

**SUBSÍDIOS PARA A AVALIAÇÃO DE UMA
EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PRECOCE
COM O PROGRAMA PORTAGE PARA PAIS**

*DISSERTAÇÃO APRESENTADA A NÍVEL DO MESTRADO EM
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA*

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

1991

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, gostaria de registar aqui o meu reconhecimento e amizade para com todos quanto contribuíram, por diversas formas, para o meu percurso permitindo-me enfrentar este desafio pessoal.

A minha primeira palavra dirige-se ao Dr. Joaquim Bairrão, agradecendo a sua dedicação e disponibilidade constantes, como professor e amigo.

Gostaria igualmente de agradecer ao Dr. Garcia de Abreu pelo tratamento estatístico dos dados e leitura atenta de partes do trabalho.

À Dra. Isabel Felgueiras, Dra. Isabel Chaves de Almeida e ao Pedro Lopes dos Santos, o meu agradecimento pela colaboração e leitura atenta de partes do meu trabalho.

A toda a equipa da DSOIP o meu agradecimento pelo ânimo transmitido em todos os momentos.

À Teresa Leal, pela sua disponibilidade e amizade constantes.

Às minhas colegas, Maria José, Isolina, Carmo Mascaranhas, Marina Serra Lemos e Margarida Rangel pelo seu apoio e inventivo.

Ao Luís e à Flávia, pela sua disponibilidade e amizade.

Finalmente, a toda a equipa do Centro de S. José, pela sua colaboração, o meu obrigado.

Gostaria de deixar aqui o meu reconhecimento às mães e às crianças que participaram no meu trabalho.

A muitos outros colegas e amigos, que não refiro de momento, gostaria de expressar a minha amizade.

Aos meus pais.

ANA ISABEL DA MOTA E COSTA PINTO

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

Capítulo I

INTRODUÇÃO GERAL

1. SITUAÇÃO DO PROBLEMA.....	1
2. INTRODUÇÃO	2

Capítulo II

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO	7
1.1. Evolução de paradigma e modelos explicativos dos fenómenos psicológicos.....	8
1.1.1. Do modelo médico ao modelo educacional	8
1.1.2. Contributos teóricos de diferentes modelos e áreas a saber.....	16
2. ASPECTOS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E SUAS RELAÇÕES COM EDUCAÇÃO.....	27
2.1. A perspectiva do desenvolvimento como ciclo de vida — uma síntese do dualismo organísmico-mecanicista.....	27
2.2. O conceito de Desenvolvimento numa perspectiva sistemática	29
2.3. Noções de estrutura, estágio e sistema — contributos para uma abordagem educativa.....	32
2.4. O quadro de referência individual-socio-ecológico — processos sociais activos e aprendizagem por transacção	37

Capítulo III

A INTERVENÇÃO PRECOCE

1. A INTERVENÇÃO PRECOCE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	42
1.1. História da Educação Especial (E.E.) e da intervenção precoce nos E.U.A. e na Europa	43

1.2.	A importância da intervenção precoce	51
1.2.1.	Ambiente para o desenvolvimento.....	54
1.3.	Tipos de programas de intervenção precoce e sua avaliação.....	56
1.4.	Factores de eficácia da intervenção precoce.....	61
1.5.	Programa Portage para Pais	62
2.	A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE.....	75
2.1.	Níveis de análise de mudança desenvolvimental	76
2.1.1.	Variáveis do desenvolvimento	77
2.1.2.	As variáveis da relação pais-filhos: a importância do envolvimento parental	79
2.2.	A investigação desenvolvimental e a Análise Comportamental Aplicada (A.C.A.)	85
2.2.1.	Intercâmbio investigação-intervenção: o modelo de investigação-acção.....	86

Capítulo IV

SUBSÍDIOS PARA A AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA PRECOCE COM O PROGRAMA PORTAGE PARA PAIS — ESTUDO EXPLORATÓRIO

1.	ENQUADRAMENTO E OBJECTIVOS DO ESTUDO	91
2.	AMOSTRA	95
2.1.	Amostra das crianças.....	96
2.2.	Amostra dos pais.....	97
2.3.	Amostra das Visitadoras Domiciliárias (V.D.)	98
3.	ESTUDO 1	99
3.1.	Objectivos.....	99
3.2.	Procedimentos.....	99
3.3.	Resultados.....	102
3.3.1.	Análise quantitativa.....	102
3.3.2.	Análise qualitativa	115
4.	ESTUDO 2	123
4.1.	Objectivos.....	123
4.2.	Procedimentos.....	123
4.3.	Resultados.....	130

4.3.1. Oportunidades de ocorrência	130
4.3.2. Análise descritiva unidimensional	133
4.3.3. Análise descritiva multidimensional	154
5. ESTUDO 3	157
5.1. Objectivos.....	157
5.2. Procedimento.....	157
5.3. Resultados	159
6. DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	172
BIBLIOGRAFIA.....	176

ANEXOS

RESUMO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO GERAL

1. SITUAÇÃO DO PROBLEMA

O presente trabalho surge na sequência de uma intervenção na área da educação precoce. Inserindo-se numa perspectiva de investigação-acção, teve como objectivo contribuir para a melhoria da estrutura e implementação de um serviço de atendimento precoce junto de crianças com Necessidades Especiais de Educação e suas famílias, através de uma avaliação cuidadosa que inclui, não só resultados, mas também reacções e interacções dos intervenientes no processo (mães, educadoras e crianças).

Esta avaliação acentuou o processo, tendo em conta os contextos específicos em que ocorreu e suas variáveis situacionais. Contou com uma atitude de colaboração entre práticos e psicólogos. Ao inseri-la na complexidade de uma realidade em constante mutação, esperamos que contribua para modificações no decorrer da situação com a finalidade de melhorar a prática interventiva.

Esta investigação insere-se nos chamados projectos de educação conjunta (Pourtois e Col. 1984) que realçam, por um lado a necessidade de reduzir desfazamentos entre sistemas educativos (casa, escola, outros serviços educativos ou de cuidados) frequentados pela criança, e por outro lado a importância de considerar a especificidade desses meios. Esta abordagem implica a modificação das práticas e atitudes educativas de ambas as partes.

Tentamos contribuir, assim, para realçar a estreita relação entre teoria e prática enquanto dimensões importantes na investigação em ciências humanas, bem como metodologias que lhe estão associadas na definição do estatuto científico da avaliação/intervenção em Psicologia. Não podemos deixar de citar, a propósito, a conhecida máxima de Kurt Lewin "nada é tão prático como uma boa teoria".

As mudanças na prática em Psicologia, tal como em todas as ciências, devem-se segundo Kuhn (1970), não à avaliação de novos factos mas a mudanças nos quadros de referência dos psicólogos. Estes quadros de referência que incluem normas pessoais e sócio-culturais bem como suposições partilhadas por uma comunidade de cientistas (Krasner e Hoult, 1984), guiam o grupo em termos de quais os problemas a investigar e quais os métodos a utilizar, fornecendo-lhes uma identidade única. Estes sistemas de valores de uma comunidade científica estão relacionados com valores mais latos partilhados pela sociedade.

Ao definir o campo de estudo deste trabalho — a Intervenção Precoce — inserimo-lo nas áreas da Psicologia da Educação e das Necessidades Especiais de Educação e da Psicologia do Desenvolvimento da criança. Tornou-se pois importante compreender a evolução de modelos nestas áreas, proceder a uma análise dos pressupostos de base que lhes deram origem e das suas implicações numa prática que muitas vezes nos ajuda a repensar e a redimensionar esses conteúdos teóricos.

2. INTRODUÇÃO

"A ciência e a sua prática começam quando surgem problemas" (Kuhn, 1970). E os problemas aparecem quando estamos desiludidos nas nossas expectativas ou quando as nossas teorias nos envolvem em dificuldades e contradições. A prática científica é aqui vista, não como uma estrutura lógica de produtos, mas como "um processo dinâmico através do qual se adquire conhecimento" (Kuhn, 1970).

