº de participantes	5	5	6
Frequência média	3,3	3,0	3,7
Total de sessões	23	22	24
% Frequência	66	60	62

Nos três grupos, verificamos desistência de alguns pais, especificamente, no G₁ uma mãe desistiu por motivo de iniciar uma actividade profissional e incompatibilidade do horário, no G₂ uma mãe desistiu por considerar não necessitar do Programa e no G₃ duas mães desistiram por mudança no horário de trabalho incompatível com o Programa.

Relativamente à percepção dos pais sobre o Programa, não pretendendo efectuar uma quantificação exaustiva da informação, vamos retirar da Análise de Conteúdo da Entrevista (anexo 12), especificamente das Questões 33 a 35, os aspectos considerados mais relevantes. Constatamos que:

1. Todos os pais, referem que gostaram de participar no Programa. Excepto uma mãe que afirma “*Pensei que era outra coisa ... como brinco com ela em casa, achei que não tinha necessidade de ir*”.
2. O facto do Programa decorrer em pequenos grupos de pais mostrou-se como um aspecto positivo: 56% dos pais referem que apreciaram o convívio que o Programa proporcionou e 44% dos pais expressaram aspectos positivos do funcionamento em grupo, nomeadamente, a troca de experiências e conhecimentos entre os pais e o intervencionista.
3. 75% dos pais referem que “*aprenderam*” com a sua participação no Programa, principalmente, “*aprenderam a brincar com os seus filhos*” e 37,5% dos pais referem ter “*melhorado o conhecimento acerca das competências dos seus filhos*”.
4. 37% dos pais referem que o Programa teve um impacto positivo em si próprios, nomeadamente, nas suas “*competências como pais*”. No entanto, 75% dos pais consideram que a sua relação com os seus filhos não se alterou.
5. Todos os pais referem que os seus filhos se desenvolveram, nomeadamente ao nível das competências linguísticas e sociais. No entanto, estas diferenças são atribuídas, sobretudo, à sua frequência da Creche. Embora 50% dos pais respondam positivamente à questão fechada “*Acha que o seu filho lucrou com o Clube de Pais?*”, quando desenvolvem a resposta, apenas 25% dos pais associam, explicitamente, as mudanças desenvolvimentais das crianças ao facto de terem participado no Programa.

5.6 - Análise da informação das Entrevistas

De acordo com Vala (1989), a técnica de Análise de Conteúdo é utilizada sempre que o investigador não se sente capaz de antecipar todas as categorias ou formas de expressão subjacentes ao discurso dos sujeitos questionados. Por esta razão, no nosso estudo, optamos pelo uso da Entrevista com questões abertas (excepto a questão 30) e pela consequente análise do discurso dos sujeitos, procurando a sua estrutura interna, e a sua reprodução em categorias as quais o próprio discurso nos sugere.

Após esta primeira fase (ver Anexo 12 – Análise de Conteúdo), vamos proceder, então, à quantificação das categorias, determinando a intensidade das ideias expressas pelo grupo de pais no seu discurso. Esta análise será realizada questão a questão da 24 à 32.

Questão 24 – “O que pensa do seu ambiente familiar?”

- 87% dos pais consideram que têm um ambiente familiar normal. Alguns (3) explicam que um ambiente “*bom*” significa: “*o marido não bater e não haver barulhos com os vizinhos*”. Uma mãe refere que já foi mau mas agora é bom porque tem “*água para ter mais higiene*”.
- No entanto, dos pais que descrevem o seu ambiente familiar como “*confuso*” (26%), 67% também afirmam que o seu ambiente é “*bom*”. A descrição do ambiente como “*confuso*” inicia, de uma forma geral, pela expressão “*às vezes (é confuso)*”.
- De entre os pais que referem o seu ambiente familiar como “*agitado*” (22%), 50% associam esta percepção a conflitos com os filhos e caracterizam-se como pessoas “*nervosas*” ou “*sem paciência*”. Também dos pais que referem “*discussões entre o casal*”, 29% afirmam que estas são motivadas pelos filhos.
- É interessante notar que 44% dos pais referem mudanças positivas no seu ambiente familiar, sendo 30% destas mudanças associadas a alteração de residência (realojamento) e 30% associadas à melhor relação entre o casal.

Questão 25 – “Como reage ao seu ambiente familiar?”

- 70% dos pais expressam que “*reagem bem*” ao seu ambiente familiar reafirmando que consideram o seu ambiente familiar “*bom*” ou justificando: “*evito confusões*”, “*mas fico triste por dentro*” ou “*tirando os berrinhos*”.
- 30% dos pais referem que reagem com irritação aos problemas, sendo este comportamento descrito pelas formas verbais: “*ralhar*”, “*bater (com colher de pau)*”, “*zangar*” e “*entrar em parafuso*”.

Questão 26 – “O que pensa do temperamento do seu filho?”

83% dos pais consideram o temperamento dos filhos “*difícil*”. Os adjectivos que utilizam para o descrever são variados e surgem no discurso dos pais com diferentes frequências. É pertinente referir que uma mãe utiliza seis destes adjectivos para caracterizar o seu filho:

8 - Mau	2 - Arisco	1 - Muito Activo
5 - Teimoso	2 - Desinquieto	1 - Orgulhoso
4 - Nervoso	1 - Traquina	1 - Reles
3 - Mimado	1 - Invejoso	1 - Insuportável
2 - Rebelde	1 - Agressivo	1 - Piorio
2 - Agitado	1 - Revolucionário	1 - Difícil

Apenas 17% dos pais caracterizam os seus filhos como crianças calmas, associando outros adjectivos tais como: “*divertido*”, “*popular*”, “*obediente*” e “*brincalhona*”.

Apesar da grande incidência na categoria “*criança difícil*”, 43% dos pais consideram os seus filhos crianças “*meigas*”, utilizando a expressão “*meiguinho*”. Uma das mães traduz esta dualidade com a expressão “*é um diabinho, meiguinho*”.

Questão 27 – “No dia-a-dia o que faz para encorajar o seu filho a ter bom comportamento?”

Do discurso dos pais identificam-se quatro categorias bem definidas:

- Prometer prémios 22%
(ex. *“Depois a mãe conta-te uma historinha”*)
 - Reforçar os comportamentos 35%
 - Reforços materiais 37,5%
(ex. brinquedos, gulodices)
 - Reforços sociais 62,5%
(ex. carinhos, ver TV na cama da mãe)
 - Conversar e explicar as situações 44%
 - Brincar com a criança 13%
- Uma das mães refere que “tento compensar o meu nervosismo com muitas festas e mimos”, sugerindo que os reforços surgem na sequência de um conflito motivado por um comportamento indesejado da criança.
- 22% dos pais não respondem a esta questão, desviando a sua resposta para a questão seguinte, mesmo antes de esta ser colocada.

Questão 28 – “Como controla os problemas com o seu filho, por exemplo, quando faz birras?”

- 83% dos pais afirmam que controlam os comportamentos dos seus filhos utilizando a estratégia “ralhar” ou “bater”. As expressões que traduzem a estratégia “bater” variam desde “palmadita” até “porrada com a colher de pau”. Esta última expressão é utilizada por uma mãe que durante a Entrevista bate por duas vezes na criança.
- A estratégia “ameaças de retirada de reforços” ou a sua concretização é referida por 52% dos pais sendo metade destas adequadas no tempo, ou seja, imediatas ao

comportamento da criança. Os reforços positivos retirados são variados, nomeadamente, “*ver televisão*”, “*brinquedos*”, “*chupeta*”, “*não sair*” e “*guloseimas*”.

- Em relação ao comportamento de “*birra*”, 26% dos pais referem que “*ignoram*” o comportamento até a criança se acalmar e 2 mães (9%) deixam transparecer um comportamento de “*laissez-faire*” através das expressões: “*abro a porta para ir brincar para as escadas e não estragar nada*” e “*eu deixo eles fazerem tudo*”.
- Uma das estratégias utilizada pelos pais com uma incidência de 39% é a indução de “*medo*” na criança através de expressões tais como: “*vem aí o Roncas*”, “*não gosto de ti*” ou “*vem aí o polícia*”.
- É interessante verificar que 35% dos pais reagem negativamente à expressão “*castigo*”, quando questionados sobre a sua utilização. Apesar de referirem a utilização de estratégias como a “*retirada de reforços*” ou “*ralhar/bater*”, respondem que não utilizam “*castigos*” (ex. “*Em minha casa nunca há castigos*”).
- Os comportamentos referidos pelos pais como mais problemáticos são: “*recusa para comer*”, “*arrumar os brinquedos*” e “*birras*”.

Questão 29 – “Onde ou com quem procura saber mais sobre a educação dos seus filhos?”

As respostas dos pais a esta questão caem nas seguintes categorias:

Livros	13%	(Esta percentagem aumenta para 26% se considerarmos livros consultados durante a gravidez ou quando as crianças nasceram)
Televisão	43%	(Sem especificarem qualquer Programa televisivo)
Técnicos	39%	(Técnicos ligados às Creches)
Familiares	22%	(Sobretudo junto das mães)
Experiência de vida	39%	(3 mães referem que já haviam “criado” os irmãos)

Questão 30 – “Habitualmente brinca com o seu filho?”

Esta é a única questão fechada da Entrevista que se divide em diferentes questões mais ou menos abertas e para as quais existe a intenção de orientar as respostas dos pais.

- À questão fechada “*Habitualmente brinca com o seu filho?*”, 100% dos pais respondem positivamente, no entanto, apenas 30% referem que “brincam todos os dias” e 30% referem que brincam “às vezes”, “uma ou duas vezes por semana”, “de longe a longe” ou “quando tenho tempo”.

- Relativamente à questão “*Quando?*”, os pais respondem:

À noite, antes ou depois do jantar ou quando as crianças vão para a cama	74%
Ao fim de semana ou dia de folga	39%
Integrado nas actividades de rotina (banho, confecção do jantar, ao acordar ou adormecer e a vestir)	26%
Sem tempo específico	9%

- Relativamente ao local, “*onde?*”, os pais brincam com os seus filhos, distinguem-se as seguintes categorias:

No interior da casa (sala, quarto, marquise, quarto de banho).....	96%
Especificamente em cima da cama por não terem outro espaço disponível.....	17%
No exterior (Parque da Cidade, Parque)	13%

- No que diz respeito à questão “*como?*” brincam com os seus filhos, os pais referem-se ao tipo de actividades lúdicas que desenvolvem com as crianças, as quais podem ser agrupadas da seguinte forma, de acordo com quem brinca com a criança:

Tabela 7 – Percentagens relativas às actividades que os pais e outros desenvolvem com as crianças *

	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Outros
Jogos de contacto físico	33	59	46	-	9
Actividade de faz-de-conta	20	8	16	-	64
Actividades motoras (ex. <i>jogar à bola, andar de triciclo</i>)	6	-	23	-	18
Actividades sociais (ex. <i>passear, ir ao café</i>)	-	17	-	-	-
Actividades linguísticas (ex. <i>conversar, ler histórias</i>)	18	8	-	-	-
Actividades cognitivas (ex. <i>puzzles, dominós, computador</i>)	15	8	15	50	-
Actividades de expressão (ex. <i>dançar, ouvir música</i>)	6	-	-	-	9
Ver TV ou vídeo	1	-	-	50	-
Ensinar a escrever	1	-	-	-	-
Total	100	100	100	100	100

* As percentagens foram calculadas sobre o total de actividades referidas para cada categoria de interveniente

- 5 das mães clarificam o seu papel, enquanto brincam com os seus filhos, como facilitadoras da actividade lúdica, expressando-o, por exemplo, da seguinte forma: “*dá os brinquedos e eu seguro*”, “*nós a montar e ele a dizer as peças*” ou “*se não brinco com ele perde o entusiasmo*”.
- Apenas uma mãe afirma que gostaria de brincar mais do que brinca, com o seu filho.

Questão 31 – “Porque razão acha que é importante brincar com o seu filho?”

Diferentes razões são identificadas pelos pais que justificam brincarem com os seus filhos, nomeadamente:

- O desenvolvimento da criança 52%
(ex. “Os 3 primeiros anos são fundamentais”)
- A aprendizagem da criança 35%
(ex. “É uma maneira menos séria de aprender”,
“Aprender é a base de tudo”)
- Melhorar o relacionamento com a criança 35%
(ex. “Ficam mais seguras que nós somos delas. Eu senti-me uma
criança só no mundo”, “É uma forma de comunicar”)
- Satisfazer a criança 13%
(ex. “Ela gosta”)
- Acompanhar o desenvolvimento da criança 9%
(ex. “Algumas coisas eu não sabia que ele sabia fazer”)
- Proteger a criança 9%
(ex. “Com nós à beira sempre estão mais protegidos”)
- Aumentar o interesse da criança pela actividade 9%
(ex. “Ele sozinho não tem ânimo, com outra pessoa passa mais
tempo a brincar e não anda a saltar daqui para ali”)
- Aprender a brincar com os outros 4%
(ex. “Ele aprende mais a brincar com outras pessoas”)
- Aprender a brincar 4%
(ex. Foi uma coisa que eu nunca tive, quem brincasse comigo ...
para elas é importante aprender o que é brincar)
- Faz parte da educação 4%
(ex. “Brincar faz parte da educação”)
- Aprender com a criança 4%
(ex. “Nós ensinamos e ao mesmo tempo estamos a aprender”)
- Importante para os pais 4%
(ex. “Para mim é importante sinto orgulho em brincar com eles”)

Questão 32 – “Quais os brinquedos que o seu filho tem?”

Os pais referem vários brinquedos como disponíveis em casa para as crianças brincarem, os quais agrupamos em diferentes categorias, sendo estas:

- Brinquedos utilizados em jogo de faz-de-conta ... 100%
 - Jogos de raciocínio lógico 78%
 - Brinquedos para actividades motoras 65%
 - Livros 39%
 - Material de expressão plástica e musical 13%
 - Computador 9%
 - Vídeo 9%
 - Animais de estimação 9%
-
- Para além de todos os pais referirem a existência de brinquedos para a actividades de faz-de-conta, é nesta categoria que surge a maior quantidade e diversidade de materiais.
 - 2 mães referem que a criança tem mais brinquedos do que aqueles que estão disponíveis: uma mãe explica que alguns brinquedos estão guardados porque são grandes e não dispõem em casa de espaço para os montar e a outra mãe justifica que os brinquedos estão guardados para a criança não os estragar.
 - A referência aos brinquedos disponíveis para a criança não nos será muito útil neste trabalho, uma vez que a Entrevista ocorreu após a implementação do Programa e após as crianças que participaram terem recebido um baú com brinquedos, introduzindo, deste modo, uma alteração aos materiais lúdicos com que a criança habitualmente brinca.

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS DADOS E CONCLUSÕES

6.1 – Discussão dos dados

Neste capítulo pretendemos responder às questões colocadas à priori do desenvolvimento do trabalho empírico, as quais foram apresentadas, anteriormente, no capítulo 4. Na sequência da apresentação dos dados de uma forma particularizada, ou seja, apresentação dos dados de cada aspecto específico observado e avaliado, pretendemos, agora, relacionar esses dados, discuti-los, compará-los com outros dados obtidos em investigações similares e por último avançar com algumas conclusões que procuramos serem visões molares sobre o objecto de estudo, ou seja, o processo interactivo pais-criança.

Com base no objectivo principal do estudo – compreender como os pais de uma comunidade social e economicamente desfavorecida interagem com as suas crianças – passamos a analisar os resultados encontrados:

1. Os resultados da interacção pais criança, obtidos com base na P/CIS, confirmam a tendência encontrada por Farran (1993) e Lemos (1997) para as famílias de ESE baixo apresentarem valores de interacção mais baixos quando comparadas com famílias de ESE médio ou elevado. Lemos desenvolveu um estudo comparativo entre dois grupos de mães de ESE contrastado e verificou que as mães do grupo de ESE elevado (n = 10) apresentavam valores de interacção significativamente mais altos, nas dimensões *Quantidade*, *Qualidade* e *Adequação*, quando comparadas com as mães do grupo de ESE baixo (n = 10). Farran, encontrando resultados semelhantes aqueles, entre grupos de mães de ESE baixo e ESE médio, interpretou as diferenças como resultantes do maior tempo e energia que as mães de ESE médio dispõem para darem atenção aos seus filhos. Contudo, uma questão permanece: porque será que estas famílias obtêm valores sucessivamente mais baixos nas dimensões de interacção *Quantidade*, *Qualidade* e *Adequação*? Parece não haver falta de interacção pais-criança mas sim falta de qualidade e adequação nessas interacções.

A partir da informação fornecida pelos pais na Entrevista parece-nos que outros factores poderão explicar estes resultados. Por um lado, à Questão 26 “O que pensa do temperamento do seu filho”, 83% dos pais consideram o temperamento das suas crianças como “*difícil*”. Então, poderemos dizer que a interacção que estes pais estabelecem com os seus filhos está condicionada pela percepção que os pais têm acerca do temperamento das suas crianças. Barnard (1997) defende que quer o prestador de cuidados quer a criança têm responsabilidade na interacção. Se, por um lado, o prestador de cuidados pode pôr a interacção em risco pela falta de conhecimento do comportamento da criança, depressão, stress ou pela existência de crises no ambiente familiar, também, por outro lado, a criança pode, por incapacidade em dar pistas claras ou responder ao prestador de cuidados, causar interferências negativas no processo interactivo.

Por outro lado, também, 83% dos pais afirmam que controlam o comportamento das suas crianças utilizando a estratégia “*ralhar/bater*” (Questão 28) e apenas 35% dos pais referem que encorajam comportamentos positivos nas suas crianças através da utilização de reforços (Questão 27). Estes dados são concordantes com os encontrados por observação das díades em interacção e consequente cotação com base na P/CIS. Como podemos verificar no Gráfico 1, relativamente aos valores médios da amostra para o comportamento “*Controle sobre as Actividades da Criança*”, existe uma discrepância entre os valores da *Quantidade* e *Qualidade/Adequação* no sentido de a um valor mais alto de *Quantidade* corresponder um valor mais baixo de *Qualidade/Adequação*.

Relativamente ao comportamento “*Demonstrações Positivas*”, verifica-se uma situação inversa. O valor médio da amostra para a dimensão *Quantidade* é inferior aos valores médios para as dimensões *Qualidade/Adequação*.

Indo de encontro à interpretação de Farran, talvez possamos dizer que um padrão de interacção pais-criança caracterizado por alta *Qualidade e Adequação*, exige dos pais mais atenção sobre as actividades adequadas da criança e a utilização de estratégias de negociação, as quais podem, por sua vez, exigir uma maior disponibilidade por parte dos pais.

Também, os valores médios da amostra para o comportamento “*Responsividade*” corroboram esta ideia, já que os pais apresentam valores médios claramente inferiores aos encontrados noutros estudos com grupos de mães de ESE alto (Lemos, 1997).

Um dos aspectos da interacção pais-criança que surge frequentemente na literatura associado a interacções de baixa qualidade, é a “*Intrusividade*”. Embora a P/CIS não contemple, directamente, esta dimensão da interacção, talvez possamos inferi-la a partir dos comportamentos “*Relação entre Actividades*” e “*Controle sobre as Actividades da Criança*”. Relativamente ao primeiro comportamento, a dimensão *Quantidade* atinge o valor médio mais elevado, entre todos os comportamentos observados (Gráfico 1), provocando a maior discrepância entre *Quantidade* e *Qualidade/Adequação*. Isto denuncia uma intrusividade elevada, uma vez que o interesse da criança pela actividade não é tido em conta pelo adulto e pais e criança não estão em sintonia em relação ao início ou término das actividades. Também, no que diz respeito ao comportamento “*Controle sobre as Actividades da Criança*”, verificamos que os pais interferem mais nas actividades do que seria esperado atendendo à idade da criança e seguem mais o seu próprio plano sobre a actividade do que procuram descobrir e seguir o plano da criança.

Farran & Haskins (1980), encontrando resultados semelhantes num estudo comparativo entre mães de ESE baixo e mães de ESE médio, interpretaram estes comportamentos como resultantes da percepção das mães acerca da capacidade das crianças auto-dirigirem o seu comportamento, no sentido de as mães de baixos rendimentos percepcionarem as suas crianças como incapazes de auto-dirigirem o seu comportamento.

Por último, relativamente ao comportamento “*Envolvimento Verbal*”, os valores encontrados na nossa amostra confirmam os dados resultantes da revisão da literatura sobre interacções mães-criança (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Os autores referem que existem diferenças associadas ao ESE nas medidas de interacção verbal, apresentando as mães de ESE mais baixo padrões de interacção linguístico mais pobre. Também, com base nos valores encontrados por Lemos (1997), relativamente às díades de ESE alto, verifica-se que os valores médios apresentados por este grupo para o comportamento

“*Envolvimento Verbal*” são claramente superiores nas 3 dimensões, medidas pela P/CIS, (*Quantidade* – 4.0; *Qualidade* – 4.3; *Adequação* – 4.4), quando comparados com os resultados encontrados na nossa amostra (*Quantidade* – 3.9; *Qualidade* – 3.5; *Adequação* – 3.6). Fatidicamente, podemos dizer que estes valores tenderão a baixar, caso não existam esforços de intervenção no sentido da promoção do envolvimento linguístico das famílias com as suas crianças. Os valores encontrados na nossa amostra não poderão ser desligados da idade precoce das crianças e do facto de estas não exigirem ainda a utilização de estratégias de nível elevado de distanciamento, as quais, de acordo com a investigação são menos frequentes em famílias de ESE baixo (Sigel, 1982).

2. Relativamente ao desenvolvimento das crianças, embora não tenhamos encontrado na nossa amostra Coeficientes de Correlação significativos entre as variáveis: *Quociente de Desenvolvimento (Q.D.)* - *Índice de Múltiplo Risco* e *Q.D.* - *Quantidade*, *Qualidade* e *Adequação* da interacção pais-criança, constatamos que existe uma correlação altamente significativa e negativa entre as *Necessidades Financeiras das Famílias* e *Q.D.*, medido no primeiro momento de avaliação (ver Anexo 12 – Tabela de Correlações). Este resultado, em parte, vai de encontro à ideia de McLoyd (1998), quando este afirma que melhorar as condições económicas das famílias poderá ter maior impacto no *Q.D.* das crianças do que Programas que se centrem, principalmente, na mudança de comportamentos e das características das populações em risco.

Embora não pretendamos contrariar esta afirmação, chamamos a atenção para o Gráfico 4 que evidencia ganhos significativos no *Q.D.* das crianças, quando comparamos resultados do Pré com Pós-Teste, ao nível das Sub-Escalas de Desenvolvimento: “*Locomotora*”, “*Pessoal/Social*”, “*Linguagem*” e “*Olho/Mão*”. Estes ganhos podem ser interpretados como resultantes da frequência da Creche pelas crianças, sendo esta equivalente a um programa de alta intensidade. Guralnick (1998) refere que a **intensidade de um programa** é um dos elementos críticos da sua eficácia que se traduz pela continuidade e qualidade da intervenção ao longo de um período de tempo, e pela sua abrangência, ou seja, pela sua abrangência. Ora, a Creche,

proporcionando às crianças interacções sistemáticas durante o período de tempo que aí permanecem, com adultos com formação específica, satisfaz as duas primeiras componentes de intensidade de um programa. No entanto, a intervenção na Creche, ao centrar-se, quase exclusivamente, na criança, não poderá ser considerada um programa extensivo. No nosso ponto de vista, este facto justificará a tendência decrescente verificada no Q.D. das crianças ao nível das Sub-Escalas que implicam realização cognitiva. Os valores mais baixos encontrados nas Sub-Escalas “*Olho/Mão*”, “*Realização*” e “*Raciocínio Prático*” (Gráfico 4) podem ser interpretados como resultantes de estruturas mentais pouco desenvolvidas, para as quais contribuem em grande medida as interacções pais-criança. Mais à frente vamos analisar como um Programa de Creche associado a um Programa centrado nas interacções pais-criança pode contribuir para esbater este efeito, ou melhor, vamos discutir como uma intervenção mais abrangente poderá resultar em benefícios desenvolvimentais para as crianças ao nível da linguagem e realização cognitiva.

Considerando as interacções pais-criança cruciais no desenvolvimento das crianças, por agora, vamos relacionar os resultados desenvolvimentais das crianças com a informação dos pais acerca de “*Como brincam com as suas crianças*” (Questão 30), bem como, com as ideias dos pais acerca da “*Importância do brincar com as suas crianças*” (Questão 31).

Como verificamos atrás (Tabela 8 - Percentagens relativas às actividades que os pais e outros desenvolvem com as crianças), as actividades lúdicas que os pais desenvolvem com as suas crianças concentram-se nos “*Jogos de Contacto Físico*”, enquanto que as actividades do domínio cognitivo surgem com menor expressão. Isto sugere-nos que, de uma forma geral, os pais da nossa amostra dão mais importância ao estabelecimento de relações em que as crianças manifestem evidentes comportamentos de satisfação do que a envolverem-se em jogos mais elaborados. Aliás 35% dos pais explicitam claramente que é importante brincarem com as suas crianças para melhorarem a relação pais-criança. O estudo de Lemos (1997) revela que as mães de ESE alto participam de uma forma mais activa do que as mães de ESE baixo em jogos do domínio cognitivo com as suas crianças e assumem papéis de facilitadoras, estabelecendo uma interacção com a criança dentro da Zona de Desenvolvimento

Próximo (ZDP), bem como, se envolvem em conjunto com a criança na actividade para atingirem um objectivo comum.

Uma hipótese explicativa para esta discrepância entre o modo como pais de diferentes níveis sociais brincam com as suas crianças já foi atrás enunciada e refere-se à falta de tempo e de energia que os pais de meios carenciados têm para interagir com os seus filhos (Farran, 1993). A interacção pais-criança dentro da ZDP exige dos pais um distanciamento do ambiente imediato da actividade o qual implica disponibilidade mental para estar atento ao comportamento da criança e ajustar os desafios colocados face a esse comportamento. Este processo exige aos pais mais tempo e energia do que uma interacção baseada em níveis baixos de elaboração das actividades, bem como, no controle e direcção do comportamento da criança (McGillicuddy-DeLisi, 1982).

Outra hipótese, mas que não passa de uma especulação, baseia-se no pressuposto de que os pais de ESE baixo, em geral, são fracos conhecedores do processo de desenvolvimento da criança (Powell, 1988). Como poderão os pais assumir um papel de facilitadores do desenvolvimento, situando-se na ZDP da criança, se a sua consciência das competências da criança parece ser difusa? Por um lado, esta formulação encontra suporte nos valores baixos encontrados na dimensão *Adequação* da P/CIS, traduzindo, de alguma forma, não adequação entre as tarefas e exigências propostas pelos pais e as competências da criança para as realizar. Por outro lado, embora não tenhamos dados objectivos, de uma forma geral, os pais que participaram no Programa, nas primeiras sessões, manifestavam desconhecimento acerca das competências das crianças entre os 18 e os 36 meses. Após os jogos corporais, o ensino das cores, das letras e dos números surge, frequentemente, como a etapa seguinte. Farran & Ramey (1980), num estudo longitudinal com 3 grupos de mães de ESE distinto, não verificaram diferenças no envolvimento diádico mãe-criança quando estas tinham 6 meses de idade. No entanto, aos 20 meses, as mães de diferentes ESE distanciavam-se na forma de interagir com as suas crianças. Nesta idade, para além de as mães de alto risco parecerem interagir menos com as crianças do que as mães de ESE médio, o envolvimento diádico aos 6 meses não estava correlacionado com o envolvimento aos 20 meses, excepto no que diz respeito ao envolvimento verbal.

3. Com base na análise estatística dos dados, podemos dizer que o Programa de intervenção centrado no processo de interacção pais-criança, teve um impacto positivo sobre o padrão de interacção pais-criança bem como sobre o perfil de desenvolvimento das crianças. A confirmar esta conclusão encontramos diferenças significativas entre o Pré e o Pós-Teste, nos valores médios para os participantes ($n = 16$) nas dimensões *Qualidade* e *Adequação* da P/CIS (Gráfico 2) e igualmente diferenças entre os perfis de desenvolvimento das crianças que participaram e as que não participaram no Programa (Gráfico 5), tendo estas diferenças significado estatístico ao nível das Sub-Escalas da “*Linguagem*”, “*Realização*” e “*Raciocínio Prático*”. Estes resultados são concordantes com os encontrados por Farran & Ramey (1980), num estudo longitudinal no qual comparam as mudanças do nível da interacção ao longo do tempo com as mudanças nos resultados desenvolvimentais das crianças. Os autores verificaram uma associação entre o envolvimento diádico e a realização intelectual em crianças de 20 meses, no sentido de quanto mais alto o envolvimento diádico, mais alta a realização intelectual. Os resultados no nosso estudo levam-nos a inferir que na ausência de um Programa de Intervenção com pais, as crianças em risco tendem a apresentar Q.D. *Linguístico*, *Realização* e *Raciocínio Prático* mais baixos (Gráfico5).

Será interessante, contudo, a partir da Análise de Conteúdo estabelecer comparações entre os dados e descobrir contradições entre os resultados estatísticos e as ideias dos pais acerca dos benefícios do Programa (Questões 33 a 35).

Apesar dos pais referirem que a sua participação no Programa lhes trouxe benefícios, tais como, aprenderem a brincar com os seus filhos (75%) e melhorarem o conhecimento acerca das competências das crianças (37,5%), consideram, em geral, que o desenvolvimento destas está associado, exclusivamente, à frequência da Creche pelas crianças (75%). O desenvolvimento das crianças não é, portanto, associado às mudanças verificadas ao nível da interacção diádica pais-criança. Realmente, no que diz respeito às diferenças desenvolvimentais encontradas no Pós-Teste entre o grupo de crianças que participaram com os seus pais no Programa e as que não participaram (Gráfico 5), podemos formular a hipótese de que estas diferenças se devem a diferenças iniciais verificadas nos valores médios para as dimensões *Qualidade* e *Adequação* da interacção. Isto é, no Pré-Teste, o grupo de pais que não participaram no Programa apresentam valores mais baixos para estas duas dimensões (comparar os Gráficos 2 e 3).

O funcionamento do Programa em pequenos grupos de discussão é referido pelos pais como um aspecto positivo. O convívio, a troca de experiências e de conhecimentos entre os elementos do grupo, são os aspectos apontados como mais relevantes. Slaughter (1983) interpretou as vantagens deste tipo de programas como constituindo uma estratégia de intervenção culturalmente mais adequada e particularmente compatível com os estilos de vida próprios das famílias que vivem em comunidades desfavorecidas. Segundo Powell (1988), nestes programas de funcionamento em pequenos grupos, a discussão é o meio de desenvolvimento entre os participantes, ajudando-os a alargar e a diversificar as suas redes sociais. A experiência de Powell com grupos de discussão levou-o a concluir que estes servem uma função de comparação social, permitindo aos participantes verificar que as suas experiências como pais e os seus sentimentos podem ser similares aos de outros pais.

4. No nosso estudo pretendemos verificar se e como os padrões de interacção pais-criança estão associados a variáveis tais como: “Índice de Múltiplo Risco”, “Nível de Escolaridade”, “Necessidades da Família” e “Estatuto Profissional”²⁷.

A análise correlacional entre os 11 comportamentos de interacção, medidos pela P/CIS, e estas variáveis, bem como, as suas componentes, mostra que o “Índice de Risco Socio-Económico” e o “Nível de Escolaridade” são as duas variáveis que apresentam maior número de correlações significativas com os comportamentos de interacção (Anexo 12 – Tabela de Correlações).

Na revisão, de Hof-Ginsberg & Tardif (1995), sobre a investigação que tem como objecto de estudo os processos de interacção pais-criança, em contextos diferenciados quanto ao ESE, de uma forma geral, a variável relativa ao ESE é caracterizada pelo Nível de Escolaridade e Ocupação Profissional dos pais por estas componentes serem as que maior influência exercem sobre as características dos pais, especialmente, sobre a sua flexibilidade intelectual. No nosso trabalho, de acordo com as expectativas, os coeficientes de correlação são negativos, entre o *Índice de Risco*

²⁷ Após a constituição da amostra renunciamos à variável Estatuto Profissional dos pais por considerarmos a amostra homogénea relativamente a esta variável e o seu tamanho não permitir uma efectiva análise estatística de diferenças entre possíveis subgrupos.

Socio-Económico (S.E.) e os comportamentos de interacção, excepto no que diz respeito à correlação do Risco S.E. com a *Quantidade de Demonstrações Negativas*.

Também de acordo com o esperado, os coeficientes de correlação são positivos entre o *Nível de Escolaridade* e os *Comportamentos de Interacção*, com excepção dos coeficientes de correlação relativos à “*Quantidade do Controle*” sobre os comportamentos da criança e à “*Quantidade de Directivas*”.

Os resultados relativos ao Índice de Risco S.E. podem ser interpretados à luz da **perspectiva de relativismo cultural** (Laosa, 1981) para a qual os padrões de interacção que os pais de ESE baixo estabelecem com as suas crianças têm um valor adaptativo ao contexto em que estão inseridos. Por exemplo, o facto de o coeficiente de correlação mais elevado ser relativo à *Qualidade das Directivas* dos pais dirigidas verbalmente ou fisicamente à criança, pode ser interpretado como a forma que os pais encontram para desenvolverem nas suas crianças capacidades para lidarem com situações adversas futuras. Isto justificaria a baixa frequência de orientações suaves e dóceis, pronunciadas na forma de sugestões e as instruções mais fortes e coercivas que se verificam nas famílias de baixo ESE.

Por outro lado, a associação evidente entre os comportamentos de interacção e o *Nível de Escolaridade* dos pais pode ser vista como resultante dos constructos ou ideias que os pais desenvolvem a partir das suas experiências individuais (McGillicuddy-DeLisi, 1982; Palacios et al., 1992). Neste ponto de vista, o *Nível de Escolaridade* representa uma fonte de variação dos conhecimentos e ideias dos pais acerca da criança e do seu desenvolvimento que interfere nos comportamentos interactivos dos pais. No nosso estudo, parece-nos relevante, para além de uma formação inicial académica, o facto de as fontes de informação, referidas pelos pais, sobre a educação das crianças (Questão 29 da Entrevista) serem sobretudo a experiência de vida e outros familiares (61%), enquanto a percentagem de pais que referem consultarem livros ser apenas de 13%. A influência do *Nível de Escolaridade* torna-se mais poderosa na medida em que o nível de escolaridade se associa à “*Ocupação Profissional*” dos pais (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995) e à dimensão das “*Redes de Apoio Social*” (Powell, 1988).

6.2 – Conclusões

A equação de Lewin (1951; cit. Orford, 1992) $B=f(P,E)$ que iguala o comportamento a uma função da Pessoa (P), do Ambiente (E) e da interacção entre os dois, tornou-se famosa por deslocar a ênfase colocada na avaliação e na modificação do comportamento, das emoções e das cognições dos indivíduos para a avaliação dos contextos nos quais os indivíduos interagem e para as relações entre esses mesmos contextos. Os modelos teóricos e práticos, exclusivos da psicologia, que explicam o que está errado nas pessoas e definem a melhor forma de as ajudar, abrem-se a novas abordagens que se interessam pela interdependência dos indivíduos e dos seus contextos em diferentes níveis, incluindo os mais próximos (ex. família) e os mais abrangentes (ex. macrossistema político).

Posteriormente, a fórmula clássica de Lewin é transformada na equação $D=f(PE)$, na qual, do ponto de vista restrito, (D) se refere não ao fenómeno de desenvolvimento mas aos seus resultados num ponto particular do tempo. Segundo Bronfenbrenner (1997b), esta transformação para além de ter subjacente a diferença conceptual entre *comportamento* e *desenvolvimento*, inclui a dimensão *tempo* inerente ao processo de desenvolvimento. Enquanto a primeira fórmula se limita a uma perspectiva descritiva do comportamento, a equação reformulada traduz o *processo* de desenvolvimento²⁸.

A partir daqui, a cada vez mais numerosa e ampla investigação sobre o *desenvolvimento em contexto* permitiu o crescimento dos modelos designados por *Modelos Processo-Contexto*, culminando na década de 90 com a formulação do **Modelo Pessoa-Processo-Contexto-Tempo** (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste modelo tomam particular relevância os processos de interacção que se caracterizam pelo envolvimento da pessoa numa actividade interactiva recíproca, numa ocorrência regular, ao longo de um período suficientemente extenso, de forma a que essa actividade se torne progressivamente mais complexa.

²⁸ Bronfenbrenner (1997b) propõe ainda uma equação mais elaborada, representando o factor *tempo* da seguinte forma: $D_t = f_{(t-p)}(P,E)_{(t-p)}$. Nesta equação “t” refere-se ao tempo no qual um resultado de desenvolvimento é observado e “t-p” ao período, ou períodos, durante os quais as características das pessoas e do ambiente, operam ao longo do tempo para produzir o resultado verificado no momento da observação.

A par desta evolução também a imposição dos **modelos Transaccionais** do desenvolvimento determinaram a abordagem holística dos fenómenos e a compreensão do desenvolvimento como um processo de mudança em permanente emergência, orientada pela mobilidade das configurações interactivas entre pessoas, circunstâncias e processos, ao longo de um intervalo de tempo (Altman & Rogoff, 1987; Sameroff, 1989).

Para a relevância atribuída aos processos interactivos contribuiu de forma determinante a **perspectiva Vygotskiana** do desenvolvimento, a qual define a construção das funções intelectuais superiores como resultantes dos processos interactivos da criança com outros mais competentes. Vygotsky (1999) revelou a natureza interaccional das mudanças desenvolvimentais, definindo-as em termos de mudança no controle e responsabilidade da criança sobre as actividades, designando a distância entre o nível de desenvolvimento actual que permite a realização independente e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela realização sob ajuda do adulto, como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Com referência a este quadro conceptual, o estudo do impacto das interacções pais-criança no desenvolvimento da criança implicou a compreensão dos processos de mudança criados através e nas interacções sociais que ocorrem entre a criança e os seus pais, durante um período de tempo. Procuramos, para além de uma análise comparativa das interacções em dois momentos temporais, compreender os fenómenos particulares de interacção que ocorrem num grupo específico de pessoas, utilizando para tal diferentes sistemas de medida, conhecendo as ideias e significados que os participantes atribuem a esse fenómeno, bem como, inserirmo-nos como participantes no grupo, evitando a situação de meros observadores externos.

Nesta perspectiva transaccional, seria interessante o estudo do processo interactivo pais-criança centrado numa ou duas díades contrastadas pelo Índice de Risco apresentado pelas famílias. A compreensão em profundidade do processo interactivo diádico singular poderia gerar novas questões e trazer novas formas de abordar as interacções pais-criança. Seguindo esta abordagem holística do processo interactivo, o desenvolvimento da investigação poderia, também, incluir outras variáveis, tais como, redes sociais de apoio, conhecimento dos pais acerca das competências da criança em

diferentes idades, expectativas dos pais sobre o futuro dos filhos ou o temperamento das crianças.

Inerente à evolução dos modelos ecológicos e transaccionais, podemos constatar uma evolução ao nível dos modelos subjacentes à intervenção que visa a melhoria do desenvolvimento das crianças. As **Abordagens Centradas na Família**, enquadrando-se na perspectiva ecológica do desenvolvimento, consideram o desenvolvimento da criança como resultante das interações desta com os diferentes ecossistemas em que a criança está inserida, constituindo a família o ecossistema por excelência nos primeiros anos de vida. Deste modo, evocamos o princípio definido por Bronfenbrenner (1975; cit. Dunst et al., 1988a) de que «os programas de intervenção que colocam maior ênfase no envolvimento directo dos pais nas actividades dirigidas ao desenvolvimento da criança, provavelmente têm impacto construtivo em qualquer idade (da criança)» (pág. 1).

Assim, com base nas abordagens centradas na família, no conceito de ZDP e na sua consequente operacionalização através do conceito de “scaffolding”, implementamos um Programa de intervenção com um grupo de pais e suas criança.

De acordo com a revisão da literatura de Pierre & Layser (1998), sobre programas de intervenção com famílias, após a implementação do Programa, verificaram-se progressos significativos ao nível da *Qualidade e Adequação* da interacção pais-criança, quando medidos pela P/CIS, bem como, se verificaram progressos significativos no desenvolvimento das crianças, quando medido pela Escala de Desenvolvimento de Griffiths. No entanto, a análise de correlações não indica qualquer associação entre estas duas variáveis.

Talvez, a introdução no estudo de medidas de desenvolvimento que discriminassem, de forma mais fina, os progressos das criança, como por exemplo, o envolvimento das crianças na tarefa, a autonomia da criança na realização dos objectivos subjacentes à actividade ou a capacidade da criança para incitar as ajudas adequadas aos adultos, resultasse em correlações significativas entre as medidas de interacção e o desenvolvimento da criança.

Talvez, também, a investigação das práticas de intervenção centrada nas famílias, esteja demasiado preocupada com a avaliação imediata dos resultados desenvolvimentais das crianças, descurando os efeitos da intervenção sobre os pais

noutros aspectos para além da interacção que estabelecem com as suas crianças. A Entrevista, apesar de ser indiscutivelmente, uma das técnicas mais ricas de recolha de informação, parece-nos ter sido insuficiente tal como foi utilizada no nosso trabalho, ou seja, apenas utilizada no término da implementação do Programa.