Este processo tem uma evolução no tempo. Neste processo há momentos a que Karl Popper (Dunlap, 1980) chamou de revolucionários nos quais, uma teoria aceitável é levada ao teste limite, falhando em responder a desafios da lógica, da experimentação e da observação. É então substituída por uma nova teoria incompatível com a anterior. Kuhn (1970) chamou a estes momentos raros de desenvolvimento da ciência — "investigação extraordinária".

No entanto, este autor refere que a investigação corrente se insere na "ciência normal", e que, em cada momento deste processo, a prática científica é orientada por dado paradigma, o que implica um acordo básico entre investigadores num dado momento, sobre o que constitui uma teoria aceitável para explicar factos e relações. O cientista teria como premissa a teoria corrente, requerendo a essa teoria definir o problema e garantir a sua resolução. Segundo esta perspectiva, na análise final, é o cientista individual e não a ciência corrente que é testado. Estas descrições de ciência e paradigma requerem um corpo de factos caracterizados como "codificados" (Zuckerman e Merton, 1973) o que implica um consenso quanto a metodologias, instrumentos e tecnologias utilizadas.

Ao examinar questões de métodos e de estratégias de investigação em Psicologia da Educação e em Psicologia do Desenvolvimento, torna-se necessário discutir os vários modelos, as teorias actuais e a importância das diferentes abordagens metodológicas em diferentes aspectos da educação e do desenvolvimento da criança. Constatamos a ausência de uma teoria geral ou de um modelo generalizado, tanto em Psicologia da Educação como em Psicologia do Desenvolvimento da criança, facto que se revela positivo na descrição dos fenómenos psicológicos em mudança.

Na dificuldade para atingir um consenso teórico ou uma teoria compreensiva, procedemos à análise de diferentes teorias e dos seus temas básicos, das dimensões que lhe estão associadas bem como dos domínios específicos do comportamento e do desenvolvimento que abrangem.

Segundo a análise kuhniana da ciência enquanto constituída por períodos sucessivos de "normalidade" e "revolução", nos períodos de "ciência normal" haveria uma utilização de metodologias e de estratégias de investigação comuns. Existiria um acordo implícito para ignorar informação discordante durante esse período, ao longo do qual ocorreria uma expansão de factos que se enquadravam no paradigma, conduzindo a uma consolidação de conhecimentos empíricos, em formulações teóricas independentes. Os períodos de "revolução" constituiriam, segundo o autor, o processo através do qual a informação é reorganizada, e novos métodos de investigação introduzidos. Ocorreria então uma mudança que conduziria à adopção de uma teoria predominante, integrando mais informação e explicando maior número de relações e que substituiria a teoria anterior (Kuhn, 1970).

Será que podemos falar nesta sucessão de períodos da ciência ou mesmo em paradigma em Psicologia? Haverá uma teoria verdadeiramente dominante e organizadora, e um corpo codificado de factos aceite por todos os investigadores no campo das ciências sociais e humanas?

A descrição que Lakatos (1978) e Laudan (1981) sugerem para descrever o progresso científico, parece mais adequada no enquadramento do campo de estudo do presente trabalho. A ciência é, assim, descrita como englobando tradições de investigação diferentes e por vezes paralelas que podem competir entre si, sobrepondo-se ou ganhando força relativa ao longo do tempo.

Esta concepção veio desafiar a análise Kuhniana da descrição de conflitos entre abordagens (p. exemplo: abordagem mecanicista versus organísmica do desenvolvimento). Deste modo contradições do tipo hereditariedade *versus* meio, maturação *versus* aprendizagem deixariam de ter sentido como grelhas de análise das diferentes teorias.

CAPITULO II

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

E DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

A definição de Psicologia da Educação tem sido uma questão pertinente ao longo dos últimos 100 anos e embora actualmente seja ainda objecto de discussão (Maliphan, 1983; Bairrão, 1991) parece poder concluir-se que, mais do que aplicação de princípios psicológicos ao sistema educativo, ela constitui uma disciplina com os seus próprios objectivos, métodos de investigação e infraestrutura (Glover e Ronning, 1987).

A educação é o campo da actividade humana que a Psicologia da Educação investiga, constituindo simultâneamente a área de estudo para muitas outras disciplinas. Se a Educação for vista como uma classe particular de processos de mudança sistemáticos ao longo do tempo, o psicólogo educacional pode definir a sua especificidade pelo estudo dos processos de interacção educativa, através dos quais se operam mudanças individuais (Gilly e Piolat, 1986). No entanto, estas mudanças através da educação, interagem com outras classes de processos de mudança estudados noutras áreas da Psicologia¹. Sendo o conhecimento destes processos indispensável à psicologia da educação, esta deverá estabelecer interrelações com tais áreas colaterais, tentando aplicar os seus elementos em educação e em padrões de investigação, situando-se na interface da Psicologia e da Educação.

Como mediador entre estas duas áreas, o psicólogo educacional tem recebido pressões por parte de ambas, sendo criticado ora por ser demasiado teórico e centrado na Investigação, ora pela preocupação excessiva com aplicações práticas bem como por não possuir programas de investigação claramente definidos. Estes balanços históricos entre um foco em teoria/investigação, por um lado, e uma perspectiva de prática educacional, por outro, têm constituído simultâneamente uma tensão e um factor de avanço na procura de satisfazer ambos os objectivos.

¹ Segundo Maliphan (1983) referido por Bairrão (1985) "a psicologia educacional exige um corpo de conhecimentos que tem a ver com a psicologia do desenvolvimento, a psicologia social e a psicologia clínica ... é uma ciência onde se entrecruzam várias disciplinas".

Assim, estando a teoria e a prática da Psicologia da Educação relacionadas com o estudo de processos de mudança desenvolvimental e educacional, deverão contribuir para novos conhecimentos em Psicologia. Ao contextualizar esses processos a nível interpessoal, cultural e histórico e ao situá-los numa perspectiva de espaço de vida, propõem o alinhamento sistemático de dimensões ambientais relacionadas com a idade, com a ontogénese dos sistemas de respostas (Baltes e Nesselroad, 1978).

1.1. Evolução de paradigmas e modelos explicativos dos fenómenos psicológicos

1.1.1. DO MODELO MÉDICO AO MODELO EDUCACIONAL

a) MODELO MÉDICO

A história da Psicologia da Educação foi dominada durante muito tempo por dois modelos: o modelo das ciências naturais, caracteriza-se pelo "método científico", por uma metodologia hipotético-dedutiva baseada no paradigma da quantificação e da reprodutibilidade dos dados experimentais. A razão da predominância deste modelo foi a procura de "objectividade". A valorização das previsões quantitativas sobre as qualitativas é aplicada à pedagogia e às ciências sociais (Kuhn, 1970). O método em psicologia começou assim, por se caracterizar, pela descoberta de padrões de comportamento, centrando-se na generalização e na definição de normas, médias e equações de previsão e procedendo à separação entre o objecto de estudo (os indivíduos e os fenómenos psicológicos), dos meios que os rodeiam. Embora esta separação do alvo relativamente ao seu contexto seja um passo necessário no processo de investigação, permitindo focar aspectos pontuais do seu funcionamento, a sua separação exclusiva dos contextos conduz a uma análise restrita num estado de "pureza" experimental que não é real (Valsiner, 1987)². Esta análise científico-objectivista que isola o fenómeno para o poder controlar, observar e medir com precisão, baseia-se em experiências

² Valsiner (1987) refere como exemplo do estudo de fenómenos psicológicos independentemente do seu contexto, certas explicações causais do desenvolvimento que eram encontradas dentro do próprio desenvolvimento, excluindo a possibilidade de participação da experiência social no processo.

do tipo laboratorial. Deriva da crença na "neutralidade" experimental dos sujeitos e da possibilidade de neutralização de variáveis através de amostras adequadas (Bataille e Clanet, 1981).