Um outro aspecto crítico da prática de intervenção precoce que tem merecido pouca atenção pela investigação é o processo de intervenção em si mesmo (McCollum & Yates, 1994). Por exemplo, o que os intervencionistas fazem na interacção com as famílias e como o fazem, que tipo de relações, que tipo de interacções e estilos de comunicação se estabelecem durante o processo de intervenção, geralmente, é descurado pela investigação. Este desconhecimento é agravado pelo escasso número de programas centrados em **grupos de discussão** implementados com famílias de ESE baixo. Segundo Powell (1988), a maioria dos programas para famílias de ESE baixo são de natureza educacional com utilização de métodos didácticos e conteúdos prescritivos, como por exemplo, os programas de visita domiciliária. No nosso trabalho empírico procuramos clarificar as estratégias utilizadas para a realização dos objectivos implícitos ao Programa implementado com os pais. No entanto, parece-nos que mais informação seria necessária sobre o processo de intervenção para percebermos melhor “*porquê*” e “*como*” o programa resultou ou não neste ou naquele aspecto ou com este ou aquele tipo de família.

Incluindo o nosso estudo um Programa de intervenção com díades de pais e suas crianças, com idades compreendidas entre os 18 e os 36 meses, questionamo-nos sobre o “**timing**” da intervenção. Os resultados da investigação de Farran & Ramey (1980), os quais indicam que as diferenças de interacção mães-criança, associadas ao ESE, parecem surgir entre os 6 e os 20 meses de idade das crianças, sugerem a pertinência da implementação mais precoce dos programas de intervenção.

Por outro lado, entendendo as interacções pais-criança como um processo determinado pela comunicação e comportamentos que a própria díade controla, ou seja, em que cada acto é um elo de ligação numa cadeia contínua de interacção na qual cada comportamento é uma causa dos acontecimentos que se seguem e uma consequência dos acontecimentos que o precedem (Strong & Claiborn, 1982), leva-nos a entender cada comportamento interactivo como contendo em si a história das acções prévias da

díade. Isto, associado ao facto de trabalharmos com díades de pessoas cujos comportamentos são orientados pelas percepções e expectativas acerca do comportamento do outro, leva-nos a pensar que, relativamente ao “timing” da intervenção, **“quanto mais cedo melhor”**.

Por último, parece-nos importante concluir que a implementação de programas, destinados a pais de ESE baixo que visam contribuir para a modificação de aspectos da interacção, identificados como menos adequados na promoção do desenvolvimento das crianças, são tão necessários quanto os esforços para minorar os factores que conduzem ao ESE baixo. Na certeza, no entanto, de que, caso nenhuma acção seja implementada, as crianças que vivem situações de privação social e económica tendem a continuar e a piorar a sua condição de criança em risco ambiental (Bairrão, 1994).

BIBLIOGRAFIA

- Able-Boone, H. (1996). Ethics and early intervention: toward more relationship-focused interventions. *Young Children*, 9, 2: 13-21.
- Almeida, J.; Capucho, L.; Costa, A.; Machado, F.; Nicolau, I. & Reis, E. (1994). *Exclusão Social. Factores e tipos de pobreza em Portugal*. Celta Editora.
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*: New York: Wiley & Sons
- Alvarez, A. & del Rio, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In César Coll, Jesús Palacios & Alvaro Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II – Psicología de la educación*. Alianza Psicología. Madrid.
- Bailey, D. (1997). Evaluating the effectiveness of curriculum alternatives for infants and preschoolers at high risk. In M. J. Guralnick (Ed.). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore. P.H. Brooks.
- Bailey, D. & Simeonsson, R. (1985). *Family Needs Survey*. Chapel Hill: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Bairrão, J. (1964). Alguns aspectos psico-sociais da motivação. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, IV Série.
- Bairrão, J. (1990). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica (Texto policopiado).
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso de intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bairrão, J. (1995a). A perspectiva ecológica em psicologia da educação, *Psicologia*, X, 3: 7-30.
- Bairrão, J. (1995b). Plano do Projecto de Intervenção Sócio-Educativa para Famílias e Crianças da Cruz de Pau. (Texto policopiado).
- Bairrão, J. & Felgueiras, I. (1978). Contribuição para o estudo das crianças em risco. *Análise Psicológica*, 1, 4: 31-39.
- Barnard, K. (1997). Influencing parent-child interactions for children at risk. In M. J. Guralnick (Ed.). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore P.H. Brooks.

- Barnard, K. & Kelly, J. (1990). Assessment of parent-child interaction. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Belsky, J. (1995). Expanding the ecology of human development: na evolutionary perspective. In Phillis Moen, Glen H. Elder & Kurt Lüscher (Eds.). *Examining lives in context*. American Psychological Association. Washington.
- Belsky, J. & Nezworski, T. (1988). Clinical implications of attachment. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.). *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Benn, R. (1993). Conceptualizing eligibility for early intervention services. In D. Bryant & M. A. Graham (eds.). *Implementing early intervention: from research to effective practice*. New York. The Guilford Press.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children. Washington, DC.
- Bickhard, M. (1992). Scaffolding and self-scaffolding: central aspects of development. In L. T. Winegar & Valsiner (Eds.). *Children's development within social context. Vol 2: research and methodology*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bogdewic, S. P. (1992). Participant observation. In Benjamin F. Crabtree & William L. Miller (Eds.). *Doing qualitative research. Research methods for primary care. Vol. 3*. Newbury Park. Sage Publications.
- Boguslavsky, B.; Karpuchine, V.; Rakitov, A.; Tchertikhine, V. & Ezrine, G. I. (1976). *Curso de materialismo dialético e histórico*. Edições Avante.
- Bornstein, M. H. (1995). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting. Vol. 1: Children and parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bowlby, J. (1990). *Apego e Perda. Vol. I - Apego*. Livraria Martins Fontes Editora. São Paulo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. Silbereisen; K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context*, Heidelberg e New York: Springer – Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1995a). The bioecological model from a life course perspective: reflections of a participant observer. In P. Moen; G. H. Elder, Jr.; & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U. (1995b). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen; G. H. Elder, Jr.; & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1997a). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. In J.L. Paul; M. Churton; et al (Eds.). *Foundations of special education. Basic Knowledge in forming research and practice in special education*. Pacific Grove, Books/Cole Publishing Company.
- Bronfenbrenner, U. (1997b). Ecological systems theory. In Ross Vasta (Ed.). *Six theories of child development. Revised formulations and current issues*. Jessica Kingsley Publishers. Pennsylvania.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1993). Heredity, environment, and the question "How?" – a first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nurture and psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol.1, New York: Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1, Theoretical models of human development* (5th ed.). New York: Wiley & Sons.
- Brooks-Gunn, J. (1995). Children in families in communities: risk and intervention in the Bronfenbrenner tradition. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.). *Examining lives in context. Perspectives on the ecology of human development*. American Psychological Association.
- Brown, W & Brown, C. (1993). Defining eligibility for early intervention. In W. Brown; S. K. Thurman & L. Pearl (Eds.). *Family-centered early intervention with infant and toddlers innovative cross-disciplinary approaches*. Baltimore, Paul Brookes.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (Ed.). *Culture, Communication, and cognition: Vygotsky perspectives*. Cambridge University Press.
- Bryant, D. & Maxwell, K. (1997). The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. In M. J. Guralnick (Ed.). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore. P.H. Brooks.
- Burchinal, P.; Peisner-Feinberg, E.; Bryant, D. & Clifford, D. (in draft). *Children's social and cognitive development and child case quality testing for differential associations related to poverty, Sex or ethnicity*.
- Caldwell, M. & Bradley, H. (1978). *Manual for the home observation for measurement of the environment*. University of Arkansas, Little Rock.

- Campbell, F.; Goldstein, S.; Schafer, E. & Ramey, C. (1991). Parental beliefs and values related to family risk, educational intervention, and child academic competence, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 167-182.
- Cicchetti, D.; Cummings, E. M.; Greenberg, M. T. & Marvin, R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: implications for theory, measurement, and research. In Mark T. Greenberg, Dante Cicchetti & E. Mark Cummings (Eds.). *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.). *Culture, Communication, and cognition: Vygotsky perspectives*. Cambridge University Press.
- Comfort-Smith, M. & Farran, D. (1994). Parent-child interaction assessment in family-centered intervention. *Young Children*, 6, 4: 33-45.
- Cowan, P.; Powell, D. & Cowan, C. (1998). Parenting intervention: a family systems perspective. In W. Damon (Editor-in-Chief); I. E. Sigel & A. Renninger (Volume Editors). *Handbook of child psychology* (Fifth Edition). Vol. 4: Child psychology in practice. John Wiley & Sons, Inc.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development. Infancy through adolescence*. Norton & Company, New York.
- Domingos, A. M.; Barradas, H.; Rainha, H. & Neves, I. P. (1986). *Teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Dunst, C.; Trivette, C. & Deal, A. (1988a). *Enabling & empowering families. Principles & guidelines for practice*. Brookline Books. Cambridge, M.A.
- Dunst, C.; Trivette, C. & Deal, A. (1988b). *Supporting & strengthening families. Methods, strategies and practices*. Brookline Books. Cambridge, M.A.
- Elder, G. H.; Nguyen, T. V. & Caspi, A. (1985). Linking Family Hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 316-375.
- Emde, R. N. (1990). Preface: the third phase of attachment research. In M. T. Greenberg; D. Cicchetti & E. M. Cumming (Eds.). *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention*. The University of Chicago Press.
- Farran, D. (1982). Mother-child interaction, language development, and the school performance of poverty children. *The Language of Children Reared in Poverty*. Academic Press, Inc.
- Farran, D. (1990). Effects of intervention with disadvantaged and disabled children: a decade review. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.

- Farran, D. (1993). *Mother child interactions newly conceptualized*. Greensboro: University of North Carolina (Texto policopiado).
- Farran, D. Clark, K. & Ray, A (1990). Measures of parent-child interaction. In E. Gibbs & D. Teti (Eds.). *Interdisciplinary assessment of infants: a Guide for early intervention professionals*. Baltimore, Md: Paul Brooks Publishing.
- Farran, D. & Haskins, R. (1980). Reciprocal Influence in the social interactions of mothers and three-year-old children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 51, 780-791.
- Farran, D.; Kasari, C. & Comfort-Smith, M. (1985). *Rating maternal interactions with handicapped and ecologically at-risk infants in there different samples*. Conferência apresentada no VIII Encontro Bienal da International Society for the Study of Behavioral Development. Tours France. July, 6-10 (Texto policopiado).
- Farran, D.; Kasari, C.; Comfort-Smith, M. & Jay (1986). Parent/Caregiver Involvement Scale. Child Development and Family Relations of School of Human Environmental Sciences. Greensboro: University of North Carolina.
- Farran, D.; Kasari, C.; Comfort-Smith, M. & Jay (1986). Parent/Caregiver Involvement Scale - Workbook. Child Development and Family Relations of School of Human Environmental Sciences. Greensboro: University of North Carolina.
- Farran, D.; Kasari, C.; Yoder, P.; Harber, L.; Huntington, G. & Comfort-Smith, M. (1984). Rating mother-child interactions in handicapped and at-risk infants. In D. Tamir (Ed.). *Stimulation and intervention in infant development*. London. Freund Publishing House.
- Farran, D. & Ramey, C. (1980). Social class differences in dyadic involvement during infancy. *Child Development*, 51, 254-257.
- Feagans, L. & Farran, D. (1994). The effects of day care intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty children in kindergarten, *International Journal of Behavioral Development*, 17, 3: 503-523.
- Forman, E. (1992). Discourse, intersubjectivity and the development of peer collaboration: a vygotskian approach. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.). *Children's development within social context. Vol I: Metatheory and theory*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gallagher, J. (1990). The family as a focus for intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Garbarino, J. & Abramowitz, R. H. (1992). Sociocultural risk and opportunity. In J. Garbarino (Ed.). *Children and families in the social environment*. Aldine de Gruyter. New York.
- Garton, A. (1995). *Social interaction and the development of language and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Ghuman, J; Peebes, C. & Ghuman, H. (1998). Review of social interaction measures in infants and preschool children, *Young Children*, 11, 2: 21-44.
- Greenspan, S. (1990). Comprehensive clinical approaches to infants and their families: psychodynamic and developmental perspectives. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Griffiths, R. (1970). *The abilities of young children*. The Test Agency Limited. Coumswood House. North Dean.
- Guralnick, M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: a developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, Vol. 102, 4: 319-345.
- Halpern, R. (1990). Community-based early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Hoff-Ginsberg, E. & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting . Vol. 2: Biology and ecology of parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.
- Kochanska, G.; Murray, K.; Jacques, T.; Koenig, A. & Vandegeest, K. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490-507.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, Ediciones F.C.E. España, S.A.
- Laosa, L. M. (1981). Maternal behavior: sociocultural diversity in modes of family interaction. In R. W. Henderson (Ed.). *Parent-child interaction. Theory, research and prospects*. Academic Press.
- Lemos, I. (1997). *O envolvimento mãe-criança em situação de jogo: estudo de dois grupos de díades contrastados quanto ao estatuto sócio-económico*. Prova de dissertação de mestrado em psicologia do desenvolvimento e educação da criança. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Lyra, M. C. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1995). Transformation and construction in social interaction: a new perspective on analysis of the mother-infant dyad. In J. Valsiner (Ed.). *Child development within culturally structured environments. Comparative-cultural and constructivist perspectives*. Ablex Publishing Corporation.

- Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology. Fourth Edition. Vol. 4: Socialization, personality, and social development*. John Wiley & Sons.
- McCollum, J. A. & Yates, T. J. (1994). Dyad as focus, triad as means: a family-centered approach to supporting parent-child interactions. *Young Children*, 6, 4: 54-63.
- McGillicuddy-DeLisi, A.V. (1982). The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In L. M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.). *Families as learning environments for children*. Plenum Press.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1985). The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In I.E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems. The Psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McGrew, K.; Gilman, C. J. & Johnson, S. (1992). A review of scales to assess family needs. *Journal of Psychological Assessment*, 10, 4-25.
- McLoyd, V. C. (1998). Children in poverty: development, public policy, and practice. In W. Damon (Editor-in-Chief); I. E. Sigel & A. Renninger (Volume Editors). *Handbook of child psychology* (Fifth Edition). Vol. 4: Child psychology in practice. John Wiley & Sons, Inc.
- Meadows, S. (1996). *Parenting behaviour and children's cognitive development*. Psychology Press.
- Orford, J. (1992). *Community psychology. Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Palacios, J. (1990). Introducción a la psicología evolutiva: historia, conceptos básicos y metodología. In César Coll, Jesús Palacios & Alvaro Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I – Psicología evolutiva*. Alianza Psicología. Madrid.
- Palacios, J.; González, M. & Moreno, M. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: the role of parents' ideas. In I. E. Sigel; A. V. McGillicuddy DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.). *Parental Belief Systems: the psychological consequences for children* (second edition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Parke, R. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons, Inc.
- Pasamanick, B. & Knobloch, H. (1973). The epidemiology of reproductive casualty. In S. G. Sapiro & A.C. Nitzburg (Eds.). *Children with learning problems. Readings in a developmental-interaction approach*. Brunner/Mazel Publishers. New York.

- Pastor, D. L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers initial sociability with peers, *Developmental Psychology*, 17, (3), 326-335.
- Pierre, R. & Layzer, J. (1998). Improving the life chances of children in poverty: assumptions and what we have learned, *Social Policy Report Society for Research in Child development*, XII, 4: 1-28.
- Plomin, R.; Reiss, D.; Hetherington, M. & Howe, G. W. (1994). Nature and nurture: genetic contributions to measures of the family environment, *Developmental Psychology*, Vol. 30, 1, 32-43.
- Politzer, G.; Besse, G. & Caveing, M. (1962). *Princípios fundamentais de filosofia*. Editora Fulgor. S. Paulo.
- Powell, D. (1988). Support groups for low-income mothers. Design considerations and patterns of participation. In Benjamin H. Gottlieb (Ed.) *Marshaling social support-formats, processes and effects*. Sage Publications. California. Newbury Park.
- Ramey, C. Ramey, S. L. & Lanzi, R. G. (1998). Differentiating developmental risk levels for families in poverty creating a family typology. In M. Lewis & C. Feiring (Eds.). *Families, risk and competence*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rosenthal, M. (1994). *An ecological approach to the study of child care. Family day care in Israel*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hove, UK.
- Sameroff, A. (1975). Early Influences on development: fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- Sameroff, A. (1989). Principles of development and psychopathology. In A. Sameroff & R. Emde (Eds.). *Relationship disturbances in early childhood: a developmental approach*. Basic Books, Inc. Publishers, New York
- Sameroff, A. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, G. Siegel (Eds.). *Review of child development research, Vol. 4*, Chicago, University of Chicago Press.
- Samerof, A. J.; Bartko, W. T.; Baldwin, A.; Baldwin, C. & Seifer, R. (1998). Family and social influences on the development of child competence. In M. Lewis & C. Feiring (Eds.). *Families, risk and competence*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.

- Sameroff, A. J. & Seifer, R. (1983). Familial risk and child competence. *Child Development*, 54, 1254-1268.
- Sameroff, A. J.; Seifer, R.; Barocas, R.; Zax, M. & Greenspan, S. (1987). Intelligence Quotient scores of 4 year-old children: social-environmental risk factors. *Pediatrics*, 79, 3: 343-350.
- Santos, P. L. (1990). *Papel dos factores da interacção mãe-filho no crescimento somático do recém-nascido*. Prova de dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Schweinhart, L. & Weikart, D.P. (1989). Early childhood experience and its effects. In L. Bond; Bruce Compar (Eds.). *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park: Sage Public.
- Schweinhart, L. & Weikart, D. P. (1997). The high/scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.
- Seifer, R.; Schiller, M.; Resnick, S; Riordan, K & Sameroff, A. (1996). Attachment, maternal sensitivity and infant temperament during the first year of life, *Devepolmental Psychology*, 32, (1),12-25.
- Serrano, A. M. (1995). Implicações das perturbações do desenvolvimento da ligação afectiva na primeira infância. Actas do III Encontro Nacional da Intervenção Precoce – A família na intervenção precoce. Da filosofia à acção. Projecto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra. Coimbra.
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid. Editorial La Muralla, S. A.
- Sigel, I. E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.). *Families as learning environments for children*. Plenum Press.
- Skinner, E. A. (1985). Determinants of mother sensitive and contingent-responsive behavior: the role of childrearing beliefs and socio-economics status. In I. E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Skinner, D.; Rodriguez, P. & Bailey, D. (1999). Qualitative analysis of latino parents' religious interpretations of their child's disability. Institute of Child Health and Human Development (Texto policopiado fornecido no âmbito do Mestrado em Psicologia na área de Intervenção Precoce, 1998-2000).
- Slaughter, D. (1983). Early intervention and its effects on maternal and child development. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 48, 4: 1-41.

- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.). *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Sroufe, A. & Waters, E. (1977). Attachment as na organizational construt, *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Strong, S. & Claiborn, C. (1982). *Change through interaction. Social psychological processes of counseling and psychotherapy*. John Wiley & Sons. New York.
- Tudge, J. & Winterhoff, P. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social word and cognitive development. *Human Development*, 36, 61-81.
- Tulkin, S. R. & Kagan, J. (1972). Mother-child interaction in the first year of life. *Child Development*, 43, 31-41.
- Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento. Cap. 4, 101-128.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and development of children's action. A cultural-historical theory of developmental psychology*. John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture. The social nature of personality and its study*. Heath and Company, Lexington Books, D.C.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 7-24.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa. Edições Antídoto.
- Vygotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.
- Wachs, T. & Plomin, R. (1991). Overview of current models and research. In Theodore Wachs & Robert Plomin (Eds.). *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction*. American Psycgological Association. Washington, D.C.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.
- Wasik, B.; Ramey, C.; Bryant, D. & Sparring, J. (1990). A longitudinal Study of two early intervention strategies: Project CARE, *Child Development*, 61, 1682-1692.
- Waters, E.; Wippman, J. & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.

- Wertsch, J. & Stone, A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.). *Culture, Communication, and cognition: Vygotsky perspectives*. Cambridge University Press.
- Winton, P. (1988a). Effective communication between parents and professionals. In Donald Bailey & Runn Simeonsson (Eds.). *Family assessment in early intervention*. Merrill Publishing Company.
- Winton, P. (1988b). The family-focused interview: an assessment measure and goal-setting mechanism. In D. Bailey & R. Simeonsson (Eds.) *Family assessment in early intervention*. Merrill Publishing Company.
- Winton, P. (1996). Understanding family concerns, priorities, and resources. In P. J. McWilliam, Pamela Winton & Elizabeth Crais (Eds.). *Practical strategies for family-centered intervention*. Singular Publishing Group. London.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zigler, E. (1997). The promise of early intervention to enhance the life outcomes of children in poverty. In J. L. Paul; M. Churton; H. Rosselli-kostoryz; W. Morse; K. Marfo; C. Lavelly & D. Thomas (Eds.). *Foundations of special education: basic knowledge informing research and practice in special education*. Brooks/Cole Publishing Company.

ANEXOS

ANEXO 1

Prospecto informativo sobre o
Clube de Pais

Contactos

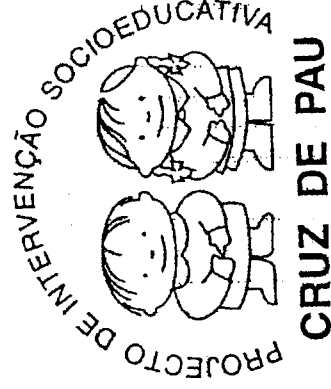
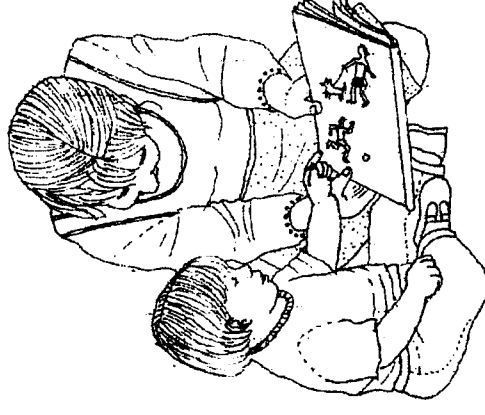
Associação Baptista Ágape
Rua das Austrálias, 96

Telef. 938 93 35
(Provisório)

Centro Social Infantil
Praceta Abel Manta, 45

Telef. 937 63 12

Clube de Pais



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto

Associação Baptista Ágape
Centro Social Infantil
Cruz de Pau

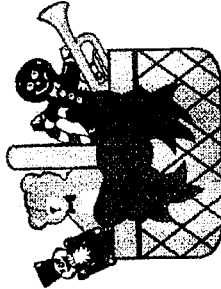
Objectivos

- Implicar os pais na educação dos filhos
- Acompanhar o desenvolvimento do seu filho de forma individualizada
- Registar o desenvolvimento do seu filho
- Obter um "Diploma" de desenvolvimento do seu filho
- Ajudar o seu filho a crescer melhor

Regras de Funcionamento

- Participar, pelo menos, 1 hora por semana nas actividades do Clube
- Participar com outros pais em sessões de grupo (entre 3 e 5 pais)
- Organizar e realizar vídeos relativos às actividades das crianças e dos pais

Para os pais que participarem em, pelo menos, 80% das sessões:



Pré-Inscrição

Nome _____

Morada _____

Telefone _____

Instituição: Associação Baptista Agape ☐

Centro Social Infantil ☐

Dia e hora mais conveniente _____

ANEXO 2

Folha de cotação da Parent/Caregiver
Involvement Scale (P/CIS) de Farran;
Kasari; Comfort-Smith & Jay (1986),
traduzida por Lemos, 1997

**FOLHA DE COTAÇÃO DA ESCALA DE ENVOLVIMENTO DOS
PAIS / PRESTADORES DE CUIDADOS (FARRAN, KASARI, COMFORT,
(&, Jay, 1986)**

DATA ____/____/____

Nome do Prestador de Cuidados _____

Nome da Criança _____

Esta escala destina-se a avaliar o comportamento do prestador de cuidados durante as situações de interacção de jogo com a sua criança no contexto de casa ou em laboratório. As interacções em situação de jogo devem ser observadas durante 20 a 30 minutos antes de serem cotadas. Cada item possui descritores comportamentais nos intervalos ímpares ao longo de uma escala de 5 pontos. Por favor leia os descritores e as normas no manual para cada item e depois registe o número que descreve melhor o comportamento do prestador de cuidados que foi observado. Se um item comportamental não foi observado, cote 1 para a Quantidade e NO para a Qualidade e Adequação.

	Quantidade	Qualidade	Adequação
1. Envolvimento Físico	_____	_____	_____
2. Envolvimento Verbal	_____	_____	_____
3. Responsividade do Prestador de cuidados para com a Criança	_____	_____	_____
4. Interacção no Jogo	_____	_____	_____
5. Ensino do Comprtamento	_____	_____	_____
6. Controlo sobre as Actividades	_____	_____	_____
7. Directivas	_____	_____	_____
8. Relação entre Actividades	_____	_____	_____
9. Demonstrações Positivas	_____	_____	_____
10. Demonstrações Negativas	_____	_____	_____
11. Definição de Objectivos	_____	_____	_____

Totais das Subescalas
(Quantidade, Qualidade e Adequação) _____

Média
(Quantidade, Qualidade e Adequação) _____

12. Impressão Geral da Interacção Pais - Criança

Disponibilidade Aceitação Atmosfera Divertimento Ambiente de Aprendizagem

Total (Impressão) _____ Médias (Impressão) _____

ANEXO 3

**Escala de Desenvolvimento
Mental de R. Griffiths (1970)**

ESCALA DE DESENVOLVIMENTO MENTAL RUTTS GRIFFITHS

LIVRO DE REGISTO 0 — 8 ANOS

NOME: _____

MORADA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

DATA DE OBSERVAÇÃO: _____

LOCAL DA OBSERVAÇÃO: _____

N ° DE PROCESSO: _____

EXAMINADOR: _____

COMENTÁRIOS:

ESTUDO E ADAPTAÇÃO
NO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

IMPRESSO NAS OFICINAS GRÁFICAS
DO CENTRO DE TREINO VOCACIONAL
DO CENTRO DE REABILITAÇÃO
DE PARALISIA CEREBRAL DE LISBOA

COM AUTORIZAÇÃO DA:
ASSOCIATION FOR RESEARCH
IN INFANT AND CHILD DEVELOPMENT

SUMÁRIO DOS RESULTADOS (Data

I.M. (EM MESES):

PERFIL

ESCALAS		A	B	C	D	E	F	Escala A a F		MESES	A B C D E F							
ANOS	I							 items correctos	=		190 180 170 160 150 140 130 120 110 100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0	A	B	C	D	E	F	
							10	=										
	II							 items	=									
							10	=										
	III							 items	=									
							3	=										
	IV							 items	=									
							3	=										
MESES EXTRA	V							 items	=									
								3	=									
	VI							 items	=									
								3	=									
	VII							 items	=									
								3	=									
	VIII							 items	=									
								3	=									
TOTAL I.M. (MESES)								TOTAL I.M. (MESES) =										
I.C. (MESES)								I.C. (MESES) =										
Sub-Quocientes	$\frac{IM \times 100}{IC}$							Q.G. =										

Nota: O Quociente Geral (QG) pode-se obter tirando a média dos 6 subquocientes.

OBSERVAÇÕES:

A	B	C	D	E	OBSERVAÇÃO:
LOCOMOTORA	PESSOAL – SOCIAL	AUDIÇÃO E LINGUAGEM	OLHO – MÃO	REALIZAÇÃO	
1 Em decúbito dorsal empurra com os pés as mãos do examinador.	1 Acalma-se quando lhe pegam ao colo.	1 Assusta-se com os sons.	1 Segue uma luz em movimento.	1 Reacção ao Papel I – movimentos generalizados.	1
2 Em decúbito ventral levanta a cabeça	2 Gosta do banho.	2 Emite sons para além do choro.	2 Fixa, por momentos, a argola de guizos.	2 Leva a mão à boca.	2
3 Segura a cabeça erecta durante alguns segundos.	3 Sorri.	3 Escuta uma campainha.	3 Segue a argola de guizos em movimento horizontal.	3 Faz movimentos enérgicos com os braços.	3
4 Pontapeia vigorosamente (decúbito dorsal)	4 Reconhece visualmente a mãe.	4 Procura o som com os olhos.	4 Segue a argola de guizos em movimento vertical.	4 Agarra a vareta posta na sua mão.	4
5 Levanta a cabeça na posição dorsal	5 Segue uma pessoa com o olhar.	5 Lalação – 2 sons diferentes ex: "áá", "áá'".	5 Segue a argola de guizos em movimento circular.	5 Reacção ao Papel II – abana a cabeça vigorosamente.	5
6 As costas da criança devem agora estar firmes na posição sentada.	6 Sorri ou emite um som, em resposta ao olhar do examinador.	6 Atenta à música	6 Desvia o olhar de um objecto para outro.	6 Brinca com os dedos da mão.	6
7 Levanta a cabeça e os ombros em decúbito ventral.	7 Diverte-se quando se brinca com ele.	7 Procura o som movendo a cabeça.	7 Olha para a argola puxada por um fio, na superfície da mesa.	7 Resiste a que lhe tirem a vareta.	7
8 Mantém a cabeça direita.	8 Resiste quando o examinador tenta tirar-lhe o brinquedo da mão.	8 Escuta o diapasão.	8 Explora visualmente um meio ambiente novo.	8 Aperta o cubo colocado na sua mão e agarra-o.	8

	A	B	C	D	E	OBSERVAÇÃO
	LOCOMOTORA	PESSOAL – SOCIAL	AUDIÇÃO E LINGUAGEM	OLHO – MÃO	REALIZAÇÃO	
5	9 Levanta a cabeça e os ombros na posição dorsal.	9 Movimentos antecipatórios quando alguém faz menção de lhe pegar.	9 Vira a cabeça na direcção da campainha.	9 Agarra a argola quando lha dão.	9 Reacção ao Papel III – tira-o.	9
	10 Rola de um lado para o outro.	10 Vira a cabeça para a pessoa que lhe fala ou canta.	10 Emite um som ou pára de chorar, quando ouve música.	10 Segura a argola suspensa pelo cordel.	10 Mostra interesse pela caixa amarela.	10
	11 Reacção de Gatinhar I – esboça movimentos	11 Estica-se para que lhe peguem.	11 Conversa (balbucia) para outro.	11 As mãos exploram a superfície da mesa.	11 Segura dois cubos.	11
	12 Senta-se com um ligeiro apoio.	12 Bebe por uma chávena.	12 Faz 4 sons diferentes	12 Brinca com a argola de guizos.	12 Apanha um cubo ou brinquedo da mesa.	12
6	13 Decubito dorsal para ventral e vice versa	13 Manipula uma chávena ou colher, a brincar.	13 Reage quando o chamam.	13 Procura um brinquedo calado.	13 Passa um cubo de uma mão para a outra.	13
	14 Reacção de Gatinhar II – tentativa vigorosa.	14 Distingue estranhos de familiares.	14 Balbucia 2 sílabas ex: “loo-loo”.	14 Bate com um objecto contra outro.	14 Deixa cair um cubo para agarrar um terceiro.	14
	15 Senta-se sozinha por pouco tempo.	15 Reage com interesse à situação proposta – mesa do teste.	15 Escuta as conversas.	15 Esboço de preensão com o indicador e o polegar.	15 Manipula dois objectos ao mesmo tempo.	15
	16 Reacção de Andar – um pé em frente do outro alternadamente.	16 Zanga-se se lhe retiram o brinquedo.	16 Balbucia conjuntos de quatro sílabas	16 Alcança a argola por meio de um fio.	16 Reacção ao Papel IV – rasga, amarrota ou brinca.	16
7						
8						

A	B	C	D	E	OBSERVAÇÕES
LOCOMOTORA	PESSOAL – SOCIAL	AUDIÇÃO E LINGUAGEM	OLHO – MÃO	REALIZAÇÃO	
17 Pode ser deixada sentada no chão	17 Ajuda a segurar a chávena para beber.	17 Diz mamã ou papá, etc. Uma palavra.	17 Preensão fina.	17 Levanta a chávena invertida à procura de um brinquedo.	17
18 Fica de pé quando segura.	18 Reacção ao Espelho I – sorri ou brinca.	18 Escuta o cronómetro.	18 Baloça a argola pelo cordel.	18 Chocalha a caixa amarela.	18
19 Reacção de Gatinhar III – faz alguns progressos para a frente e para trás.	19 Faz "miminhos".	19 Toca a campainha.	19 Atira objectos.	20 Tira a tampa da caixa	20
20 Senta-se bem numa cadeira	20 Come com os dedos	20 Abana a cabeça para dizer "Não".	20 Oposição completa do polegar.	21 Bate com um cubo no outro (demonstração).	21
21 Ergue-se agarrado à mobília.	21 Faz adeus.	21 Diz duas palavras usadas apropriadamente.	21 Consegue apontar com o indicador.	21 Tenta tirar os cubos da caixa.	
22 Reacção de Gatinhar IV – desloca-se usando mãos e joelhos.	22 Brinca com a chávena, colher e pires.	22 Frases balbuciadas de seis sílabas	22 Interessa-se pelo carro de brincar.	22 Encontra o brinquedo ou cubo debaixo da chávena.	22
23 Anda de lado agarrado às coisas.	23 Bate palmas.	23 Conversa sozinha	23 Consegue pegar num lápis como se fosse riscar qualquer coisa.	23 Aceita o terceiro cubo sem deixar cair os outros.	23
24 Anda agarrado pela mão.	24 Obedece a ordens simples.	24 Diz três palavras.	24 Gosta de segurar pequenos brinquedos.	24 Manipula a caixa, tampa e cubos.	24
item = 2	item = 2	item = 2	item = 2	item = 2	

A	B	C	D	E	OBSERVAÇÕES
LOCOMOTORA	PESSOAL – SOCIAL	AUDIÇÃO E LINGUAGEM	OLHO – MÃO	REALIZAÇÃO	
Desenvolve uma corrida rápida.	9 Maneja bem a chávina meia cheia, quase sem entornar.	9 Longos monólogos balbuciados (com algumas palavras).	9 Rabisca mais livremente.	9 Encaixe (2) 	
Sobe para uma cadeira baixa e senta-se sem ajuda	10 Tira as meias.	10 Gosta de ver um livro de imagens.	10 Brincadeira simbólica ou construtiva.	10 Consegue repor a tampa na caixa.	
Anda para trás.	11 Tira os sapatos.	11 Usa 6 ou 7 palavras.	11 Idem.	11 Encaixe (1) 	
Anda puxando um brinquedo por um cordel.	12 Usa bem uma colher, sem se sujar.	12 Identifica objectos da caixa (2)	12 Constrói uma torre de três cubos.	12 Põe 2 cubos na caixa e tapa-a.	
Sobe e desce escadas de gatas	13 Partes do corpo (1).	13 Usa 9 palavras.	13 Consegue atirar uma bola.	13 Encaixe (2) 	
Corre bem.	14 Dá sinal quando está suja.	14 Identifica objectos da caixa (4)	14 Idem.	14 Encaixe (2) 	
Salta a pés juntos.	15 Controla o esfíncter anal.	15 Vocabulário em imagens (1)	15 Torre de 4 cubos.	15 Encaixe (3) 	
Trepa e fica de pé numa cadeira	16 Partes do corpo (2).	16 Usa 12 palavras.	16 Diverte-se rabiscando vigorosamente.	16 Encaixe (com rotação).  (2)	

A		B		C		D		E		OBSERVAÇÕES
LOCOMOTORA		PESSOAL – SOCIAL		AUDIÇÃO E LINGUAGEM		OLHO – MÃO		REALIZAÇÃO		
17	Sobe escadas andando (com ajuda do adulto).	17	Tenta contar experiências.	17	“Frases” – 2 palavras.	17	Consegue deitar água de uma chávena para outra.	17	Encaixe (2) 	17
18	Senta-se à mesa numa cadeira já colocada	18	Controle vesical diurno.	18	Vocabulário em imagens (2)	18	Torre de 5 cubos.	18	Idem.	18
19	Sobe e desce escadas andando.	19	Partes do corpo (3).	19	Usa 20 ou mais palavras.	19	Rabiscos circulares (imitação)	19	Arruma cubos nas caixas e tapa.	19
20	Dá um pontapé na bola.	20	À mesa, pede duas coisas pelo nome.	20	Identifica objectos da caixa (8)	20	Faz um comboio com três cubos.	20	Idem.	20
21	Consegue saltar um degrau a pés juntos	21	Partes do corpo (4).	21	Escuta histórias.	21	Idem.	21	Desenrosca o brinquedo de atarrachar.	21
22	Sobe e desce escadas com confiança	22	Consegue abrir uma porta.	22	Nomeia objectos da caixa (4)	22	Faz andar um cubo ou brinquedo.	22	Idem.	22
23	Arra a bola para um cesto	23	Colabora activamente a vestir-se ou a despir-se sozinha	23	Vocabulário em imagens (4)	23	Torre de 6 ou 7 cubos.	23	Encaixe (3) (invertido). 	23
24	Consegue trazer uma cadeira para a mesa, colocá-la em posição e sentar-se sem ajuda.	24	Começa a cooperar na brincadeira com outras crianças.	24	Usa frases de 4 sílabas.	24	Copia um traço perpendicular.	24	Idem.	24
item = 2		item = 2		item = 2		item = 2		item = 2		

[illegible]

A		B		C		D		E		F	
LOCOMOTORA		PESSOAL – SOCIAL		AUDIÇÃO E LINGUAGEM		COORDENAÇÃO OLHO-MÃO		REALIZAÇÃO		RACIOCÍNIO PRÁTICO	
1	Corre depressa, em pequenos espaços.	1	Abotoa 2 botões.	1	Nomeia 6 ou mais figuras na imagem grande.	1	Dobra ao meio um quadrado de papel (por imitação).	1	Põe 9 cubos na caixa e coloca a tampa (40 s).	1	Compara 2 torres: «Qual é a mais alta» (5-3 cubos)
2	Pedala num triciclo.	2	Calça meias e sapatos sem ajuda.	2	Nomeia Objectos Caixa 17/18	2	Enfia contas (12 sem padrão).	2	Ponte com três caixas – 1	2	Compara 2 linhas (comprimento).
3	Marcha ao ritmo da música.	3	Sabe a idade.	3	Usa correctamente pronomes pessoais (2).	3	Tesoura (corta um quadrado ao meio).	3	Junta os cubos às respectivas caixas (12 peças).	3	Conta até 4.
4	Anda sobre uma linha de 1,20 m de comprimento (2 tentativas).	4	Brinca bem com as outras crianças, por períodos mais longos	4	Compreensão	4	Dobra duas vezes um quadrado de papel (por imitação).	4	Encaixa – 4 peças (15 s) Tempo	4	Conta 4 cubos correctamente (2 tentativas)
5	Salta ao pé coquinho 3 vezes	5	Ajuda a pôr a mesa.	5	Vocabulário em imagens (18)	5	Cópia - I 	5	Faz passar um comboio de baixo da ponte.	5	Repete 4 dígitos (5816 - 3729 - 4952).
6	Salta degraus – II. (2.º degrau).	6	Despe-se sozinho (sem te-chos difíceis).	6	Conhece cores (6)	6	Desenha figura humana I – (ca-beça mais dois elementos).	6	Encaixa – 11 peças (60 s) Tempo	6	Compara 2 pesos.
Items = x = 2 =		Items = x = 2 =		Items = x = 2 =		Items = x = 2 =		Items = x = 2 =		Items = x = 2 =	

A		B		C		D		E		F	
LOCOMOTORA		PESSOAL – SOCIAL		AUDIÇÃO E LINGUAGEM		COORDENAÇÃO OLHO-MÃO		REALIZAÇÃO		RACIOCÍNIO PRÁTICO	
1	Atira a bola ao chão e apanha-a (2 tentativas).	1	Tem um companheiro de jogo preferido	1	Utiliza frases (10 sílabas)	1	Enfia contas (12 com padrão).	1	Encaixe – 11 peças (40 s). Tempo	1	Sabe o número de dedos em cada mão (sem contar)
2	Corre rapidamente no exterior.	2	Nó – I (2 tentativas).	2	Compreensão (4)	2	Copia - I 	2	Padrões com cubos (40 s). Tempo . n.º 5	2	Nomeia 4 moedas.
3	Atira uma bola ao ar (mais de 50 cm), e apanha-a.	3	Vai só às lojas próximas.	3	Adjectivos e advérbios (6 ou mais).	3	Desenha figura humana – II (cabeça e 6 elementos)	3	Reproduz escada com 10 cubos (sem modelo).	3	Nomeia 5 moedas.
4	Salta – I (4 ou mais saltos)	4	Vai só às lojas próximas.	4	Nomeia letras maiúsculas (10)	4	Escreve letras ou algarismos, sem ajuda (3 ou mais).	4	Padrões com cubos (60 s). Tempo . n.º 3	4	Repete 5 dígitos. (61384 - 59721 - 92786)
5	Salta degraus – III	5	Penteia e escova o cabelo.	5	Pronomes pessoais (6)	5	Escreve o seu nome.	5	Põe 9 cubos na caixa e coloca a tampa (20 s). Tempo	5	Sabe o número de dedos nas duas mãos (sem contar)
6	Empurra 1 cubo ao pé coxinho – I (1)	6	Sabe a morada completa.	6	Conhece as cores (10)	6	Desenha uma casa – II (quadrado mais 6 elementos).	6	Padrões com cubos (60 s). Tempo . n.º 4	6	Sabe alto e baixo
Items = x = 2		Items = x = 2		Items = x = 2		Items = x = 2		Items = x = 2		Items = x = 2	

ESCALA C – ASPECTOS VERBAIS

IMAGEM GRANDE

CONTAGEM

I.G. Substantivos (C IV, 6 e C V, 6) 612	Adjectivos e Advérbios (C III, 5 e C VI, 3) 26	Pronomes (C IV, 3 e C VI, 5) 26	I.G. Frases descritivas (C V, 5 ; C VII, 2; C VIII, 1)

CONVERSA EXPONTÂNEA

Contagem
de frases

6 ou + sílabas (C III, 6)	
10 ou + sílabas (C VI, 1)	

CAIXA DE OBJECTOS (C III, 1 e C IV, 2)

(12) (17)

boneca	cubo
cão	moeda
gato	carro
colher	pires
chávena	chave
cadeira	relógio
bola	faca
botão	garfo
cavalo	lápiz

VOCABULÁRIO EM IMAGENS (C III, 2 e C IV, 5)

(12) (18)

DEFINIÇÃO PELO USO (C III, 3 e C V, 1)

(2) (6)

chávena
faca
cadeira
casaco
carro
casa
lápiz
relógio
chave

MATERIAIS (C V, 3) (C VIII, 8)

2 3

mesa
janela
casa

LETRAS MAIÚSCULAS (C VI, 4, C VII, 3, C VII, 6)

10 20 23

Repetição de frases:

(a) Frases de 6 sílabas (Item C III, 4) — sucesso: 1 frase correcta

- 1. Eu tenho um gato
- 2. O Tó bebe leite
- 3. O gato tem rabo

(b) Frases de 10 sílabas (Item C V, 4) — sucesso: 1 frase correcta

- 1. O meu cão é um grande amigo
- 2. Levo o cão à rua comigo

(c) Frases de 16 sílabas (Item C VII, 1)

- 1. Eu faço anos no sabado, e vou ter uma festa

Compreensão (Itens C IV, 4; C VI, 2 e C VIII, 3)

(2) (4) (6)

- 1. “O que é que tu deves fazer quando te sentes cansado?”
- 2. “O que é que tu deves fazer quando tens frio?”
- 3. “O que é que se deve fazer se estiver a chover quando queremos sair?”
- 4. “O que é que tu deves fazer se tiveres de ir para um sítio qualquer e perderes o autocarro (ou a camioneta)?”
- 5. “O que é que tu fazes quando te sentes sozinho?”
- 6. “Qual a melhor coisa a fazer se fores no caminho para a escola e vires que já é tarde?”
- 7. “O que é que tu farias se te perdesse?”