Este paradigma científico tradicional compara o fenómeno psicológico a um sistema fechado, cuja existência não depende de trocas com o meio (Bertalanffy, 1950). Esta separação exclusiva do meio conduz a relações extrínsecas entre "nature" e "nurture" em psicologia humana. Nesta perspectiva inserem-se os modelos de causalidade linear que, baseando-se num elementarismo aditivo, utilizam relações causa-efeito, que embora testáveis, conduzem a explicações parcelares dos fenómenos em estudo³.

Outra das suposições básicas deste paradigma é considerar "errónea" a variabilidade interindividual numa classe de variáveis, eliminando-a, o que resulta em considerar o caso modal como representativo de toda a classe.

O modelo médico que orientou a psicologia da educação nos seus primórdios baseia-se na procura das causas das perturbações psicológicas dentro do próprio indivíduo. É um modelo de causalidade linear que teve aplicações em educação tanto na sua orientação organicista (sintoma-síndrome) como na sua linha centrada na criança e nos seus problemas (Bairrão, 1988)⁴.

b) A METODOLOGIA PSICOMÉTRICA E NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

Foi após o estabelecimento da educação universal que muitas crianças com Necessidades Especiais de Educação foram inseridas no sistema da escola regular, surgindo a necessidade de serviços psicológicos na escola (Burt, 1964) a fim de seleccionar as crianças com fins de orientação educativa.

³ A decisão de utilizar testes estandarizados na medida de fenómenos psicológicos — metodologia psicométrica — seria um passo para eliminar a natureza dinâmica desses fenómenos, pois os dados baseados em medidas de testes, excluem informação acerca dos ambientes em que se inserem (Urban, 1978; Valsiner, 1987).

⁴ Dentro desta perspectiva podemos referir os modelos psiconeurológicos ou de disfunção cerebral mínima que relacionam dificuldades de educação com lesões em termos de desenvolvimento neurológico (Goddess, 1975); nesta abordagem inserem-se também os modelos de processo ou funcionais que tentam especificar funções e capacidades que estarão provavelmente implicadas na realização de uma tarefa (Wedell, 1984) conduzindo a programas remediativos para o desenvolvimento de sub-capacidades (Myres e Hammil, 1976) — refira-se como exemplo a hipótese de defice perceptivo de M. Frostig (1964).

Nesta perspectiva, a Psicologia Escolar Francesa teve o seu início com Binet nos princípios do século, como resposta ao pedido de identificação das crianças que não podiam seguir o ensino regular, sendo subsequentemente segregadas em classes especiais.

No Reino Unido foi Burt o pioneiro da Psicologia Escolar e da metodologia psicométrica que surge da necessidade de criar métodos objectivos de selecção e detecção. Mas no Reino Unido, ao contrário do que sucedeu em França, a necessidade de serviços psicológicos na escola surge com o "1º Education Act" em 1870 que preconiza a inclusão de crianças com Necessidades Especiais de Educação (N.E.E.) no sistema regular de ensino de onde tinham vindo a ser afastadas.

Nos E.U.A. Thorndike (1874-1949) tornou-se o fundador do movimento científico em educação, realçando a medida, a experimentação e a quantificação das capacidades bem como a utilização de testes de aquisições. Embora Thorndike se tenha preocupado também com a psicologia das diferenças individuais e com a psicologia do desenvolvimento para a compreensão da natureza humana, centrou-se no estudo do "equipamento inato" (Glover e Ronning, 1987). A importância dada por Thorndike à procura de leis que regulam a natureza humana, teve repercursões no aparecimento das teorias da aprendizagem e da corrente behaviorista na sua perspectiva operante, de grande relevo na investigação e na aplicação em educação.

A abordagem psicométrica centrada na criança, está igualmente relacionada com a tentativa de prever o desenvolvimento futuro através de capacidades consideradas pré-requisitos. Esta ligação causal põe problemas na escolha desses pré-requisitos, a qual depende da orientação teórica e do período etário da criança em causa; quanto mais afastada no tempo da tarefa-alvo, mais problemas põe este tipo de previsão (Satz e Fletcher, 1979)⁵. Alguns dos resultados são considerados, pelos autores, artefactos estatísticos, pois o facto de a criança estar ou não em "risco" depende do critério limite fixado para um resultado "normal".

A imposição do método quantitativo em Psicologia teve como consequência uma restrição do tipo de questões a colocar e do tipo de problemas a estudar (Patton, 1980). O desenvolvimento humano não é estável — os fenómenos mudam com o tempo, e como tal,

⁵ Lindsay (1984) considera que, embora algumas escalas sejam eficientes em identificar as crianças que não terão dificuldades educativas são menos eficientes na identificação das que poderão falhar.

esta forma de abordagem estática, é incompatível com o interesse pelos fenómenos de mudança e de desenvolvimento.

Já Wallon alertava os psicólogos para os perigos da selecção que recusaria a certas crianças o acesso à cultura, e da constatação estéril, característica de uma psicologia que ao calibrar inteligências e ao estabelecer estatísticas, mais não faz que registar situações (Guillemard, 1982 referido por Bairrão, 1985).

O modelo médico de "child guidance", centrado na criança, demonstrou ser pouco útil por várias razões:

- os problemas diagnosticados dentro da criança centram-se em factores intrapsíquicos, não incluindo a descrição de circunstâncias explicativas do insucesso, reduzindo-o a categorias diagnósticas;
- o facto de constituir uma intervenção de diferentes profissionais de forma desarticulada e desintegrada, fragmentando a criança;
- o facto de constituir uma intervenção descontínua no tempo devido à não implicação no processo de agentes educativos que lidam diariamente com as crianças;
- uma ignorância dos aspectos contextuais dizendo respeito à escola e ao currículo.

A Psicologia seria então utilizada pela própria escola para "justificar psicologizando o seu insucesso" (Bairrão, 1985).

O desenvolvimento ocorre a diferentes ritmos em diferentes crianças, que mudam de posição relativa quando se analisam diferentes dimensões — o perfil das suas capacidades varia, pois, com o tempo. O trabalho com crianças com atrasos graves demonstrou que o seu ritmo de desenvolvimento podia ser significativamente melhorado sob certas condições ambientais (Douglas e Sutton, 1978).

Já nos anos 40, em França, no âmbito do plano Longevin-Wallon, Zazzo realça a necessidade de realizar uma avaliação da evolução psicológica dos alunos que permita a adaptação dos programas às características de cada idade, revelando, assim, preocupações desenvolvimentais.

É pois evidente o papel do psicólogo escolar, não só em promover a adaptação do aluno à escola como a adequação da escola à criança. Zazzo refere aspectos como a má gestão e erros pedagógicos, como causas de certos problemas de aprendizagem. Sublinha, também, a importância da articulação entre diferentes profissionais e pais numa acção conjunta (Zazzo, 1968).

No Reino Unido e numa tentativa de encontrar abordagens mais eficazes, foram realizados vários estudos que deram origem a documentos tais como o Relatório Summerfield (1968) e o relatório Warnock (1978) cujas recomendações (referidas com mais detalhe em capítulo posterior) contribuíram para uma mudança no campo da Educação.

Nos E.U.A., a par da perspectiva experimentalista de Thorndike, surgia uma corrente preocupada em aplicar a Psicologia aos problemas de ensino de crianças da escolaridade especial. Esta corrente reconhecia a importância do conteúdo a ser ensinado, relacionando-o com o método de ensino e com a escola (Judd, 1903 referido por Hillgard, 1989).

Constatando a limitação de tais modelos que restringem o seu campo de observação à criança, surgia a necessidade de modelos que tivessem em conta o processo de desenvolvimento em que estão implicadas, não só as capacidades e incapacidades da criança, como também os recursos e deficiências do meio, e dos seus vários ecossistemas (Larsen, 1982) em interacção compensatória ao longo do tempo (Lindsay e Weddel, 1980).

b) ASPECTOS LEGISLATIVOS

Estas modificações a nível dos modelos explicativos das Necessidades Especiais de Educação (N.E.E.) conduziu à criação de legislação da qual salientamos o Warnock Report (1978) no Reino Unido e o P.L. 94-142 (1975) nos E.U.A. que para além de recomendarem o abandono dos sistemas de catalogação vigentes, defendiam a identificação dos N.E.E. da criança como podendo ser de 3 tipos:

- necessidade de meios específicos de acesso ao currículo — currículo normal;
- necessidade de um currículo especial ou modificado — currículo restrito;

- necessidade de atender à estrutura social e ao clima emocional do ensino —
— currículo desenvolvimental.