Opostos: (Itens C V, 2 e C VIII, 6)

(2) (3)

- “Um rapaz é grande, um bebé é ?”
- “O carvão é preto, a neve é ?”
- “Um leão é bravo, um cordeiro é ?”

Cores: (C IV, 6; C VI, 6)

— **Semelhanças:** (Itens C VII, 4; C VIII, 2) (C VIII, 5)

- “O que é que há de semelhante entre uma cenoura e um nabo?” (batata)
- “O que é que há de semelhante entre um tigre e um gato?”
- “O que é que há de semelhante entre uma moeda e um botão?”
- “O que é que há de semelhante entre uma árvore e um malmequer?” (flor)

Diferenças: (Itens C VII, 5; C VIII, 4 e C VIII, 7 e 8)

- “Qual é a diferença entre uma mosca e uma abelha?”
- “Qual é a diferença entre o gelo e o vidro?”
- “Qual é a diferença entre o sal e o açúcar?”
- “Qual é a diferença entre um fio e uma corda?”

Vertical

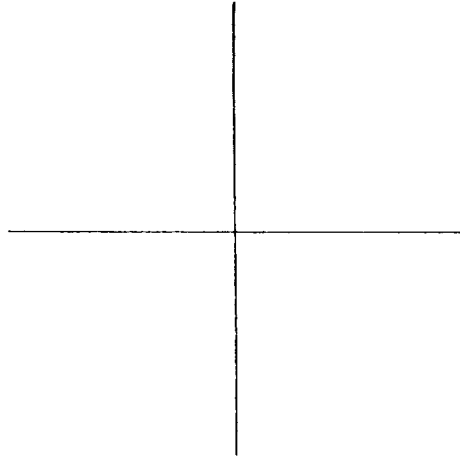


Desenho

(Items D I, 23; D II, 1; D II, 9
D II, 16; D II, 19; D II, 24; D III, 1)

Horizontal
(Item D III, 1)

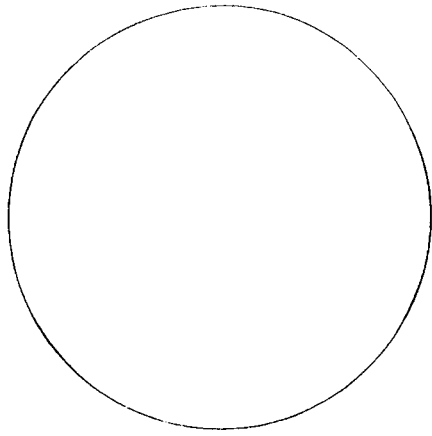
Desenha uma cruz
(Items D III, 6; D V, 1)



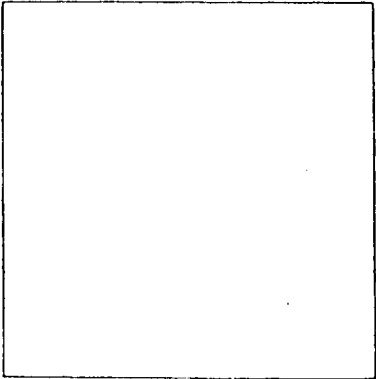
Desenha um homem
(Items D IV, 6; D VI, 3)

.

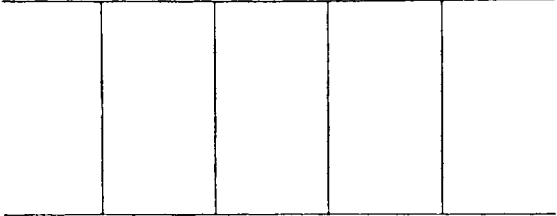
Desenha um círculo
(Items D III, 5; D V, 2)



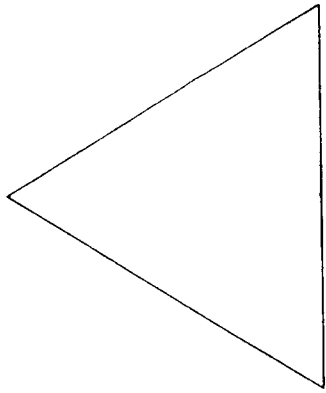
Desenha um quadrado
(Items D V, 3; D VII, 1)



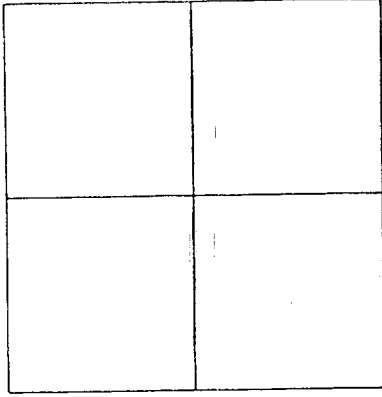
Escada
(Items D IV, 5; D VII, 2)



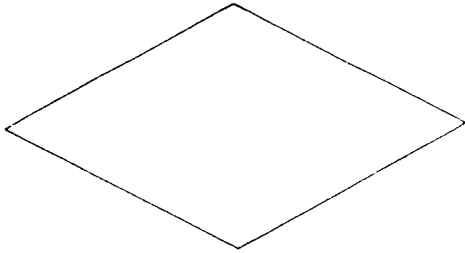
Triângulo
(Items D VI, 2; D VII, 4)



Janela
(Items D V, 4; D VIII, 2)



Losango
(Items D VII, 3; D VIII, 4)



ANEXO 4

**Índice de Múltiplo Risco
Baseado no Índice de Múltiplo
Risco de R. Benn (1993)**

ÍNDICE DE MÚLTIPLO RISCO

(Instrumento elaborado a partir do Índice de Multi-Risco de R. Benn, 1993)

Nome: _____ Valor obtido: _____

Factores ligados à família:

- ☐ Idade dos pais/pai/mãe (adolescente < 20 anos/acima de 40 anos)
 - ☐ Grau de instrução (pais analfabetos ou com menos do que 4ª classe)
 - ☐ Família monoparental
 - ☐ Morte do pai ou da mãe
 - ☐ Ausência prolongada de 1 ano dos pais
 - ☐ Pai/mãe presos
 - ☐ Atraso mental num ou ambos os pais
 - ☐ Pai/mãe toxicodependente
 - ☐ Pai/mãe com doença mental (psicose/depressão crónica)
 - ☐ Pai/mãe com doença física crónica ou reformados por invalidez
 - ☐ Alcoolismo
 - ☐ Irmão(s) com atraso mental, doenças crónicas ou dificuldades de aprendizagem
 - ☐ Haver mais do que 3 irmãos em idade pré-escolar ou escolar
 - ☐ Morte recente de um irmão (< 2 anos)
-
-

Factores ligados à criança:

- ☐ Gravidez não desejada
- ☐ Gravidez não vigiada (< 4 consultas de obstetrícia até à 34ª semana)
- ☐ Uso de tabaco, álcool ou droga, durante a gestação
- ☐ Doença da mãe durante a gestação (rubéola, diabetes, etc.)
- ☐ Prematuridade (< 37 semanas)
- ☐ Baixo peso à nascença (< 2.500 kg)
- ☐ Asfixia peri-natal/Reanimação
- ☐ Desnutrição/alimentação inadequada
- ☐ Criança sujeita a acidentes graves e frequentes (queimaduras, quedas, etc.)
- ☐ Criança com hospitalizações frequentes (> 2)
- ☐ Abuso ou negligência sobre a criança
- ☐ Criança agitada/irritável com temperamento "difícil"
- ☐ Ausência total de brinquedos ou materiais adequados à idade
- ☐ Criança adoptada
- ☐ Criança em colocação familiar
- ☐ Criança em instituição (internato)
- ☐ Doenças recorrentes (otites, infecções pulmonares, etc.)

Factores psicológicos

- ☐ Atmosfera de depressão/desencorajamento
 - ☐ Atitude de fatalismo e impotência para alterar as circunstâncias
 - ☐ Recurso ao isolamento ou agressividade
 - ☐ Tarefas de mera sobrevivência
 - ☐ Graves acontecimentos de vida no último ano (morte de um familiar próximo, perda de bens substanciais, etc.)
 - ☐ Faltas a consultas (> 2)
 - ☐ Não executar tarefas que contribuam para seu benefício (não tratar de papeis para abono, registar crianças, etc.)
-
-

Factores sócio-económicos

- ☐ Casa degradada e poucas condições de habitabilidade
 - ☐ Casa Superpovoadas
 - ☐ Desalojado/família que muda frequentemente de residência
 - ☐ Baixos rendimentos/incapacidade económica (abaixo do salário mínimo)
 - ☐ Desemprego/instabilidade de emprego/Reforma
 - ☐ Família beneficiária de Rendimento Mínimo Garantido
-
-

Relacionamento intra/inter-famílias

- ☐ Conflitos graves entre o casal
 - ☐ Histórias de negligência ou maus tratos
 - ☐ Haver filhos que já foram retirados
 - ☐ Inexistência/ausência de família alargada (avós, tios, etc.)
 - ☐ Ausência de suporte extra-familiar (vizinhos, amigos, etc.)
 - ☐ Conflitos frequentes e graves com vizinhos/parentes
 - ☐ Família pertencente a minoria étnica
 - ☐ Família residente em área de alta marginalidade (consumo e venda de droga, prostituição, etc.)
-
-

ANEXO 5

Questionário de Necessidades da Família
Baseado no "*Family Needs Survey*" de Bailey &
Simeonsson (1988) e a "*Support Functions Scale*" de
Dunst, Trivett & Deal, (1988)

QUESTIONÁRIO DAS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS¹

NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO	NÃO NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA	NÃO TENHO A CERTEZA	NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA
1. Necessito de maior informação sobre a maneira de lidar com o meu filho			
2. Necessito de maior informação sobre a maneira de ensinar o meu filho			
3. Necessito de maior informação sobre a maneira de brincar com o meu filho			
4. Necessito de maior informação sobre a forma como a criança cresce e se desenvolve			
5. necessito de maior informação sobre os serviços úteis para os meus filhos ou para a minha família			

NECESSIDADES DE APOIO	NÃO NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA	NÃO TENHO A CERTEZA	NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA
6. Necessito de ter alguém na minha família com quem possa falar dos meus problemas			
7. Necessito de ter mais amigos com quem possa falar e que me encorajem ou incentivem quando as coisas parecem difíceis			
8. Necessito de alguém, com crianças da mesma idade dos meus filhos , com quem possa conversar sobre eles			
9. Necessito de alguém que entretenha os meus filhos (brinque, faça jogos, organize passeios ...) por vezes			
10. Necessito de alguém que me resolva os meus problemas quando eu não possa			
11. Necessito de ter mais tempo para mim próprio			
12. Necessito de alguém que assegure meio de transporte , por exemplo, em caso de emergência			

¹ Questionário construído a partir do "Family Needs Survey" de Bailey & Simeonsson (1988) e da "Support Functions Scale" de Dunst, Trivett & Deal, (1988)

SERVIÇOS DA COMUNIDADE	NÃO NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA	NÃO TENHO A CERTEZA	NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA
13. Necessito de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda a minha família			
14. Necessito de encontrar um profissional especializado que acompanhe os meus filhos			
15. Necessito de ajuda para encontrar uma ama ou serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir a uma festa, ao cinema ...) fique com os meus filhos, por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade			
16. Necessito de ajuda para encontrar uma Creche ou Jardim de Infância para os meus filhos			
17. Necessito de ajuda para encontrar alguém que apoie o meu filho quando tenho de sair de casa			

NECESSIDADES FINANCEIRAS	NÃO NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA	NÃO TENHO A CERTEZA	NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA
18. Necessito de ajuda no pagamento de despesas tal como: alimentação, cuidados médicos, vestuário e transportes			
19. Necessito de ajuda para pagar despesas com o Jardim de Infância ou outros serviços de que o meus filhos necessitem			
20. Eu e/ou o meu marido (e/ou a minha mulher) necessitamos de ajuda para encontrar emprego			
21. Necessito de ajuda para pagar à Ama ou a serviços de colocação temporária (os referidos no ponto 15)			
22. Necessito de ajuda para comprar os brinquedos de que os meus filhos precisam			
23. Necessito de alguém que me possa emprestar dinheiro em caso de necessidade			

FUNCIONAMENTO DA VIDA FAMILIAR	NÃO NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA	NÃO TENHO A CERTEZA	NECESSITO DESTE TIPO DE AJUDA
24. A nossa família necessita de ajuda para discutir problemas e encontrar soluções			
25. A nossa família necessita de ajuda para encontrar forma de se apoiar e se ajudar , nos momentos difíceis			
26. A nossa família necessita de alguém que a ajude nas tarefas domésticas , que tome conta das crianças e outras tarefas familiares			
27. A nossa família necessita de momentos de diversão e descontração			

INDIQUE POR FAVOR QUAIS SÃO AS CINCO MAIORES NECESSIDADES DA FAMÍLIA
1.
2.
3.

Nome da pessoa que respondeu e sua relação com a criança: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 6

Guião da Entrevista aos Pais

ENTREVISTA À FAMÍLIA¹

Data da Entrevista: ____/____/____

Entrevistador: _____

Vamos falar um pouco sobre o que pensa da Cruz de Pau, sobre a sua família, sobre o desenvolvimento do seu filho, sobre o brincar e sobre o Clube de Pais.

Todos os dados são confidenciais!

IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: _____ D.N. ____/____/____

Residência: _____

Telefone: _____

INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE

1. Há quanto tempo vive nesta zona?
2. Onde viveu anteriormente?
 - Frequência das mudanças
 - Onde permaneceu mais tempo
 - Com quem viveu
 - Porquê das mudanças

¹ Guião elaborado para uso exclusivo no âmbito do Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança na área de Intervenção Precoce (1998-2000), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

3. O que pensa da zona da Cruz de Pau?

- Como se sente a viver aqui
- Gostaria de voltar a viver na Cruz de Pau
- Gostaria de viver noutra zona
- Já teve conflitos com vizinhança ou parentes

4. Condições da habitação:

- Ilha
- Bairro Social. Qual?
- Outro tipo de habitação

5. Situação económica

- Rendimento mensal do Agregado Familiar

Até 62.300\$00

Entre 62.300 e 100.000\$00

Entre 100.000\$00 e 150.000\$00

Entre 150.000\$00 e 200.000\$00

Entre 200.000\$00 e 300.000\$00

Mais de 300.000\$00

- Rendimento Mínimo Garantido ou outros subsídios da Seg. Social
- Outras fontes de rendimento para além do emprego do pai ou da mãe

AGREGADO FAMILIAR

[illegible]

HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

13. Como correu a gravidez?

- Viglada
- Desejada
- Quantas vezes teve consulta de obstetrícia
- Uso de tabaco, álcool ou drogas
- Saúde da mãe durante a gravidez (rubéola, diabetes...)

14. Com quanto tempo nasceu o seu filho?

15. Com que peso?

16. Qual o estado de saúde do seu filho quando nasceu?

- Asfixia
- Reanimação

17. O seu filho tem tido problemas de saúde?

- Otites
- Outras

18. Já esteve alguma vez hospitalizado?

- Quanto tempo
- Quantas vezes

19. O seu filho já sofreu acidentes

- Queimaduras
- Quedas
- Outras

20. Quando o seu filho está doente a quem recorre?

21. Já faltou alguma vez a consultas no Centro de Saúde? Quais as razões?

22. Está inscrita na Segurança Social? Qual a situação relativamente aos Abonos de Família?

23. Quem cuidou do seu filho desde que ele nasceu?

- Ama
- Creche

FUNCIONAMENTO FAMILIAR

24. O que pensa do seu ambiente familiar?

- Conflitos frequentes entre o casal
- Calmo
- Confuso
- Acontecimentos que tivessem alterado o funcionamento

25. Como reage a esse ambiente familiar?

- Deprimida
- Impotência para alterar
- Prefere isolar-se
- Reage com agressividade

26. O que pensa do temperamento do seu filho?

- Irritado
- Agitado
- Difícil
- Calmo

27. No dia-a-dia o que faz para encorajar o seu filho a ter um bom comportamento?

28. Como controla os problemas com os filhos? Por exemplo, quando fazem birras?

- Punição física
- Castigos

29. Onde ou com quem procura saber mais sobre a educação dos seus filhos?

- Livros
- Revistas
- TV

A ROTINA DO BRINCAR

30. Habitualmente brinca com o seu filho?

- Quando. Há algum momento que dedique mais tempo a brincar.
- Já brincou antes
- Onde
- Como
- Outras pessoas que brinquem com o seu filho

31. Porque razão acha que é importante brincar com o seu filho?

32. Quais os brinquedos que o seu filho tem? Quais os seus preferidos, com que costuma brincar?

33. O que pensa do Clube de Pais?

- Como decorreu
- Agrado/Desagrado
- Outra forma de funcionar

34. Acha que lucrou em vir às sessões do Clube?

- Melhorou a relação com o seu filho
- Sente-se mais reconhecida no seu papel de mãe
- Sente-se mais à vontade para lidar com o seu filho

35. E o seu filho? Acha que lucrou com o Clube de Pais?

- Melhorou a relação consigo ou com outras pessoas
- Acha que o seu filho está mais desenvolvido

ANEXO 7

Cartão de participante no
Clube de Pals

CLUBE DE PAIS

NOME: _____

INSTITUIÇÃO: _____

N.º DE CARTÃO: _____

PROJECTO DE INTERVENÇÃO SOCIO-EDUCATIVA DA CRUZ DE PAU
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

PRESENCAS

FEVEREIRO					
MARÇO					
ABRIL					
MAIO					
JUNHO					
JULHO					
SETEMBRO					
OUTUBRO					

ANEXO 8

**Guião para análise dos registos em
vídeo das interacções pais-criança**

GUIÃO PARA ANÁLISE DOS REGISTOS EM VÍDEO DAS INTERACÇÕES PAIS-FILHOS

(Guião elaborado a partir da Parent/Caregiver Involvement Scale
de D. Farran, C. Kasari, M. Comfort & S. Jay, 1986)

O presente guião pretende ser um instrumento facilitador da análise do registo em vídeo das sessões do Clube de Pais. Optou-se por apenas seleccionar os comportamentos adequados que devem surgir numa interacção pais-criança, uma vez que a animação da discussão no grupo de pais deve assentar, por excelência, na estratégia do reforço positivo.

CATEGORIA DE COMPORTAMENTO	COMPORTAMENTOS ADEQUADOS
Envolvimento Físico	. Posicionamento que permita um contacto ocular entre o adulto e a criança; . Proximidade física que permita a atenção do adulto sobre os comportamentos da criança e o acesso fácil aos brinquedos; . Posicionamento que permita o desenvolvimento da autonomia e os livres movimentos da criança; . Manipular a criança de forma sensível e de forma que a criança espere ser tocada ou pegada.
Envolvimento verbal	. Conversar com a criança sobre as actividades que o adulto e a criança estão a desenvolver, incluindo descrições, explicações e interpretações; . A linguagem serve para expandir as actividades e não para as antecipar, como acontece com o uso de directivas; . Dar tempo à criança para responder ou iniciar um diálogo; . Ajustar o discurso à compreensão da criança sem infantilizar a linguagem . Falar de forma clara, suave e com tons variados para prender o interesse da criança, o que inclui cantar; . Com crianças mais pequenas, a repetição pode assegurar a compreensão e estimular a expressão da criança.