É referido o dever de assegurar às crianças com N.E.E. a educação no meio o menos restritivo possível, num contínuo ao longo de uma pirâmide de recursos do meio menos restritivo para o mais restritivo. É assegurado um processo de avaliação não discriminativo, recomendando-se a elaboração de um Plano Individualizado de Ensino que, além de descrever as N.E.E. da criança, incluiria as medidas educativas a serem tomadas e os serviços educativos apropriados. Esta avaliação é da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar que tem subjacente um modelo organizacional definindo a intervenção faseada dos técnicos. É igualmente realçada a necessidade de implicação dos pais como parceiros na programação individualizada e no processo de intervenção.

"Necessidades Especiais" passa a ser uma denominação comum que serve para definir essas necessidades, de modo a que seja claro quais as crianças que devem receber provisões educacionais apropriadas. O White Paper (1980) avança o conceito de que "em certo sentido, todas as necessidades das crianças são "especiais", pois são-lhe particulares e quase todas as crianças têm, de tempos a tempos, dificuldades que as distinguem das outras" (citado por Lindsay, 1987).

c) O MODELO EDUCACIONAL

Nos últimos anos, os factores psicológicos têm sido analisados numa perspectiva que coloca a criança no centro de uma matriz de forças interrelacionadas que actuam como um estímulo para as suas capacidades, entre as quais se contam factores do meio que incluem os educadores e a forma como os ambientes educativos estão organizados (Fontana, 1985). Nota-se uma transição dos modelos centrados na criança para uma visão interactiva com características da experiência e do meio (Ysseldyke e Mirkin, 1982) que tem repercussões na forma de avaliar e intervir em educação. Os problemas deixam de ter uma causalidade linear para se passarem a analisar os resultados como parte de uma causalidade

sistemática. A escola é introduzida como variável de avaliação/intervenção (Lindsay, 1981) deixando o problema educativo de ser atribuído à criança.

Estes modelos, ao contrário dos anteriores preocupam-se sobretudo com a avaliação da situação e da actividade a desempenhar — Ysseldyke e Mirkin (1982) propõem um modelo de ensino tendo subjacente o esquema de referência conceptual de Van Etten e Van Etten (1976), no qual a avaliação das necessidades educativas da criança é realizada de forma directa e contínua e inserida no processo de ensino/aprendizagem. Este modelo permite uma avaliação do currículo e uma subsequente reorganização do programa⁶.

A avaliação passa a ser levada a cabo nesse meio — "avaliação ecológica" (Wallace e Larson, 1979) e a incluir a análise de variáveis de ensino — análise de tarefas (Ainscow, 1982; Torgesen, 1979).

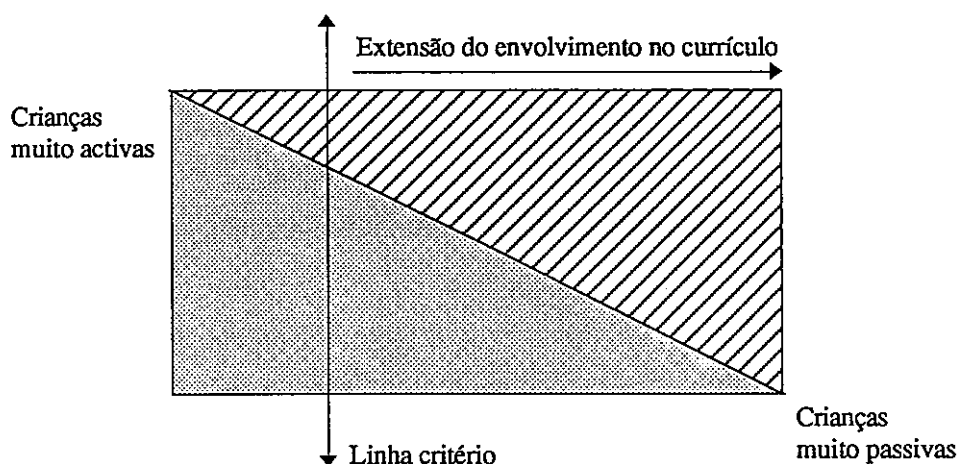
A reformulação do pensamento em Psicologia e o envolvimento crescente dos serviços psicológicos na escola, conduzem à modificação do foco de atenção, da criança para os recursos do meio escolar, nomeadamente o currículo.

Como referimos anteriormente, o Warnock Report preconiza 3 tipos de currículo para permitir o acesso de todas as crianças do ensino. Um conceito que foi objecto de estudo em psicologia da educação foi o grau de envolvimento de uma escola/sistema de ensino na educação de crianças com N.E.E. — até que ponto adopta vários currículos ou procura recursos exteriores à escola. Nesta perspectiva, Peter Evans (1986) refere o problema da generalização e transferência da aprendizagem em crianças com dificuldades de aprendizagem severas, devido a dificuldades no armazenamento da informação a nível da memória a longo prazo. Nestas crianças a informação é sempre tratada como se fosse nova.

Este autor introduz a dimensão passividade/actividade no processo de aprendizagem, caracterizando estas crianças como essencialmente passivas. Este facto implicaria um envolvimento em trabalho curricular por parte dos professores, de modo a conseguirem uma grande estruturação das actividades de ensino. Propõe, assim, um modelo em que existe um contínuo no processo de aprendizagem entre passividade e actividade; a

⁶ Este tipo de avaliação através do modelo de ensino, conduz a uma sequência: avaliação — sequência de ensino — avaliação ... num ciclo contínuo (Lindsay, 1987). Integra o currículo, o registo e a avaliação num processo integrado que ocorre no contexto de ensino e envolve o professor na observação e registo das respostas das crianças ao longo do tempo. Como exemplos da avaliação através do desenvolvimento do ensino: o ensino directo (Englemann e Carnine, 1982; Carnine e Gilber, 1979) cujo material constitui o programa DISTAR; o ensino preciso e o "responsive teaching" (Ysseldyke e Mirkin, 1982)

linha-critério determina a eficácia com que a escola estruturou o programa de forma a compensar a passividade da criança. O equilíbrio actividade-passividade é conseguido através do trabalho curricular (fig. P. Evans).



(Adaptado de Peter Evans — Seminário realizado na DSOIP, 1986)

É desta evolução na forma de abordar e avaliar os problemas em Psicologia da Educação, juntamente com a constatação da ineficácia da intervenção do modelo "Child-Guidance" e da metodologia quantitativa (tanto em termos da fragmentação da criança como da estreiteza e insuficiência de serviços e das dúvidas quanto à manutenção e generalização dos resultados), que surge a necessidade de considerar os contextos envolventes no processo de avaliação/intervenção.

Da evolução atrás referida, surgem modelos que se propõem objectivar os comportamentos necessários para dadas aquisições, bem como delinear formas de actuação para os educadores a nível dos vários contextos onde decorre a acção da criança, podendo desta forma, ser considerados como interactivos ou ecológicos (Bairrão, 1987).

1.1.2. CONTRIBUTOS TEÓRICOS

DE DIFERENTES MODELOS E ÁREAS DE SABER

a) ANÁLISE COMPORTAMENTAL APLICADA (A.C.A.) E A PSICOLOGIA AMBIENTAL

Segundo as teorias da aprendizagem social, os princípios que orientam as atitudes das crianças, são encarados como padrões de comportamentos aprendidos. Estes princípios enquadram-se na filosofia behaviorista, que tem as suas raízes em duas correntes de investigação:

- a investigação sobre condicionamento clássico iniciada por Pavlov (1849-1936) e outros seus contemporâneos na U.R.S.S. — a sua metodologia experimental fornecia interpretações mecanicistas dos processos subjectivos e do comportamento manifesto (Kazdin, 1981);
- a investigação sobre aprendizagem nos E.U.A. com Thorndike e Watson⁷.