Responsividade do prestador de cuidados à criança	. Estar atentos aos comportamentos da criança; . As respostas podem ser físicas ou verbais; . Dar espaço para a criança iniciar um comportamento evitando a intrusividade; . Responder aos interesses da criança; haver sincronia entre as iniciativas da criança e os comportamentos do adulto; . Responder a tempo de forma que para a criança haja conexão entre a sua iniciativa e a resposta do adulto; . Quando as crianças são pequenas, não falam nem se deslocam autonomamente, estar atentos às pistas mais subtis que a criança dá para significar que precisa de ajuda do adulto; . Entusiasmo e criatividade evitando a repetição/rotinização das respostas; . Dar resposta a situações perigosas.
Interacção no jogo	. Adulto e criança estão envolvidos quer na actividade em si quer um com o outro; . Mostrar calor, interesse, prazer e entusiasmo pelo jogo com a criança; . A interacção não se limita apenas a situações em que a criança está aborrecida ou precisa de ajuda; . Seleccionar e adaptar os brinquedos e as actividades ao nível de interesse e necessidades desenvolvimentais da criança.
Ensino de comportamentos	. Ensinar e brincar confundem-se, embora o ensino tenha um objectivo para além do divertimento; . Incorporar o ensino em actividades normais de diversão, evitar testar as competências da criança; . Usar pistas verbais e gestuais, ajudas físicas ou demonstrações; . Ensinar competências específicas; . Ensinar comportamentos que vão de encontro às necessidades desenvolvimentais e capacidades da criança; . Incorporar competências novas e antigas e competências que estão emergentes; . Expandir as competências já adquiridas e/ou ensinar novas dimensões.

Controle sobre as actividades	. Organização flexível das actividades, não ser rígido nas expectativas sobre o comportamento da criança, proporcionando um leque grande de possibilidades; . A estruturação adequa-se ao funcionamento e às reacções da criança (algumas crianças que necessitam de maior organização da actividade do que outras); . Proporcionar que a actividade seja levada até ao fim; . Organizar o espaço de jogo: retirar outros brinquedos, posicionar bem os brinquedos, colocar as peças necessárias acessíveis.
Directividade	. Sugerir actividades sem se ser demasiadamente insistente ou impor; . Usar um tom de voz suave e agradável; . Apropriar as sugestões às necessidades desenvolvimentais e emocionais da criança, solicitar tarefas nas quais a criança pode ter sucesso.
Relação entre actividades nas quais o prestador de cuidados esteve envolvido com a criança	. O envolvimento do adulto pode variar entre observação activa até comportamentos de brincadeira; . Sequenciar as actividades de forma a que fluam suave e naturalmente; . Sequenciar as actividades do simples para o complexo; . Introduzir mudanças para manter o interesse da criança, por exemplo simplificando a tarefa e gradualmente torná-la mais difícil; . O adulto e a criança estão em sintonia no início e final das actividades; . Quando a criança sequencia sozinha as actividades, o adulto pode adicionar algo ou comentar para estabelecer a ligação lógica entre as actividades.
Demonstrações positivas	. Manifestações de ternura, carinho, reforços verbais, sorrisos ou risos; . Variar a intensidade das manifestações de acordo com o comportamento da criança; . Emoção positiva contingente ao comportamento.

Demonstrações negativas/disciplina	• Usar uma resposta negativa e depois redireccionar o comportamento da criança de forma a diminuir a ocorrência de posteriores demonstrações negativas; • Usar argumentos para controlar o comportamento da criança; • Resposta negativa contingente ao comportamento.
Definição de objectivos	• Proporcionar à criança obter sucesso nos objectivos definidos pelo adulto; • Incluir ajudas físicas ou verbais de forma a criança completar a tarefa, levando o objectivo até ao fim esperado; • Solicitar comportamentos razoáveis para o nível desenvolvimental e emocional da criança;

ANEXO 9

Grelha de anotações

GRELHA DE ANÁLISE DOS REGISTOS EM VÍDEO DAS INTERACÇÕES PAIS-FILHOS

GRUPO: 6.ª feira

DATA: 25/06/99

INTERVENIENTES	COMPORTAMENTOS	CATEGORIA DE COMPORTAMENTO
D. Susana + Célia	• Será o discurso da mãe adequado à idade da criança? • A linguagem com a função de comentar as actividades da criança • Relação entre o fácil e o difícil mãe segura → cr. segura → fio fino	Envolvimento verbal Relação entre Actividades
D. Célia + Leonardo	• O eusino incorporado na actividade - eusino das cores • O sorriso como K de reforço	Eusino de K₂ Demonst. Positiva
D. Teresa + Diogo	• Acreditar nas capacidades da criança • Dar tempo para a criança realizar	
D. Susana + Célia	Também se poderá eusinar a dividir e partilhar? <u>O que vos parece ter sido + importante nestas brincadeiras?</u> • Interação no jogo • Responsividade das mães • Eusino de K₂ • Relação entre actividades <u>O que poderia ser melhorado?</u> • envolver verbal: não interferir • descrever as activ. • introduzir vocabulário novo	Eusino de K₂

ANEXO 10

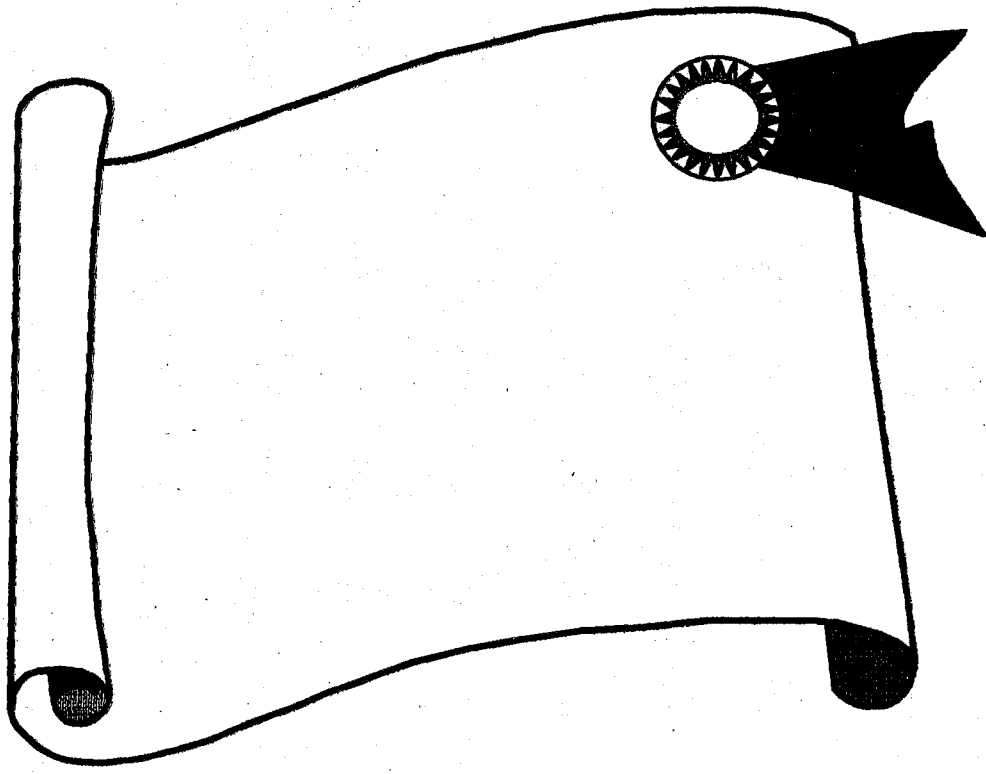
**Diploma de participação no
Clube de Pais**

Diploma

Olha mãe! A melhor mãe do mundo!

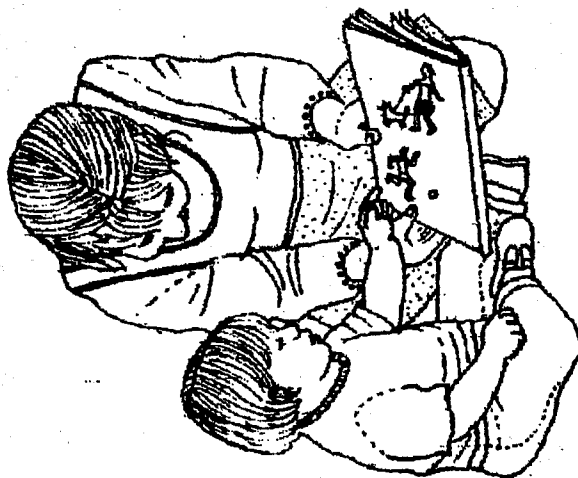
Mãe gosto muito de ti porque:

- ❖ Deixas-me ser eu a iniciar as brincadeiras e depois ... o teu entusiasmo faz-me sentir sempre capaz;
- ❖ Conversas comigo sobre os jogos que estamos a fazer, explicas e ajudas-me a entendê-los mas também me dás tempo para eu falar;
- ❖ Estás sempre atenta ao que estou a fazer e a dizer para me responderes;
- ❖ A partir das minhas brincadeiras sugeres outras que me despertam interesse e me fazem aprender coisas novas;
- ❖ Ajudas-me, quando estou com dificuldades, sem que eu sinta que não sou capaz;
- ❖ Ajudas-me a levar até ao fim com sucesso os meus objectivos ou aqueles que me defines;
- ❖ Contigo as brincadeiras são variadas e cada vez mais difíceis e complexas, mesmo sem eu dar conta!
- ❖ Quando me dizes "não", explicas-me porquê e dás-me alternativas;
- ❖ Elogias-me quando sou capaz;
- ❖ Mãe és carinhosa, "ternurenta", sorris e ris comigo.

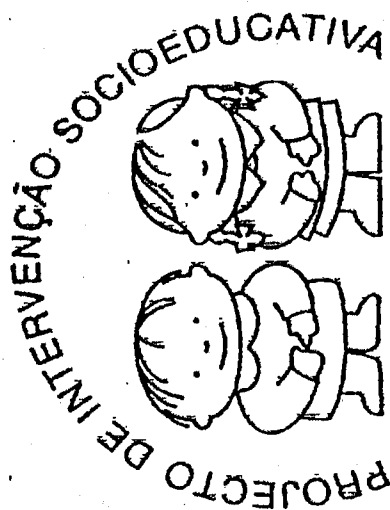


Do teu filho Tiago

Clube de Pais



Associação Baptista Ágape
Centro Social Infantil
Cruz de Pau



CRUZ DE PAU

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

ANEXO 11

**Certificado de participação no
Clube de Pais**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

CERTIFICADO

O Director do Projecto de Intervenção Socioeducativa da Cruz de Pau, Professor
Doutor Joaquim Bairrão, certifica que _____
participou no *Clube de Pais* entre Março e Outubro de 1999.

Matosinhos, 9 de Novembro de 1999

O Director

ANEXO 12

Análise de Conteúdo das Entrevistas

QUESTÃO 24: “O QUE PENSA DO SEU AMBIENTE FAMILIAR”

Nº Código	Normal	Discussões entre o casal	Confuso	Agitado	Mudanças	Características dos pais
1	Penso bem.				(Gravidez da Célia) Eu tive desgosto mas o pai esteve sentido. Até dizia que não queria o neto.	A mãe do Diogo é muito nervosa ... gerei-a num período em que andava muito nervosa. Mas é boa cachopa.
2	Ótimo. Sossegado só vivem 4 pessoas em casa. Calmo demais (na casa da avó onde o Diogo estava antes de ir para a creche havia muitas crianças e muita confusão)				Depois de mudarem de casa foi muito melhor (a família foi realojada. Viviam numa ilha)	
3			Às vezes gosto, outras vezes não. É confuso	É agitado. Cunhados conflituosos. Se estão de mau humor ficam a falar por trás. Filho e nora tratados de forma diferente. Sogra diferencia os filhos.		
4	Muito bom. Sente-se feliz.		Às vezes parece um manicômio	Falo alto. Explode de vez enquanto 5 a 10 minutos. Berro, grita.		Mãe irritável. Tenta não mostrar aos filhos as preocupações, quando realizou uns exames devido a um tumor no útero.
5	É bom. Dão-se todos bem.	Se tivermos de ralhar ralhamos.	Às vezes é confuso. Com esta seita ... tanta gente.		Antes o marido tinha a mão lampeira.	
6	É bom. Nunca tivemos divergências de maior, de bater, de ralhar, de fazer barulho aos vizinhos. Se todas as pessoas tivessem um ambiente familiar como o nosso não havia tantos divórcios. O meu marido não é homem de bater. Temos as nossas divergências como todos os casais têm, normalmente por causa das crianças. Os meninos irritam ... mas depois passa.					

QUESTÃO 24: “O QUE PENSA DO SEU AMBIENTE FAMILIAR” (Cont.)

Nº Código	Normal	Discussões entre o casal	Confuso	Aagitado	Mudanças	Características dos pais
7	Falo muito com o meu filho mais velho de sexo, de droga, como se deve prevenir. O meu marido não compreende. De contrário está tudo bem. Não temos zangas por aí fora. Não há berulho, não há porrada.	É nisso (forma de lidar com o filho mais velho) que a gente batalha. O pai implica com ele, estão a chocar mais.			A chegada do Diogo foi uma transformação medonha. A gente podia ir para qualquer lado, não tinha restrições ... agora estou sempre dependente	Eu acho que sou mais liberal, mais aberta do que o meu marido.
8	Bom. Já foi mau, mas agora ... é bom, tenho água para ter mais higiene. Se estiver assim o tempo (frio) é uma paz de alma. Se estiver calor querem vir brincar.				Já foi mau, mas agora ... eram mais as discussões, ambos desconfiávamos que o outro tinha amantes. Quando deixou o pai das filhas. Elas estavam habituadas com o pai. Dizem que a casa é bonita. Gostam muito da casa nova.	
9	É bom, nem muito calmo nem muito confuso. É normal. Dá-mo-nos bem.					
10	É um ambiente normal. Também não é marido de bater.	Há sempre discutimentozinhos, aqueles discutimentozinhos de vez enquanto, mas não há malcriadezes.	Às vezes é confuso. Porque às vezes tudo me faz obstáculo e nós vimos cansadas e queremos as crianças sossegadas e dá-se aquele berrinho.		Na mudança de casa e da Ana vir (nascer) mudou (o ambiente). O meu marido sala muito, agora não sai de casa. Foi essa a mudança.	
11	Pura já tem sido bom. Se tiver que dizer alguma coisa diz mas depois está tudo bem.			Calmo não é, mas não é muito mau.		
12	Acho bom. Não tenho grandes problemas. A gente dá-se bem. Calmo.				Ao princípio os problemas eram por causa do dinheiro. Depois do aborto houve mudanças para melhor ... e quando nasceu este ainda melhor ... andava sempre em cima.	
13	O ambiente que tenho em casa para o Tiago até é bom demais. Calmo demais. Não está habituado a ver o pai e a mãe a discutir. O meu marido leva tudo nas calmas.					

QUESTÃO 24: “O QUE PENSA DO SEU AMBIENTE FAMILIAR” (Cont.)

Nº Código	Normal	Discussões entre o casal	Confuso	Aagitado	Mudanças	Características dos pais
14	É bom. O Mário ... nunca estamos muito juntos (devido aos horários dos turnos). É pena. Trabalho ao Sábado e ao Domingo De resto está tudo bem, a gente dá-se muito bem. O meu marido é muito meu amigo.				Ao Sábado e ao Domingo eu estava em casa. O Nuno chora um bocadinho para ficar com a avó.	
15	Tem altos e baixos. É calmo	As pessoas têm que discutir os problemas que têm. Quando conversamos mais alto o meu filho fica aflito ... “Só estou a conversar”.				
16	É normal, tem um pouco de tudo. Aqui em casa é bom porque estou sempre sozinha.				Quando ele trabalhava na outra marisqueira, tinha folga à Quarta ... chateávamo-nos ... mudou de trabalho ... começamos a habituarmo-nos um ao outro. Quando a Bárbara nasceu houve muitas mudanças. O meu marido anda sempre atrás de mim e irrita-me ... tinha muitos ciúmes (da filha). Tudo se foi compondo.	Ele deixa-me falar. Ele tem uma paciência para me aturar! O meu marido é uma pessoa extremamente calma. Eu sou o oposto dele. Sou de um extremo ao outro. Eu tenho um feito muito especial e depois tenho cada parábola ... a morte ...qualquer coisa que aconteça para mim é o fim do mundo.
17		Às vezes chateio-me com o meu marido por causa delas (crianças).		O meu ambiente é berrar com as filhas.	A gente berrava muito por tudo e por nada, dava logo em bater. Desde que a Sónia nasceu parece que tudo mudou. Começamos a conviver com pessoas novas, a gente aprende. Sempre fomos muito presos, era só família e a gente saturava. Era só falar de problemas.	O meu marido, o problema é que come muito. Eu sozinha não tenho paciência. Ele chegou a dizer: “Qualquer dia mato-me”.
18	Nada. Damo-nos bem, nunca ralhamos. Cada qual nas suas casas e damo-nos bem. Isto aqui é uma família só.					

QUESTÃO 24: “O QUE PENSA DO SEU AMBIENTE FAMILIAR” (Cont.)

Nº Código	Normal	Discussões entre o casal	Confuso	Agitado	Mudanças	Características dos pais
19	É razoável. Na minha casa há de tudo. Há momentos bons mas há momentos em que não aguento que ninguém fale. Confuso também não é. Não é de berros. A maior parte das vezes é bom.	Evitamos discutir à beira deles	Tranquilo não. Está fora de questão isso. Há certos dias em que há uma certa confusão e desequilíbrio nas minhas coisas.			Há momentos em que não aguento que ninguém fale. Eles não têm culpa dos nossos problemas.
20	É bom. Acho que é bom. Eu entendo que tive um ambiente familiar não muito agradável e tento ter um ambiente familiar mais agradável. Há sempre as nossas coisas. (Entre o casal) são boas, dentro do possível, são boas.			Conforme, às vezes está mais calmo outras vezes mais perturbado.		Sou muito nervosa e às vezes enervo-me muito facilmente e na minha ideia é de não ter um acompanhamento (?).
21			É confuso.	É só berros, ralho muito com eles.	Tudo igual.	Sou muito nervosa.
22	Normal. Vivemos uns para os outros. Não temos aquela coisa de estar a contrariar. Procuramos dar-mo-nos o melhor possível.	Não temos discussões por tudo e por nada.				
23	Maravilha, não podia ser melhor. Feliz com o marido que tenho, feliz com os filhos que tenho. É a maior alegria do mundo que eu tenho, é ser feliz com o meu casamento. Calmo.				Entre mim e ele sempre foi a mesma coisa. Não mudou nada, até cresceu mais.	

QUESTÃO 25: “COMO REAGE AO SEU AMBIENTE FAMILIAR”

Nº Código	Bem	Apetece Fugir	Tristeza	Irritação	Evitar
1				Às vezes também ralho com as pessoas, com a Célia e com o catraio.	
2	Gosto. Está tudo.				
3				Explode de vez enquando. Berra. Grita 5 a 10 minutos. Depois pensa: “Exagerei e faz as carinhos. Explica que é muito nervosa.	
4				Quando não têm razão falo. Não oiço e calo. Falo sempre. Se ouvir falo na altura, se não, tenho que calar.	
5				Quando há confusão com eles separo-os. Depois de comer, todos para a cama. Fico de cabelos em pé. Quando fazem asneiras é logo de colher de pau.	
6	É um ambiente bom.				
7	Eu reajo bem.		Mas fico triste por dentro ... eles um dia hão-de entender-se (pai e filho mais velho).		
8	Gosto. Reajo bem.				Não tendo que fazer ponho-me a dormir. Não dou confiança como dava aqui.
9	Reajo bem. Se tiver que dizer alguma coisa ao meu pai digo. Se tiver de dizer alguma coisa à minha mãe digo.				
10	Reajo bem. Sinto-me bem.				

QUESTÃO 25: “COMO REAGE AO SEU AMBIENTE FAMILIAR” (Cont.)