Esta corrente de pensamento evolui para formas de neobehaviorismo com Hull e Skinner. Este último distancia-se do behaviorismo clássico de Watson, elaborando a teoria do condicionamento operante, na qual desenvolve uma análise experimental do comportamento com as seguintes características:

- descreve objectivamente os acontecimentos observados sem recurso a constructos;
- realça a frequência da resposta ao longo do tempo; a medida de frequências, sendo reproduzível, com referência imediata ao sujeito e fornecendo uma medida contínua do comportamento, presta-se à experimentação⁸;

⁷ Thorndike na tradição associacionista e na área de investigação da aprendizagem instrumental; Watson com influências da escola funcionalista e do movimento do objectivismo, distinguindo-se no entanto a sua forma de behaviorismo, tanto da corrente funcionalista como da estruturalista (Kratowill e Bijou, 1989).

⁸ Este tipo de medida que utiliza unidades absolutas, pertence ao sistema de medidas dos testes com referência a critério que contrastam com os testes com referência à norma, de uso mais generalizado em psicologia.

- considera o comportamento como variável dependente de onde são retirados padrões de dados para examinar informação sobre variáveis independentes (estímulos do meio);
- realiza uma análise das relações funcionais entre comportamento do meio. As mudanças observadas a nível do comportamento podem ser atribuídas a variáveis do meio, permitindo o controlo experimental destas últimas;
- adopta uma abordagem funcional que implica a análise de todas as influências exercidas pelos acontecimentos que ocorrem antes, durante e depois do comportamento problema (Cameron e Westmacott, 1981). A unidade de comportamento não é um factor estático, sendo divisível nos componentes individuais do contexto em que ocorre: Antecedente, Comportamento e Consequentes. Este é o conhecido paradigma A-B-C (Antecedent - Behaviour - Consequent);
- considera como unidade de medida as classes de resposta dos indivíduos monitorada ao longo do tempo — é utilizado o estudo de caso para demonstrar relações funcionais.

Os princípios do condicionamento operante, estabelecem relações entre o comportamento operante e o meio funcional sendo de grande importância os reforços de contingências que são aplicados a respostas socialmente significativas. Segundo Bijou (1979) "a abordagem behaviorista ocupa-se da interacção entre o indivíduo e o meio, com todos os termos definidos de forma funcional e recíproca... o Desenvolvimento humano consiste assim, em mudanças progressivas nas relações entre um indivíduo em maturação biológica e os sucessivos meios social, físico e orgânico". A unidade de estudo passa aqui a ser, não a criança, mas esta em interacção com o meio. O meio é definido como conjunto de estímulos internos e externos e condições de contingências do contexto definidos funcionalmente em interacção com o indivíduo (Kratowill e Bijou, 1989).

Nos anos 50/60 investigadores operantes, estenderam o seu trabalho a contextos e a problemas de relevo social, nomeadamente ao tratamento clínico e a preocupações

educacionais específicas (Bijou e Baer, 1978) ao desenvolvimento de capacidades sociais e ao decréscimo de problemas comportamentais (Sloane, Johnston e Bijou, 1967).

Antes do aparecimento da Análise Comportamental Aplicada (A.C.A.), já eram utilizadas contingências positivas e negativas em educação (Kazdin, 1978). Um dos contributos da A.C.A. foi redefinir a aplicação das contingências e avaliar sistematicamente várias técnicas e procedimentos de ensino (Bijou, 1985), dando origem a áreas da Psicologia Educacional aplicada como o "Instructional Design" que realça a descrição de variáveis do processo: define melhor o objectivo de ensino, as capacidades necessárias para o atingir, bem como indica a forma como a instrução decorreu. Tem pois grande aplicabilidade aos vários contextos educativos, alargando-se e enriquecendo-se. A gestão e organização dos contextos de ensino vai obrigar a A.C.A. a um alargamento do controlo de contingências (Brophy, 1983).

Podemos também referir contributos nas áreas da educação pré-escolar e em programas junto de crianças com N.E.E. e em desvantagem cultural, nomeadamente na via de organizações curriculares para estas crianças, que combinam aspectos da A.C.A. e do modelo de análise de tarefas e de capacidades⁹:

- medidas com referência a critério para determinação da entrada no programa;
- técnicas de ensino e elaboração de programas de instrução e socialização;
- medidas e procedimentos para monitorar e maximizar progressos nos programas — avaliação formativa durante o processo de instrução (Scriven, 1967);
- ênfase na individualização da instrução e na participação parental, dando origem à corrente de programas de Educação pré-escolar em casa, para crianças com N.E.E., entre os quais o Programa Portage desenvolvido por Shearer e Shearer em 1972.

Outra consequência importante para a Psicologia da Educação e das N.E.E. foi o facto de a avaliação-intervenção bem como a investigação, passarem a ser conduzidas nos

⁹ Nomeadamente a hierarquia estabelecida por Evans e Robertshaw (1987) para crianças com N.E.E. (referida com pormenor no capítulo III); exemplos desta via para crianças em desvantagem social são o Direct Instruction Model (DISTAR) (Becker e Carnine, 1969) e o Behavior Analysis Model, inseridos no programa Follow - Through (Becker e Engelmann, 1978).

contextos naturais de aprendizagem com os materiais de ensino, não separando a criança que demonstra problemas, dos outros significativos com quem estabelece interações (pais, família, outros educadores). Sendo os pressupostos desta abordagem que o comportamento não é constante, mas muda com alteração das circunstâncias do meio, a observação desse comportamento deverá ser feita pelos adultos que passam mais tempo com a criança, nos meios de vivência em que ocorrem. Os pais passam a ser agentes privilegiados na intervenção com os seus filhos. O papel do psicólogo será de ajudá-los a descrever os comportamentos e a adquirir competências necessárias para conseguirem lidar com as crianças, numa perspectiva de mudança.

A Psicologia Ambiental¹⁰ contribuiu em vários aspectos para o alargamento da área de estudos da A.C.A. Estas duas abordagens diferem em certos aspectos teóricos e metodológicos:

- a A.C.A. tem como objectivo o aumento e diminuição de frequências de comportamentos manifestos, o que produzirá mudanças a nível de atitudes, valores e normas sociais do sujeito;
- a Psicologia Ambiental realça o papel dessas crenças como base para mudar o comportamento, bem como a importância da formação de mapas cognitivos (representações da organização espacial exterior) na adaptação ao meio.

No entanto ao adoptar a perspectiva da Psicologia Ambiental, que se caracteriza por uma visão interdisciplinar ecológica e orientada para o problema, é necessário ter em conta a abordagem da A.C.A. (Stokols, 1978; Wohlwill, 1970). O objectivo dos dois tipos de intervenção é aliás comum: a solução de problemas sociais relevantes, baseada na observação de relações empíricas entre indivíduo e meio (Altman e Wohlwill, 1983). A Psicologia Ambiental alarga a definição de meio para incluir os grupos a que o indivíduo pertence, as instituições que frequenta, a comunidade em que se insere, bem como as propriedades físicas desses contextos, numa perspectiva interdisciplinar. Realça a necessidade de uma análise que foque, para além dos comportamentos manifestos, aspectos

¹⁰ Um dos seus principais percursores, Kurt Lewin (1935) realçou a importância dos princípios que regem o acontecimento particular e a sua integração nos factores dinâmicos da situação concreta, propondo $B = f(P, E)$ — o comportamento (B) é função da pessoa (P) e do meio (E).

mais globais da estruturação ambiental (contingentes) como base para modificar esses comportamentos. Tendo em conta as suas diferenças, estas duas abordagens seriam complementares: enquanto a A.C.A. representa uma vertente mais pragmática e imediata da intervenção em N.E.E., a Psicologia Ambiental permite um enquadramento teórico na escolha de variáveis de avaliação e programação educativas.

b) OS MODELOS TRANSACCIONAIS DO DESENVOLVIMENTO E A ABORDAGEM SISTÉMICA

Numa perspectiva que aborda factores psicossociais das privações do desenvolvimento da criança, Sameroff e Chandler (1975) propõem o "modelo transaccional do Desenvolvimento" para explicar o processo dinâmico pelo qual as crianças com pobre constituição (resultando de défices biológicos ou condições pré e perinatais), entram em interacção com o meio, conduzindo a anomalias no desenvolvimento¹¹. Os autores relacionam o efeito recíproco entre organismo e meio — as características específicas da criança transaccionam com o modo de funcionamento do "caretaker" para produzir um sistema social individualizado e dinâmico em miniatura. Exemplos deste tipo de transacções são referidas em estudos longitudinais sobre modificações de atitudes educativas das mães quando confrontadas com uma criança com problemas (referidos em pormenor no Cap. III). Estudos incluindo descrições sociológicas do desenvolvimento da criança, deram oportunidade para identificar variáveis do ambiente social, realizando análises quantitativas mais sistemáticas sobre tipos de experiências necessárias para o desenvolvimento adequado de certas capacidades, tais como: recepção auditiva e discriminação de linguagem. Realçaram o uso de padrões de linguagem de complexidade diferente em diferentes classes sociais (Bernstein, 1965) e a variedade de ambientes frequentados pela criança (Richardson, 1964). Nesta perspectiva, tornou-se essencial a descrição sistemática da criança no contexto do seu ambiente familiar.

A análise psicológica, vai assim sendo confrontada com a necessidade de considerar os contextos ambientais, numa abordagem interdisciplinar de sistemas (Geller e al, 1982).

¹¹ Ao conceito de continuum de morbilidade reprodutiva (Pasamanick e Knobloch, 1961) vem juntar-se o conceito de continuum de "caretaking casualty" (Sameroff, 1975).

Segundo a abordagem sistémica, uma modificação de comportamento com sucesso, teria efeitos não só a nível de respostas simples dos sujeitos como afectaria outros comportamentos e ambientes da pessoa-alvo e de outras pessoas do seu meio mais próximo. Foca pois um aspecto não considerado pela A.C.A.: o facto de se estabelecerem relações funcionais entre a unidade comportamento-ambiente e o sistema complexo ecológico-comportamental (Winkler e Winett, 1982).

Esboça-se uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, que implica um estudo da acomodação recíproca e progressiva entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários ambientais imediatos em que vive, bem como da medida em que esse processo é afectado pelas relações entre esses cenários e pelos contextos mais amplos em que esses cenários se inserem (Bronfenbrenner, 1979).

c) A ABORDAGEM ECOLOGICA DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O paradigma ecológico veio abalar resistências à aceitação de mudanças na visão do mundo, resistências essas tão bem definidas por White (1967): "Apesar de Copérnico, todo o cosmos roda à volta do nosso pequeno globo; apesar de Darwin, no nosso íntimo nós não fazemos parte do fenómeno natural". Este paradigma defende que o homem é governado pelas mesmas leis ecológicas que regulam o crescimento e desenvolvimento das outras espécies (Riley, 1980). Tem como preocupação inédita o mundo físico biossocial em que o indivíduo se insere, analisando a forma como esse meio é transformado em ambiente psicológico. Realça pois a inclusão do meio não psicológico na cultura total e a necessidade do seu estudo para a compreensão do comportamento (Barker e Wright, 1960).

Como contributo para esta abordagem pensamos ser importante referir a Psicologia da Gestalt que teve o seu início com os trabalhos experimentais de Max Wertheimer (1910) e dos seus discípulos Kohler (1929) e Kofka (1935) sobre os fenómenos perceptivos, que são descritos como formas estruturais, irreduzíveis a elementos simples. Tendo como ideia central que "o todo é mais que a soma das partes", esta teoria vem opor-se à atitude molecular característica da abordagem behaviorista, propondo uma atitude molar que lida com noções de totalidades estruturais indecomponíveis e cujo significado global transcende o

das propriedades singulares dos seus componentes. Esta é a lógica da noção de "campo psicológico" ou "espaço vital" (Kurt Lewin, 1930) que constitui uma representação subjectiva do real, e no qual indivíduo e meio são vistos como constelações de factores interdependentes, sendo os fenómenos psicológicos função desse "espaço". Esta noção relaciona-se com o conceito de "cenário do comportamento" (Barker, 1968) que corresponde a uma unidade comportamento-meio-ambiente, caracterizado por padrões cíclicos de actividade que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e limites de espaço (Bairrão, 1988). Esta noção de cenário tal como foi retomada por Titze (1986), tem implicações importantes na definição de níveis de análise de uma intervenção e respectivas variáveis — realça as seguintes dimensões:

- *dimensão pessoal*: unidades sociais relativamente estáveis (nº de adultos e crianças da mesma idade e sexo);
- *dimensão espaço-material*: locais específicos a que normalmente se associam (tamanho da sala, espaços exteriores...);
- *dimensão da acção*: padrões de acção relativamente estáveis (participação na acção...);
- *dimensão organizacional*: contexto organizacional legal, económico e funcional em que estão inseridos.

Paralelamente Bronfenbrenner (1979) propõe os seguintes níveis de sistemas que constituem no seu conjunto o contexto geral em que se insere o estudo do desenvolvimento humano:

- *microsistema*: cenário imediato de relações interpessoais, padrões de actividades e papéis;
- *mesosistema*: interrelações entre dois ou mais cenários em que a pessoa em desenvolvimento participa (casa, escola ...);
- *exosistema*: cenário(s) em que a pessoa não participa activamente mas que afectam ou são afectados pelo cenário em que a pessoa vive (meio social, local de trabalho dos pais ...);

- *macrosistema*: consistência dos sistemas interordenados (micro, meso e exo) que existem ao nível da cultura, bem como sistemas de crenças ou ideologias.

Para este autor, a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação recíproca entre um ser activo em desenvolvimento e os cenários ambientais, sendo esta acomodação afectada por relações entre cenários e destes com os contextos mais amplos (Soczka, 1986). Constatamos pois que, embora o comportamento tenha uma importância central em ecologia humana, visto ser o meio principal através do qual interações e adaptações indivíduo-meio ocorrem e são medidas, este tem que ser abordado no contexto de sistemas de relações de interdependência pessoa / comportamento / ambiente social / ambiente físico que se modificam ao longo do tempo.

A complexidade sistémica dos fenómenos comportamentais, enquanto participando numa rede mais lata de fenómenos de diferentes níveis, descrições e disciplinas, exige uma abordagem que utilize conceitos, métodos e hipóteses sem o sentido de fronteiras entre disciplinas. Embora seja defendida uma orientação metodológica essencialmente naturalística (sublinhando a importância dos registos de comportamento — Wicker, 1979), é referida a necessidade de um pluralismo de métodos (Barker, 1965) e a utilização convergente de procedimentos incluindo, simultaneamente, observações naturalísticas, estudos de campo, entrevistas retrospectivas, possibilitando assim uma adaptação da metodologia ao problema.

A abordagem ecológica critica a A.C.A. que, apesar de ser considerada uma tecnologia eficaz de modificação do comportamento se limitaria à análise das suas dimensões simples, consideradas uma de cada vez. Segundo esta perspectiva, também o conceito ambiental deverá ser reformulado em termos de diferentes níveis de análise:

- a relação comportamento-comportamento: o comportamento alvo está inserido num conjunto de outros comportamentos que também podem ser afectados pela intervenção;
- a relação comportamento-meio: as consequências ambientais do comportamento determinam esse comportamento;

- a relação meio-meio: realça as interdependências entre factores do próprio meio, sem ter em conta o indivíduo (Gump, 1977).

Este alargamento do conceito ambiental contribui igualmente para um enriquecimento da A.C.A.

Outra crítica importante feita pela abordagem ecológica à A.C.A. é que, ao explicitar com rigor os efeitos esperados, considere como efeitos laterais aqueles que não foram previstos. Quando se considera que a investigação numa parte do sistema vai afectar o todo, o termo efeitos laterais perde o sentido, passando todos os efeitos a ser "principais", pois fazem parte de interdependências que precisamos conhecer.