Nº Código	Bem	Apetece Fugir	Tristeza	Irritação	Evitar
11				Muitas vezes zango-me com o meu marido (por causa do filho mais velho). Tem certas palavras que não se podem dizer. Se o aceitou tem que o aceitar sempre. Tenho que o defender.	Evito a conversa ... calo-me. Ele fala e eu calo-me.
12	Sinto-me bem.				
13	Já estou habituada e reajo bem.				
14	Reajo bem. Sinto-me bem.				
15	Nunca tivemos nada fora do normal. Gostava que fosse melhor, quanto mais harmonioso melhor.				
16	Sinto-me bem.			Tirando as minhas paranóias.	
17	Sinto-me bem. Quando elas não estão ou estão a dormir então é que me sinto bem.			Tirando os berrinhos.	
18	Sinto-me à vontade.				
19				Há uma certa confusão ... é por minha causa. Entro em parafuso e faço os outros entrar também. De vez enquanto a gente fica louca. Quando nos entregam 200 camisolas e dizem que é para amanhã.	
20	Sinto-me bem.				
21		Às vezes até apetece sair de lá para fora.			
22	Bem.				
23	Maravilha				

QUESTÃO 26: “O QUE PENSA DO TEMPERAMENTO DO SEU FILHO”

Nº Código	Irritado	Aagitado	Difícil	Calmo/Normal	Meigo	Preguiçoso
1	É muito nervoso	É traquina.		Gosta de brincar e é mais brincalhão (do que a prima)	Mas é muito meiguinho	
2			Só não gosto é de uma coisa: é um pouco invejoso. Não dá logo quando lhe pedem.	Só posso dizer bem. É calmo. Popular. É muito obediente. Não se volta contra os adultos.	É meiguinho.	
3	Às vezes é agressivo. Dá sapatadas e pontapés. Tem de ser o que ele quer. Faz birras.		É mau. Mimado.		É carinhoso.	
4			Teimoso. É um diabinho meiguinho.	Cativa muito. É temurento	É super meigo	
5	Se não lhe der as coisas ele atira. Não tem nada de calmo.		É mau. Teimoso que nunca vi. Só quer fazer o que lhe apetece.		Mas também é meiguinho.	
6		Com muita vida. Quer brincar com isto, com aquilo. É uma criança que normalmente não está quieta.	É uma criança muito rebelde. Se entender que há-de mexer, mexe na mesma. “Mas o Bruno quer!”. Tenho que lhe fechar as portas à chave.			
7		É agitado. De calmo não tem nada. O próprio dormir é virar-se de um lado para o outro.	O diogo destrói tudo. Não tem complexos com nada. É um castigo. É um revolucionário.			
8			JÁ esteve mais mázinha. Só me queria a mim. Teimosa que nem uma mula para comer.	Agora está numa fase calma. Encarou bem a irmã. Também foi mentalizada.		
9				É uma criança calma. Muito brincalhona. Muito divertida. Não tem problemas nenhuns.		

QUESTÃO 26: “O QUE PENSA DO TEMPERAMENTO DO SEU FILHO” (Cont.)

Nº Código	Irritado	Agitado	Difícil	Calmo/Normal	Meigo	Preguiçoso
10			É um feitio especial que ela tem. Muito rebelde, se estiver a ralhar com ela não fica sossegada sem se virar a mim, sem vir molhar a mãozinha. Vai ser até um certo limite porque ela agora é pequena.			
11			Muito arisco. Vai ser como o pai. O que ele quer tem de ser feito. Espalha os legos e brinquedos e depois não é capaz de arrumar.			
12		É muito mexido. É agitado. Para dormir é um castigo.	Muito mau. Muito desinquieto. Dá cabo de tudo, sempre a destruir.			
13		Foi sempre uma criança muito vivida. Nunca para quieto. Ele nem a dormir está quieto, não pára. O Tiago nunca foi calmo	Está numa fase muito má: “Quero, posso e mando”. Foi sempre uma criança mal habituada. Sempre lhe deram prendas que não eram para a idade dele.			
14		É muito agitado.	É muito mau. É muito mimado: é neto único e filho único. Havia de ser mais meiguinho, não havia de atirar as coisas.			
15		Sempre foi uma criança que deu muito trabalho desde que nasceu. Uma criança muito activa, necessita dormir pouco. Aguenta um dia todo sem dormir. Preciso de tempos infinitos para o adormecer.	Tenho de o adormecer. Senão ele não dorme. Problema de controle dos esfínteres.	É muito sociável, participativo, gosta de fazer tudo. É tímido mas não o impede de participar.		
16		Tal e qual a mãe. Tenho imensa pena. Por um lado tenho pena, por outro não. É explosiva, não é agressiva mas é um muito nervosa, talvez porque eu passei uma gravidez com os nervos muito alterados. Não pára. Tem sempre resposta na ponta da língua.				

QUESTÃO 26: “O QUE PENSA DO TEMPERAMENTO DO SEU FILHO” (Cont.)

Nº Código	Irritado	Aagitado	Difícil	Calmo/Normal	Meigo	Preguiçoso
17	Quando se enerva leva tudo. Bate muito nas irmãs.		É muito teimoso. Se a gente não lhe dá ela atira-se para o chão, começa aos berros, dá pontapés nas portas. É muito mimalha. Se a gente ralha ela chora. É muito má.		É muito meiguinha.	
18			É muito má. Quer tudo, quer fazer tudo e não pode ser. Chama-nos nomes. Arremessa-se para o chão. Chora muito, por nada chora. Só está bem a chorar.			
19			É muito teimoso. Se um tem o outro também tem de ter. Orgulhoso. Acho que quando for grande, ele e o pai não se vão entender: são os dois com o mesmo feitio. Porque eu não me entendo com o meu pai. “Tu és muito teles”. É o mais teles, é mesmo insuportável. É mau, muito mau.		Envergonhado e também é meiguinho quando quer.	
20	É um bocado nervoso: às vezes está a brincar, mete os bonecos em flinhã, chama os nomes deles e enervada, ralha: “vais para o castigo”.			Gosta muito de cantar e brincar.	É muito meiguinha.	
21			Ele é o piorio. Atira os brinquedos para o chão. É teimoso. É arisco. Já atrepa um bocadito.	Nem é muito mau, nem é muito bom.	Ele no fundo é meiguinho.	
22			É difícil. Tem uma personalidade que as coisas têm de ser à maneira dela. Não gosta que a contrariem. Não gosta que a mandem. Gosta de mandar. Quer fazer só quando quer.			
23				Está sempre a brincar. Muito calma. Parece uma pacata. Quando está sozinha em casa, ninguém a ouve.	É meiguinha. Brincalhona. Está sempre a brincar. Está sempre a desafiar o pai para a brincadeira.	

QUESTÃO 27: “NO DIA-A-DIA O QUE FAZ PARA ENCORAJAR O SEU FILHO A TER BOM COMPORTAMENTO”

Nº Código	Prometer prêmios	Reforços	Conversar/explicar	Brincar
1				Entretenho-o, na cozinha, à minha beira
2		Carinhos. Tenta compensar nervosismo com muitas festas e mimos. Toca-lhes muito.		Brinco com ele: Cantamos, conto-lhe histórias, mesmo às refeições
3			Chamo-o a atenção, digo-lhe o que deve e não deve de fazer. Ensino-o como é. Tento explicar-lhe.	
4			Corrige-o, chama-o a atenção e explica. Por vezes não dá os melhores exemplos. Mostra-lhe que tem de falar baixinho.	
5				
6		Damos um brinquedo diferente, damos uma gulodice.		Conto-lhe histórias.
7	Anda que a mãe vai ao NorteShopping ou ao Continente. Papa que vem o primo Jorge e vai trazer a camisola.			
8	Prometo-lhe tudo.	Prometo-lhe tudo e dou-lhe.		
9			Chamo-a a atenção quando ela faz as coisas mal feitas.	Brinco com ela.
10		Fazer-lhe um carinho.	Converso com ela para lhe dizer o que é. Levo-a às boas, quando ela está sossegada, para ela não sinta que a gente está a bater.	
11		Muitos carinhos	Converso muito com ele. Pergunto-lhe todos os dias se ele se portou bem na escola, o que comeu, com quem brincou.	
12				

QUESTÃO 27: “NO DIA-A-DIA O QUE FAZ PARA ENCORAJAR O SEU FILHO A TER BOM COMPORTAMENTO” (Cont.)

Nº Código	Prometer prémios	Reforços	Conversar/explicar	Brincar
13		O meu marido traz-lhe uma cassete todas as semanas. Há alturas em que faz asneiras e não devia levar prendas. O meu marido habituou-o de uma maneira má. O Tiago pedia e o pai dava. Abusa muito do pai.	“Tiago como é que correu o teu dia?” Conta tudo, seja bom seja mau.	
14				
15		Digo-lhe que ele é um bom menino.	Digo-lhe que os meninos têm de ser bem educados, que têm de arrumar o quarto. A tia também não quer e vai para a escola.”.	
16	Ofereço-lhe mundos e fundos e nada.		Tento dizer-lhe que não é assim que se faz, o que é correcto. Explico uma, duas à terceira não explico.	
17		Meto-a a ver TV na minha cama. “Varmos ao parque” “Varmos à rua”		
18				
19	Prometo-lhe coisas: “depois a mãe conta-te uma historinha”. “Agora acabou, que a mãe vai dar tudo o que tu quiseres”.			
20			Digo-lhe para não fazer isso. Tento ensiná-la. Tento dizer-lhe como é que há-de fazer. Se não ficar bem à 1ª, há-de fazer à 2ª ou 3ª.	
21	“Porta-te bem que a mãe dá-te um carrinho” . Às vezes, mas outras vezes não dou nada.			
22				
23			Eu estou sempre a conversar com eles, a falar com eles. E ela entende muito bem.	

QUESTÃO 28: “COMO CONTROLA OS PROBLEMAS COM O SEU FILHO, POR EXEMPLO QUANDO FAZ BIRRA?”

Nº Código	Ameaças/medo	Ameaças/retirada de reforço	Ignorar	Castigo	Ralhar/bater	Comportamentos
1				Não dou castigos.		
2			Não ligo e depois ele vem ter comigo.	Nunca castigou os filhos porque eles não se portam mal.	Explode de vez enquanto. Berra, grita. O Diogo nunca levou uma sapatada.	Birras ... ele quase não faz birras.
3				Sentado no chão, encostado à porta.	Uma sapatada não faz mal, na mão ou no rabo. Não vale a pena ralhar ou bater. Com ele não vale a pena.	Comer.
4		Não dou o que ele gosta. Não vão onde querem. Não falo com eles durante 15 a 30 minutos: não falo contigo, estou zangada contigo.	Deixo fazer a birra e não dou o que ele quer. Ele grita birra, mas não cede.		Leva umas surras. Berra muito. Fecha a mão e ameaça. Evita bater quando está muito nervosa. Às vezes quando ele grita, grito-lhe também, Gostas?	Comer
5			Deixo-o ir para a casa da vizinha. Abro a porta para ir brincar para as escadas e não estragar nada. Vou buscá-lo à creche à última. Só o aturo ao fim de semana. Devia haver creche ao fim de semana.		Quando atira as coisas, leva. Leva porrada com a colher de pau. (a mãe durante a entrevista bate por duas vezes na criança)	Birras. Atira as coisas.
6	Está ali o “Roncas”, vem cá ferrar-te os calcanhares	Tenho de lhe fechar as portas à chave.		Com o Bruno não resultam.	Tentamos evitar ralhar um com o outro para tomar como exemplo. De vez enquanto uma surrinha.	
7	Vem aí a Daniela e vai-te castigar. Não gosto de ti.	Não vais ver o Hugo ou os Teletubies (TV).	Deixo-o chorar, não vou ao pé dele.	Ponho-o no chão: “Ficas aí de castigo até a mãe arrumar a cozinha”.	O pai nunca bateu nos filhos.	Birras. Comer.
8	Digo que vem o homem da perna. Digo que a fecho no W/C, que ela tem medo. Se não te portas bem a mãe não gosta de ti.	Não vais ao parque. Tiro-lhe a chupeta. Não dou bolos. Digo-lhe que o Pai Natal não traz prendas.		Às vezes sento-a	Dou-lhe uma sapatada de vez enquanto.	Comer.

QUESTÃO 28: “COMO CONTROLA OS PROBLEMAS COM O SEU FILHO, POR EXEMPLO QUANDO FAZ BIRRA?” (Cont.)

Nº Código	Ameaças/medo	Ameaças/retirada de reforço	Ignorar	Castigo	Ralhar/bater	Comportamentos
9		Digo-lhe que não há brinquedos no Natal. Não vai onde quer ... vai na mesma mas nós dizemos.		Ponho-a de castigo na cama a ver os bonecos (não gosta de estar sozinha).	Se tiver que lhe dar uma sapatada também dou.	
10	Vem aí o polícia e tens de te portar bem. O Sr. Leva-te com ele.			Não uso castigos que eu não gosto de castigar. Prefiro dar duas sapatadas no rabo. Às vezes resultam mais os castigos mas os meus pais nunca me castigaram.	Quando vejo que ele não vai, dou-lhe duas sapatadas.	Vestir Comer
11		Não brincar. Não vê TV.	Quando digo que é não, é não. Acaba por se calar.	Agora fica aí. Vai para a cama.	Quando o pai está não lhe posso bater. Só arruma se lhe ralhar muito com ele. Duas palmadas no cu.	Arrumar e não quer arrumar Birras.
12	Digo que falo ao pai.			Não uso castigos.	O pai ralha um bocadinho com ele e ele tem um bocadinho de medo.	
13	Vou buscar a colher de pau.	Se não te portas bem não tens chupa.	Digo-lhe “não”. Ele chora mas acaba por se calar. Em casa mando-o arrumar e ele arruma, mas quando diz que não arruma, não arruma e eu não estou para me chatear.	Não vê TV, principalmente as cassetes de vídeo. É o pior castigo. O meu marido senta-o no sofá e ele não sai dali até ver que se portou mal.	Se tiver de ralhar ralho, se tiver de bater ralho (?).	Comer Arrumar
14		“Senão, não brincas mais, não tens isto” Não vês TV		Vai para a cama mais cedo.	O meu marido às vezes dá-lhe umas palmaditas. O pai às vezes dá-lhe cada surra. Berro mais do que lhe bato. Não bato, é muito raro, mas ele já não tem respeito.	Arrumar os brinquedos
15	Digo-lhe: “Que tem de ser obediente e comer e cumprir, senão leva uma sapatada”	Não dou qualquer guloseima durante 2 ou 3 dias. Não vai a qualquer sítio que ele quer muito.	Faz muitas birras quando não o deixo ver TV. Quando estou saturada, deixo-o ir ver TV.	Não deixo ver TV		Arrumar Comer

QUESTÃO 28: “COMO CONTROLA OS PROBLEMAS COM O SEU FILHO, POR EXEMPLO QUANDO FAZ BIRRA?” (Cont.)

Nº Código	Ameaças/medo	Ameaças/retirada de reforço	Ignorar	Castigo	Ralhar/bater	Comportamentos
16				Vai para a cama.	Só à porrada. Mas ela também não tem medo nenhum.	
17		Quem não se portar bem, no Domingo não vai ao parque. Não há chupás nem lambanices.		Vão para a cama sem TV nem beijos. Meto pimenta na boca, se for preciso.	Berrar com as filhas. Quando estou nervosa tenho que pôr as mãos.	
18				Castigos não.	Leva porrada. Leva bofetadas.	
19			Eu deixo eles fazerem tudo. Eu penso: “Tá bem, se é assim, deixa ser” Mais vale dizer com eles. Quando faz birra, convengo o Tiago a dar ao Rui: “O Tiaguinho a mãe vai-te dar uma coisa melhor”. Quem fica a padecer sempre é o Tiaguinho.	Em minha casa nunca há castigos	Eu digo: “Não, não” Mas não adianta. “Pára já não te posso aturar” Uma surra bem dada no cu, usa-se sempre e às vezes na cara.	Birras
20		“Se não te portares bem, não vais comigo à avó”. Mas vai sempre.		Não uso muito.	Ralho com ela. Ela fica a olhar para mim e dá-me um beijinho. Às vezes leva uma sapatadinha. Mas o pai Deus me livre. Ela abusa mais à beira do pai.	
21	Ameaço por de castigo. Ele diz: “Não és a minha professora”. Está todos os dias de castigo no infantil.				É só berros, ralho muito com eles. Leva duas sapatadas.	
22	“Não fazes, vais ver. Quando precisares de mim ... não gosto de ti”. Geralmente resulta. Pego no chinelo e ameaço bater.	Tiro-lhe o brinquedo que tem e ponho-a a dormir. Vai para a cama. Ela geralmente faz mais essas birras quando está com sono.	Deixo-a fazer a birra e não ligo nenhuma, por norma.			Birras
23				Não ver TV. Meto-os no quarto sem ver TV.	Bater, não adianta bater, nem eu gosto que lhe batam. Se lhe der uma sapatadinha, coitadinha, ela leva logo a mal. Basta berrar. Se lhe der um berro e mandar sentar, põe logo as perninhas à chinês.	

QUESTÃO 29: “ONDE OU COM QUEM PROCURA SABER MAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SEUS FILHOS?”

Nº Código	Livros	Televisão	Revistas	Familiares	Técnicos	Experiência da vida
1						X
2	Nos livros	Sim				Viu a mãe a criar muitos filhos
3	Durante a gravidez				Educadora e Auxiliar	
4		Sim			Professoras	X
5						X
6		Gosto de ver				Experiência de vida
7		Quando tenho tempo	Sobre bebés		Psicóloga	
8		Sim			Educadora	
9	Só quando estava grávida				Educadora e Auxiliar	
10	Não gosto de ler				Educadora	
11		Sim				
12	Nunca li nenhum livro			Mãe		
13	Muito raro			Mãe		
14	Não gosto de ler			Mãe		
15	Leio	Quando tenho tempo		Irmã e marido		

QUESTÃO 29: “ONDE OU COM QUEM PROCURA SABER MAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SEUS FILHOS? (Cont.)

Nº Código	Livros	Televisão	Revistas	Familiares	Técnicos	Não necessário
16					Auxiliar de Educação	Criei a minha irmã
17					Professoras	
18						X
19	Gosto de ler sobre doenças das crianças					Tento por mim. Criei dois irmãos.
20	Livro que lhe deram quando a Rita nasceu	Às vezes				X
21	Às vezes leio	Às vezes			Educadora	
22				Colegas		
23	Gosto de ler	Sim				

QUESTÃO 30: “HABITUALMENTE BRINCA COM O SEU FILHO?”

Nº Código	Sim	Quantas vezes	Quando	Onde	Com quem	Como	Obs.
1	X	Às vezes	À noite ÀS vezes ao fim de semana	Sala	Prima Primo	Com carrinhos Bola Bonecos	Depois do Clube, já tinha a horinha. Estou sempre consumida para ele não me partir nada.
2	X	Todos os dias	Depois do jantar Enquanto a mãe faz o jantar	Na sala Na marquise	Mãe	Faz de Conta: imitar animais Andar de triciclo Contar histórias Dá os brinquedos à mãe e ela segura	Às vezes prefere brincar sozinho
					Irmãos	Joga à bola e com o resto	
3	X	Sempre que posso	À noite, se tiver tempo Ao fim de semana	No quarto, em cima da cama No banho	Mãe Tia Tio	Brinquedos do baú Brincadeiras físicas Lavar a cabeça a brincar Brinca a pôr a louça e a servir a mãe Ginástica e dançar	Ele escolhe, guarda e vai buscar outra Precisa de ajuda no ursinho Diz que é a mãe que tem de fazer.
4	X	Muito	Depois do jantar	Na sala No quarto	Mãe Irmãos Sobrinha	Com os brinquedos Às cavalitas Atirar almofadas Jogar à bola Contar histórias de livros Jogar às caçadinhas	Chama a mãe para brincar com ele. Escolhe os brinquedos com que a mãe vai brincar Com o irmão começam na brincadeira e ao fim acabam em porrada. A mãe fala 2 ou 3 vezes, explode e depois ficam em sentido
5	X	De longe a longe Quando tem paciência Há momentos em que é difícil ter paciência	Quando tenho tempo À tarde, depois do trabalho	Em casa, em cima da mesa da sala	Mãe Pai Irmãos e vizinhos	Ensinar a fazer legos Ensinar a atender o telefone Brinco com os carrinhos dele Leva-o a passear: parque, café As escondidas Estragam tudo A irmã bate-lhe muito e não brinca	Os irmãos não brincam com ele. Pegam-se muito à porrada O Ricardo quer fazer à maneira dele e o Miguel não quer, é a guerra.
6	X		Antes do jantar	Na sala No pátio – brinca sozinho	Avó – mas pouco porque começam os dois a irritarem-se	Ver TV Fazer legos	

QUESTÃO 30: “HABITUALMENTE BRINCA COM O SEU FILHO?” (Cont.)

Nº Código	Sim	Quantas vezes	Quando	Onde	Com quem	Como	Obs.
7	X	Todos os dias	Quando chego a casa Fim de semana No banho	No quarto Lá fora não brinca – o meu marido acaba por se chatear um bocadinho	Mãe Pai Irmão Primo Padrinho	Com os carrinhos do baú Escondidas Ouvir música Jogar à bola Ver livros Carrinhos do irmão Puzzles Beijinhos na barriga, no banho Gosta de dar beijos nas mamas da mãe	Aprendi muito com o Clube – Brinco muito mais tempo
8	X	Todos os dias	Ao fim de semana	Cá fora, não querem saber da mãe Na cama – onde estou ao tamanho delas	Mãe	Ler histórias Coceguinhas Baterem-se Legos Faz de Conta: põem e tiram sapatos e chapéus Identificação: dá-me as coisas que eu peço, as cores que eu digo Bonecas: faz de conta	Desde o Clube de pais sou obrigada, ela obriga-me.
					Pai	Cavalitas Coceguinhas Pergunta-lhes onde está a pita Chamam-lhe tola	
					Os meninos da rua	Caçadinhas Com bonecos	
9	X	Todos os dias	À noite, antes de dormir	No quarto	Mãe Pai Avós	Entro nas brincadeiras dela a fala com ela. Cócegas Com brinquedos Gargalhadas	
10	X	2 x semana	Antes de ir para a cama Ao Domingo	Na sala Fora de casa	Mãe	Faz-de-Conta: casinhas Cavalitas Escondidas	Às vezes sabe bem estar a brincar, parece que a gente fica mais desanuviada.
					Irmão	À bola Com carrinhos Caçadinhas Monopólio	
					Pai	Não brinca	

QUESTÃO 30: “HABITUALMENTE BRINCA COM O SEU FILHO?”