Emerge assim um alargamento dos campos teórico e prático em desenvolvimento e educação, passando a ser consideradas mudanças interaccionais e contínuas ao longo do ciclo de vida, envolvendo um ser humano em crescimento e o seu meio em constante mudança (Bronfenbrenner, 1979).

Coloca-se, então, o problema já por nós referido, da definição taxonómica de unidades de comportamento e de meio, surgindo questões do tipo: quais as variáveis relevantes do meio relacionadas com um dado nível etário em interacção com que unidades de comportamento próprias desse nível?

Neste alargamento do foco de análise, desde o nível micro-analítico comportamental até aos contextos mais englobantes do desenvolvimento humano, foi realçado um modelo de análise interdisciplinar, integrando vários níveis e diferentes metodologias, ultrapassando abordagens parciais das várias disciplinas (Bronfenbrenner e Crouter, 1983; Bronfenbrenner, 1984).

d) CONCEITOS DA PSICOLOGIA HUMANÍSTICA

A Psicologia humanística contribuiu para uma visão englobante da avaliação/ intervenção em Educação.

Não representa uma área de conteúdo específico, constituindo antes uma atitude sobre a forma de pensar e de utilizar a psicologia na resolução de problemas do dia-a-dia.

Charlotte Buhler (1971) uma das pioneiras do movimento, refere a importância de tentar estudar e compreender a pessoa como um todo integrado, em que o comportamento não é isolado mas tem reflexos nos sentimentos e imagens. É, pois, colocada uma ênfase nas qualidades subjectivas da experiência humana, em vez de nas suas respostas observáveis. Esta corrente surge como um protesto contra certos dogmas: o determinismo ambiental do behaviorismo e o determinismo biológico da psicanálise. Como contra movimento constitui "uma estrutura mais lata e superordenada" (Maslow, 1969) que podia acomodar o behaviorismo, a psicanálise e outras posições em Psicologia.

Desenvolveu-se a partir de teorias holísticas que salientam a ideia do Homem como um todo organizado, que é melhor compreendido no contexto da interacção com o meio (Goldstein, 1939); de teorias da Gestalt (Wertheimer, 1950) e da teoria de campo (Kurt Lewin, 1935). Karl Roger (1970) insere-se nas ideias deste movimento, criando grupos de encontro cujo objectivo era focar aspectos subjectivos, de modo a produzir efeitos a nível dos métodos educacionais, associados por sua vez com ganhos cognitivos e afectivos (Shmuck e Shmuck, 1983). Focando o Homem sob uma perspectiva holística, realçou aspectos, tais como: os seus interesses, valores, capacidade de fazer escolhas conscientes e auto-percepções. Colocou uma ideia central: o conceito de "self" como variável interveniente entre estímulo (S) e resposta (R). As situações são analisadas segundo a sequência S-P-R (estímulo-pessoa-resposta) explicando-se, assim, a variabilidade de respostas para condições de estímulo semelhantes¹².

Em educação, o movimento humanístico deu ênfase nos anos 20/30 ao movimento de ensino centrado na criança, sensibilizando educadores e psicólogos para aspectos relacionais da aprendizagem. Contribuiu para o alargamento da perspectiva centrada na tarefa, própria das teorias da instrução, para uma abordagem holística, realçando diferenças interindividuais nos modos de percepção, capacidades de aquisição e motivação para a aprendizagem. Não negou, no entanto, os benefícios dos princípios behavioristas, referindo a necessidade de uma boa compreensão dos conteúdos a ensinar e de uma boa utilização de

¹² A ideia de self enquanto ambiente subjectivo da pessoa (as emoções são determinadas pela forma como interpretamos e pensamos os acontecimentos e não pelos acontecimentos em si) é incorporada nas abordagens cognitivas do comportamento de Beck (1976), Ellis (1962) e Meichenbaum (1974).

princípios de aprendizagem e motivação, focando os processos de aprendizagem no aqui e agora. Além de reforçar a ideia de individualização do ensino e do acto educativo como relação interpessoal única, a Psicologia Humanística pode considerar-se um "guarda-chuva" teórico que serve como quadro de referência para a compreensão da pessoa e do processo de ensino-aprendizagem (Hamachek, 1989)

2. ASPECTOS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E SUAS RELAÇÕES COM EDUCAÇÃO

Com base numa revisão da investigação sobre desenvolvimento humano ao longo dos últimos 100 anos, Bronfenbrenner (1968) concluiu estarmos perante um processo de fragmentação progressiva, onde se olha cada vez mais para menos e menos e onde a escolha dos problemas particulares a investigar muda de década para década. No entanto, a Psicologia do Desenvolvimento tal como a Psicologia em geral e outras ciências sociais, começa a revelar-se consciente dos seus contextos social, cultural e histórico, sinal de uma procura num espaço social e num tempo histórico. O autor refere uma crescente consciência dessa fragmentação, como início de uma reintegração. Começam a notar-se complementaridades entre aspectos afectivos, intelectuais e sociais dos processos de desenvolvimento, tal como, começam a focar-se complementaridades no que é a família, a sala de aula, o local de trabalho e a relação entre estes contextos. Até ao momento, reunimos mais conhecimentos sobre as crianças do que sobre os contextos ou sobre os processos através dos quais esses contextos afectam o curso do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979).

Em experiências de aprendizagem, o sucesso da intervenção relaciona-se, como vimos, em grande parte com as condições do meio. É pois, impossível estudar processos de desenvolvimento fazendo uma separação exclusiva da pessoa e do meio, pois estes são fenómenos com características de sistemas abertos. A perspectiva tradicional em Psicologia, realçou aspectos estáticos dos fenómenos, aplicando modelos de causalidade linear. Esta abordagem elimina tanto a variabilidade dentro da classe de fenómenos como as mudanças dinâmicas que ocorrem (Valsiner, 1987).

2.1. A perspectiva do desenvolvimento como ciclo de vida — uma síntese do dualismo organísmico-mecanicista

Overton e Reese (1973) demonstraram, através de proposições epistemológicas e metafísicas, a incompatibilidade do modelo organísmico e do modelo mecanicista, tanto a

nível de critérios para definir a verdade científica, como a nível dos seus modelos subordinados.

A teoria organísmica, que dominou a Psicologia do Desenvolvimento americana durante 30 anos, baseava-se na universalidade do aparecimento e da transformação de comportamentos e capacidades em termos de sequências e tempos, independentemente das variações do meio. A compreensão do desenvolvimento humano privilegiava, pois, os aspectos de características biológicos e maturacionais, como base para procura de propriedades e princípios psicológicos. A ênfase era colocada em aspectos do desenvolvimento ontogénico, envolvendo a noção de estrutura enquanto princípio organizador, exercendo controlo funcional sobre o comportamento, numa dada etapa do desenvolvimento. A metáfora deste modelo é o organismo como um todo organizado que pressupõe as suas partes, dando-lhes sentido (Cassirer, 1951 citado por Horowitz, 1987). O Desenvolvimento é, assim, visto como um processo adaptativo transaccional que envolve o organismo em interacção com o meio — organismo activo.

Ao dar o estatuto de activo ao organismo, a teoria organísmica perspectiva-o como fonte de acções e não activado por forças externas, embora estas possam inibir ou facilitar as mudanças qualitativas ou quantitativas que acontecem ao nível das estruturas ou das funções. Esta suposição na actividade espontânea do organismo, conduz à negação de um determinismo causal, apontando antes para uma causalidade recíproca organismo-meio. Nesta perspectiva inserem-se as teorias de Piaget (1952; 1977; 1983), Gesell (1954) e Werner (1957).

A esta corrente opunham-se as ideias do modelo mecanicista do desenvolvimento segundo o qual as mudanças qualitativas eram redutíveis a mudanças quantitativas. Nesta ordem de ideias não existiriam estruturas nas relações causa-efeito, antecedente e consequente (Bijou, Baer, 1963), sendo as funções substituídas por relações contingenciais. Existiria uma causalidade unidireccional e linear, possibilitando a previsão dos dados desenvolvimentais. A mudança comportamental seria totalmente determinada por causas materiais exteriores, sendo a idade tratada como variável independente das condições do estímulo (Berlyne, 1965).