Nº Código	Sim	Quantas vezes	Quando	Onde	Com quem	Como	Obs.
11	X	Muito	Logo de manhã para o acordar	Sala Quarto	Mãe Irmão Tio Sogros Tios Pai	Dominó – identificação dos animais Foge e eu agarro e puxo-o, rebolamos Dançar e imitar as pessoas Salta para cima do pai, defende-o	
12	X	Quando tenho tempo	À noite	Na sala	Mãe Pai Tia	Contar histórias Conversam sobre o que fez no infântário Ver filmes Brincar aos médicos	
13	X	Todos os dias	Depois do Jantar De tarde em dia de folga Com o pai, antes do jantar.	Não há sítio especial, ele escolhe	Mãe Com a Madrinha aos Sábados	Faz de Conta: andar como os animais, com os carros Puzles – nós a montar e ele a dizer as peças Legos Cavalitas	
14	X	1 x semana	Não tem tempo específico	Parque da Cidade Quarto	Mãe Pai Sogros	Com o computador Bicicleta Jogar à bola Jogo de adivinhar nomes de animais e cores Ler Carrinhos Ler	Acho que já brinco muito com ele
15	X	Quase todos os dias	À noite Quando chego a casa Antes de ir para a cama	No quarto Onde eu estiver	Mãe Pai Tias Avós	Ler histórias Invento histórias – ele pede o tema Carros Faz de Conta	Gostava de brincar mais do que brinco. Se não for brincar com ele perde o entusiasmo, eu brinco com ele mas tenho que fazer as coisas.

QUESTÃO 30: “HABITUALMENTE BRINCA COM O SEU FILHO?” (Cont.)

Nº Código	Sim	Quantas vezes	Quando	Onde	Com quem	Como	Obs.
16	X	Muitas poucas vezes	Fins de semana	Sala	Mãe	Jogos Dançar/Cantar Puzzles	O pai tem muita paciência. Uma pessoa leva uma vida muito stressada.
					Pai	Dar opiniões e conversar com ela	Eutou até a marcar presença
					Tia (11 anos)	Legos (mas a Bárbara não liga muito são mais para arremessar contra a parede) Bonecas Penteá-la	
17	X	Quase todos os dias	À noite	Na cama	Mãe	Cócegas Faz de Conta Beijinhos Dançar Cavalitas	Quando estou bem disposta. Se não fizerem asneiras, estou bem disposta.
					Pai	Atrair ao ar Cavalitas	Eu não sei o que é brincar. Faz-me um bocado de confusão brincar. Agora é que estou a aprender ...
					Irmãs	Com bonecas Cavalitas	comecei a preocupar-me mais com as minhas filhas.
18	X		Qdo chega do Infantário À noite	Cama	Mãe	Festinhas Beijinhos Canto para ela dançar Penteamo-nos	Ela gosta muito de música
19	X	Todos os dias Não estou tempos infinitos, mas tento	À noite, entre o jantar e o deitar	Banheira A vesti-los	Mãe	Com carrinhos Tento explicar como se brinca: “Vê, olha a mãe” É só falar, é tudo a falar Quando são jogos novos interessantes Coceguinhas Converso sempre	Há tanta maneira de brincar: “Deixa ver o cu. Vii!” Não tenho pachorra para estar sentada a falar, explico como eles devem brincar.
					Pai	Passar	
					Irmãos	Porrada Andar à luta	

QUESTÃO 30: “HABITUALMENTE BRINCA COM O SEU FILHO?” (Cont.)

Nº Código	Sim	Quantas vezes	Quando	Onde	Com quem	Como	Obs.
20	X	Quando posso	À noite	Na sala	Mãe	Cabeleiros Puzzles Ensino a escrever Conto histórias	
					Pai	Touradas	
					Tias	Faz de Conta	
21	X	2 x semana	Antes de ir para a cama	Cozinha Marquise Banho	Mãe	Legos	Ele é que diz como tenho de fazer
					Pai	Cavalitas	
					Irmão	Caçadinhas Legos	
22	X	Às vezes	Depois do jantar Nos dias de folga	Na sala	Mãe	Cócegas Pentearem-se Com jogos – brinca mais sozinha	Quando não tem brinquedos, brincamos uns com os outros
					Pai	Brinca mais do que a mãe. Tem mais paciência	
					Vizinhos e primos		
23	X	Tou sempre a brincar Todos os dias	É aos domingos De manhã à noite	Na sala Na cama No parque	Mãe Primos Irmãos	Cavalitas Escondidinhas De baloiço Cosquinhas Faz de Conta	Andamos sempre às brincadeiras

QUESTÃO 31: “PORQUE RAZÃO ACHA QUE É IMPORTANTE BRINCAR COM O SEU FILHO?”

Nº Código	Para se desenv.	Acomp. o desenv.	Aprender	Interessa-se mais	Mais protegido	Melhorar o Relacionamento	Aprender a brincar com outros	Aprender a brincar	Faz parte da educação	Ele gosta	Aprender com os filhos	Import. para os pais	Observações
1	x					x							
2		x	x								x		O tempo que se perde é bem empregue. É bom para o futuro dele. Alguma coisa eu não sabia que ele sabia fazer. Nós ensinamos e ao mesmo tempo estamos a aprender.
3			x			x							Comunicam e conversam. É uma forma de comunicar. Outra maneira menos séria para aprender. Tudo o que faço com o meu filho é importante.
4	x		x			x				x			Para sentirem que os pais entram no sistema dele. Quando quer que o filho faça alguma coisa, ele faz porque também a mãe fez aquilo que ele queria. Quando faz alguma coisa vai mostrar ou chamar a mãe para ver.
5	x		x										Quando se gosta e é de boa vontade e não por obrigação. Quando não apetece, diz-lhe.
6	x												Quando não apetece, diz-lhe.
7	x		x										Ele custa-lhe a falar e a gente ensina sempre alguma coisa
8						x				x			Sozinho fala com quem?
9						x			x				Tudo o que a gente diga ou faça é uma novidade para ele
10	x												Ficam mais seguras que nós somos delas
11	x		x										Eu senti-me uma criança só no mundo
12					x	x							
13	x			x			x						
14				x									
15	x		x										Os 3 primeiros anos são fundamentais.
16						x							
17								x					Aprender é a base de tudo.
18										x			Foi uma coisa que eu nunca tive, quem brincasse comigo
19						x							
20	x		x										
21	x				x								
22	x	x											
23												x	É importante para mim

QUESTÃO 32: “QUAIS OS BRINQUEDOS QUE O SEU FILHO TEM?”

Nº Código	Faz de Conta	Raciocínio	Motricidade	Livros	Computador	Vídeo	Expressões	Animais
1	Pistola, Carrinhos		Bola					
2	Loncinhas, Bonecos, Comboio	Legos	Triciclo, Mota	Livros (Gosta que a mãe conte histórias)				Cão
3*	Loncinhas, Carrinhos	Encaixes, Enfiamentos	Bola	Livros				
4	Carrinhos, Peluches, Miniaturas de Bonecos	Encaixes, Legos	Bola					
5**	Bonecos (da irmã), Pista, Comboio, Avião grande, Peluches	Legos	Bola					
6	Pista, Ambulância, Carro dos Bombeiros	Legos	Bola, Triciclo, Mota					
7	Teletubis, Carrinhos		Bola, Mota	Gosta de ver o Jornal			Caderno para Pintar	
8	Casa Completa, Telefone, Carrinhos, Estojo de Enfermagem	Legos	Bola	Livros de Histórias				
9	Cozinha, Bonecas		Bicicleta					Passarinho
10	Cozinha, bonecos, peluches	Encaixes, enfiamentos						
11	Pista de Carros e Comboio	Legos, Dominó	Bicicleta					
12	Pista de Comboio, Avião, Dragão	Puzzles		Livros de Histórias			Piano	
13	Bonecos a pilhas, Carros telecomandados, Peluches	Legos, Puzzles	Bicicleta, Jipe, Matreco e Bilhar			Cassetes de Vídeo		

* «Tem brinquedos que estão guardados que são grandes e não há espaço para brincar: carros, pistas, garagem, coisas de montar»

** «Muitos brinquedos estão arrumados. Algumas divisões estão fechadas para ele não estragar»

QUESTÃO 32: “QUAIS OS BRINQUEDOS QUE O SEU FILHO TEM?” (Cont.)

Nº Código	Faz de Conta	Realização	Motricidade	Livros	Computador	Vídeo	Expressões	Animais
14	Carrinhos, Action Man		Bola, Bicicleta e Jipe		Computador			
15	Bonecos, Pista de Carros, Garagem, Estojo de Médico	Legos, Puzzles, Dominó		Livros de Histórias		Cassetes de Vídeo		
16	Cozinha, Bonecas, Carrinhos	Jogos de Encaixe, Enfiamentos, Puzzles						
17	Bonecas, Peluches	Legos						
18	Loucinhas, Bonecos, Carrinhos			Livros da Escola				
19	Carrinhos	Legos, Puzzles	Bola, Triciclo	Livros	Paystation			
20	Loucinhas, Bonecas, Peluches	Puzzles	Bicicleta					
21	Carrinhos, Dinossáurios	Legos						
22	Cozinha, Neauro que fala, Carrinhos, Peluches	Puzzles	Bola	Livros de Histórias			Cadernos de pintar, Plasticina, Quadro de Giz	
23	Loucinhas, Bonecos	Puzzles						

QUESTÃO 33: “O QUE PENSA DO CLUBE DE PAIS?”

Nº Códgo	Gostei	Relaxava	Convívio	Alterava	Aprendi	Aprendi a Educar	Aprendi a Brincar	Melhorar o conhecimento dos filhos	Observações
1	X			Nada				X	
2	X		X	Formar uma Associação de Pais	Foi instrutivo para nós e para eles			X	Eu acho que a brincar nós é que temos de variar, mas é sempre brincar. Gostava que continuasse
3	X			Formar uma Associação de Pais	X		X	X (Apercebi-me que havia mais coisas que ele podia fazer)	Inicialmente tive vergonha das filmagens e acahava-me de brincar. Sou muito reservada. Comunicamos com os pais de outras crianças
4	X			Nada			X		Gostei das fotografias afixadas, das filmagens e da troca de ideias Deveria haver mais iniciativas assim
5	X		X	Nada	Aprendi coisas que não sabia				Foi divertido
6	X		X	Nada			X		
7	X		X	Nada		X	X		
8	X		X	Nada			X		Eu sentia-me mal por certas mães. Gostei de ser filmada.
9	X			Pensei que era outra coisa					Tive de desistir, não tinha tempo. Como brinco com ela em casa, acho que não tinha necessidade de ir.
10	X	X		Nada					
11	X		X	Nada			X	X (Fiquei a conhecer as façanhas dele)	Gostei de os ver a brincar em conjunto, a fazer um jogo e a esperar pela vez dos outros
12	X		X	Nada					
13	X			Nada		X	X	X	Metia a folga nesse dia para ir. Comecei a puxar por ele.

QUESTÃO 33: “O QUE PENSA DO CLUBE DE PAIS?” (Cont.)

Nº Código	Gostei	Relaxava	Convívio	Alterava	Aprendi	Aprendi a Educar	Aprendi a Brincar	Melhorar o conhecimento dos filhos	Observações
14	X			Nada		Com as outras mães		X	
15	X		X	Nada	Aprendi que é fundamental brincar com as crianças		X		
16	X		X	Nada			X		

QUESTÃO 34: “ACHA QUE BENEFICIOU EM VIR ÀS SESSÕES DO CLUBE DE PAIS?”

Nº Código	Sim/Não	Diferença nos pais	Diferença na Relação	Grupo de apoio	Observações
1	Não		Acho que é a mesma coisa	A maneira de a gente falar com a D. Isabel e dela falar com nós. Ela tem maneiras para falar com nós.	
2	Talvez	Sim, coisas que não sabia e que não me lembrava. Brincava mas não tanto, brincava por brincar, para fazer companhia.	Resmungo menos. Já sei as coisas que ele gosta de brincar. Tenho mais calma para a brincadeira.		Cada sessão foi muito instrutiva, foi uma descoberta. Sem o Clube não descobríamos
3		Sente-se mais reconhecida no papel de mãe	Melhorou em situações despercebidas. Muda totalmente quando está aqui ou no Clube. Quando eu chego, ele quer, posso e mando		Sinto-me mais reconhecida no papel de mãe porque tudo o que fazemos pelos nossos filhos, o ego sobe mais, ficamos mais valorizadas.
4	Não	Reparava nos progressos que ia tendo através das filmagens. Fui mudando a maneira de brincar. Corrigi a maneira de ser: mais atenta às coisas que ele quer, à vontade dele, ao que ele gosta, até um certo limite. Evito que ele se irrite.	Em termos afectivos. Embora tenha aprendido muito.		O brincar ajudou-nos a nós adultos a ajudá-los também a eles.
5	Não		Nunca tive problemas em lidar com o Miguel. Não noto diferenças.		
6	Não		A minha relação já era boa	A gente não sabe tudo. Uma mãe dá uma opinião, outra dá outra	Desde que veio para o Infântário ficou um bocado mais calmo. Não tinha convivência com outras crianças
7	Sim	Fazia-me bem a mim. Sentia-me muito útil	É totalmente diferente. Ficou com mais confiança em mim. Tinha orgulho em ver o meu filho a colocar as peças direitas e a partir daí começamos a fazer em casa	(no Clube) ambiente mais propício a brincar	
8	Sim	Estou mais desenvolvida. Mais conhecimento para lidar com elas. Reforço-a mais quando faz as coisas bem. Quando ela me pede para brincar, vou logo, mesmo que esteja a fazer qualquer coisa.	Já era mãe galinha mas agora sou mais. Procura-me mais para brincar com ela. Foi bom para ela não pensar que eu não ligava a ela e só à irmã.	Outras mães falavam e comecei a saber mais de tudo	

QUESTÃO 34: “ACHA QUE BENEFICIOU EM VIR ÀS SESSÕES DO CLUBE DE PAIS?” (Cont.)

Nº Código	Sim/Não	Diferença nos pais	Diferença na Relação	Grupo de apoio	Observações
9			Já tinha uma boa relação com a Daniela		Fazia outras brincadeiras, pois havia outros brinquedos.
10	Não	Sentia ser uma outra mãe. Sentia-me diferente. Sentia uma sensação de ficar mais livre.	A minha relação com ela foi sempre boa. Sempre lidei bem com ela.		
11	Não	Sentimo-nos mais importantes. Mais mãe	A relação já era boa	Gostei de ver as outras mães a brincar com o meu filho	Ele vai crescendo e a gente vai aprendendo com eles
12	Não	Mais conhecedora: dos amigos, dos outros pais, da sala e do que ele faz.	Começou a brincar com a mãe na sala e falava muito nisso. À noite falava nisso		
13	Não	Tenho mais paciência para o filho. Comecei a perceber-me destas coisas e a dar mais importância.			
14	Não			As outras mães ajudaram-me a lidar com os medos do meu filho.	
15	Não				Se o pai ou a mãe não brincavam com os filhos, brincavam aqui e passaram a brincar.
16	Não		Sempre tive uma boa relação	Qualquer coisa peço a opinião da Isabel	Vocês psicólogos têm uma maneira diferente de brincar com as crianças. Deixam fazer tudo e em casa não pode ser.

QUESTÃO 35: “ACHA QUE O SEU FILHO BENEFICIOU COM O CLUBE DE PAIS?”

Nº Código	Sim/Não	Desenvolveu-se	Melhorou a relação com os outros	Mais atenta e persistente na tarefa	Regras
1	Sim	Aprendeu a brincar. Na maneira de falar. Não se esquecer das coisas	A Educadora diz que ele está muito melhor		
2		X			
3		Explica-se melhor. Está mais confiante e à vontade. Mais confiante em nós e nele próprio	Sim, mas é imprevisível		
4		Conhece melhor as cores. Fala melhor. Aprendeu jogos de encaixes, enfiar contas... mais conhecimentos	X		
5		No falar			
6	Talvez	Diferenças atribuídas à creche	A relação com as outras crianças		
7	Sim	Foi criativo para ele. Fala muito melhor. Aprendeu jogos	Não estranha. Não tem vergonha. Acho-o um bocadinho mais agressivo, mais violento		
8	Sim	Está uma mulherzinha. Aprendeu um bocado de tudo: de falar, mais segura dela, não chora tanto, já come melhor	Habituou-se mais ao sistema de Ter uma irmã.		
9	Não	Mais desenvolvida desde que foi para o infântário			
10	Sim	X	X		
11	Sim	Aprendeu a brincar com os colegas, a falar. Quer saber tudo, quer que lhe explique tudo	Aprendeu a partilhar. Com as outras pessoas é mais dado. Conversa mais, quer saber tudo		
12	Sim				
13	Sim	Está desenvolvido principalmente no falar e no brincar	Partilha os brinquedos		Na altura notei, mas agora acho que está na mesma
14	Não	Aprendeu jogos e maneira de falar			

QUESTÃO 35: “ACHA QUE O SEU FILHO BENEFICIOU COM O CLUBE DE PAIS?” (Cont.)

Nº Código	Sim/Não	Desenvolveu-se	Melhorou a relação com os outros	Mais atenta e persistente na tarefa	Regras
15	Não	Evolui sempre mas independentemente do Clube			
16	Sim	Sempre esteve muito desenvolvida		Está mais atenta ao que está a fazer	Arruma as coisas

ANEXO 13

Tabela de correlações

TABELA DE CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

	I. Risco Fam.	I Risco Psicol	I Risco S.E.	I Risco Relac.	Índice Risco	Nec. Inform.	Nec. Apoio	Nec. Serviços	Nec. Financ.	Necessidades	Nível Escol.	Freq. Sessões	Des. Linguag.	Des. Racioc.	Q.D.
Des. Linguagem									-.425	-.421			1.000		.444
Des. Racioc. Prático										-.593				1.000	
Q.D.										-.462			.444		1.000
Env. Verbal Qual.											.444				
Env. Verbal Adeq.	-.436		-.445										.470		
Respons. Quant.			-.513								.445				
Respons. Qual.															
Respons. Adeq.			-.513												
Inter. Qual.			-.469												
Inter. Adeq.			-.455		-.430										
Ensino Qual.			-.487												
Ensino Adeq.		-.430	-.450		-.430						.475				
Controle Quant.											-.432				
Controle Qual.															
Controle Adeq.	-.447		-.487		-.438										
Directivas Quant.	.420														
Directivas Qual.										.421					
Directivas Adeq.			-.434												
Rel Activid. Qual.											.446				
Rel. Activid. Adeq.															
Dem. Posit. Quant.							.484								
Dem. Posit. Adeq.											.425				
Dem. Negat. Quant			.520												
Dem. Negat. Qual.						.454									
Dem. Negat. Adeq.						.439									
Def. Object. Qual.			-.452								.511				
Def. Object. Adeq.											.414				
Média Qualidade			-.415								.478				
Média Adequação											.442				
Des. Linguagem	-.472													.643	
Des. Racioc. Prático									-.471					.568	.463
Q.D.								-.428		-.441			.417		
Env. Verbal Qual.			-.548		-.510									.594	
Env. Verbal Adeq.			-.518												
Respons. Quant.							.448					.499			
Respons. Qual.			-.501												
Respons. Adeq.			-.477			.484					.455	.450			
Inter. Quant.															
Inter. Qual.			-.418								.488				
Inter. Adeq.					-.420							.490			
Ensino Qual.															
Ensino Adeq.							.425				.446				
Controle Qual.			-.503												
Controle Adeq.											.474	.421			
Directivas Quant.															
Directivas Qual.											.493				
Directivas Adeq.			-.487		-.422		.417				.460	.413			
Rel. Activid. Quant.												.480			
Rel. Activid. Qual.											.477	.490		.553	
Rel. Activid. Adeq.			-.438								.477	.463			
Dem. Posit. Adeq.												.459	.605		
Dem. Negat. Quant								.499							
Def. Object. Quant.															.453
Def. Objectiv. Qual.			-.522								.461				
Média Qualidade															
Média Adequação			-.488				.446					.438			

□ Coeficiente de Correlação significativo ($p \leq .05$)

■ Coeficiente de Correlação altamente significativo ($p \leq .01$)