Reese e Overton (1973) avançam a ideia de interrelações entre a visão organísmica e mecanicista, a partir da reformulação da noção de interacção, tendo em conta contributos das

duas abordagens¹³. Esta passou a englobar acções recíprocas entre várias partes dos subsistemas do organismo e os seus sub-sistemas e o meio. Os autores propõem o conceito de interacções fracas e fortes: as interacções fracas estariam relacionadas com aprendizagem a curto termo em que variáveis independentes operariam sobre variáveis dependentes, permitindo uma análise experimental e procedimentos estatísticos; e as interacções fortes, envolvidas no desenvolvimento em longos períodos de tempo, envolvendo causalidade recíproca. Deste modo, a interacção na visão organísmica, pressupõe a causalidade eficiente do modelo mecanicista, podendo este ser visto como um caso limitado do modelo organísmico (Bunge, 1963).

Investigadores que encaram o desenvolvimento como o ciclo de vida ("life-span") (Huston-Stein e Baltes, 1976) preocuparam-se com a formulação de um novo paradigma que permitiria ultrapassar dualismos e representar processos de mudança a vários níveis e em múltiplas direcções, numa perspectiva consonante com a teoria geral dos sistemas. A procura de tais paradigmas englobantes é motivada pelo esforço em preencher falhas deixadas pelas explicações fisiológica, biológica, social ou psicanalítica dos processos humanos, fazendo surgir um quadro de referência mais adequado (White, 1952).

2.2. O conceito de Desenvolvimento numa perspectiva sistemática

Quando os psicólogos do desenvolvimento adoptam a noção de sistemas abertos como sendo mais apropriada para o estudo do desenvolvimento humano, eles reconhecem que a complexidade dos fenómenos desenvolvimentais requer modelos de relação que incorporem sistemas altamente interactivos organizados segundo padrões complexos. No entanto, tais sistemas e padrões não estão necessariamente divorciados dos fenómenos básicos que podem estar envolvidos em fenómenos mais complexos.

Assim, e na perspectiva de Lakatos (1978) sobre progresso científico (em que refere a coexistência num momento histórico de diferentes tradições de investigação), inerente à teoria de sistemas estará a necessidade de realizar uma análise a diferentes níveis,

¹³ Diferentes noções contribuíram para esta reformulação: interdependência de determinantes (causais e não causais) de interacção entre comportamentos actuais e futuros (Staats, 1971) e a hipótese de interacção de estímulos (em que a R depende de E) (Spiker, 1963).

do micro ao macro-analítico bem como de integrar factos destes diferentes níveis de análise para explicar fenómenos complexos. Pretendemos estudar o desenvolvimento e os seus processos enquanto sistemas abertos, devemos, então, procurar as leis desse desenvolvimento, o que envolve a descrição de processos básicos que funcionam como sistemas fechados (Von Bertalanffy, 1945).

Ao delinear uma abordagem útil do desenvolvimento, importará ter presente que a complexidade dos fenómenos a serem estudados envolve diferentes mecanismos, mas que estes não se invalidam mutuamente, a não ser que a sua invalidação faça parte de um padrão de organização e qualificação mais vasto (Horowitz, 1987). Os mecanismos básicos continuam a sê-lo, mesmo quando incorporados em sistemas mais latos. O contexto do sistema pode modificar ou qualificar a forma como operam esses mecanismos básicos, introduzindo diferentes valências probabilísticas para diferentes resultados. Concluimos que a análise do desenvolvimento, enquanto processo, implica a compreensão de mecanismos básicos, tais como, os princípios de comportamento, que orientam as atitudes das crianças enquanto padrões de comportamento aprendidos. Nesta perspectiva, o condicionamento enquanto mecanismo básico em interacção com fenómenos genéticos e com contextos sociais, fornecerá uma explicação adequada para alguns fenómenos a alguns níveis de funcionamento, constituindo uma explicação inadequada para outros. Estes mecanismos estão inseridos em contextos de socialização. A análise dos contextos é, pois, fundamental para a compreensão da formação desses princípios de comportamento. Esboça-se uma perspectiva de desenvolvimento com validade ecológica e educativa, já não tão baseada em constructos e mais centrada nos contextos de vida da criança (Bronfenbrenner, 1979).

Estes aspectos são essencialmente relevantes em questões que exigem uma intervenção social da Psicologia da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso das crianças com N.E.E. e das crianças em desvantagem cultural, dando origem a programas de intervenção precoce que referiremos no capítulo seguinte. Tais exigências pragmáticas vieram colocar questões de aquisição, manutenção e mudança de comportamentos levando a repensar os processos de desenvolvimento progressivo como foram descritos pelas diferentes teorias: Piaget, Gesell, Freud e Vygotsky.

A utilização da perspectiva sistémica é defendida como forma de efectuar integração de modelos, possibilitando a sua congruência em níveis de análise múltiplos e mesmo a

integração de ciências através de disciplinas. Esta perspectiva possibilitou igualmente distinções entre:

- competência e realização (geralmente referidas como desenvolvimento e aprendizagem): as propriedades organizacionais do sistema definem o que é competente, enquanto os inputs de recursos e condições ambientais, em relação transaccional com essa organização, comandam o que é realizado (performance);
- fenómeno de mudança em geral e mudança desenvolvimental, que é caracterizada como uma sucessão de transições ao longo do tempo das quais decorrem transformações a nível de sistemas e de processos de desenvolvimento (Urban, 1978).

As oposições tradicionais da Psicologia (nature/nurture; mecanicismo/organicismo) tendem a ser abandonadas enquanto abordagens dicotómicas simplistas da concepção do desenvolvimento, sendo substituídas por uma abordagem que considera ambas as orientações úteis em diferentes tipos de fenómenos. Deste modo, proclamar a falha do behaviorismo e das suas leis de linearidade causa-efeito para compreensão de aspectos do desenvolvimento comportamental, é ignorar esta dualidade sistema aberto / sistema fechado (Horowitz, 1987) falhando em compreender que parte significativa do funcionamento dos sistemas abertos pode ser explicada por leis características dos sistemas fechados (este aspecto é principalmente importante no caso do desenvolvimento e educação de crianças com N.E.E.).

O Desenvolvimento é assim encarado enquanto processo, como uma equação ou conjunto de equações contendo variáveis de peso relativo e relações combinatórias entre variáveis. Embora actualmente existam já catálogos de variáveis potencialmente significativas, não há ainda conhecimento de como elas funcionam enquanto elementos integrantes de um processo.

2.3. Noções de estrutura, estágio e sistema — contributos para uma abordagem educativa

DA NOÇÃO DE ESTRUTURA

Embora ambos integrados na abordagem organísmica/estruturalista do desenvolvimento, Gesell e Piaget têm posições diferentes quanto aos contributos relativos das experiências de aprendizagem e dos reportórios biológicos da criança.

Gesell (1954) afirmou a primazia dos mecanismos maturacionais no controlo do desenvolvimento comportamental. Assim, o treino específico bem como as experiências específicas ambientais não teriam influência primordial no desenvolvimento. De acordo com esta posição, os factores ambientais poderiam apoiar, inflectir e especificar, mas nunca constituir a causa das formas e sequências básicas da ontogénese do comportamento. Gesell considerava que as actividades da criança tornavam a aprendizagem possível mas apenas após a emergência de certas estruturas viabilizadas pelo processo de maturação. Desta forma, o treino precoce anterior à maturação estrutural, provocaria aquisições comportamentais, mas esse treino seria mais eficaz se fosse dado na altura em que as estruturas revelassem um grau de maturação mais elevado. Para ilustrar que a forma do comportamento não seria influenciada pelo treino e que o nível de competência era o mesmo com ou sem experiência precoce especial, relatou um estudo com gémeos normais que receberam treino na capacidade de subir escadas em diferentes idades. Concluiu-se que as diferenças de realização se esbatiam com a idade (método do "co-twin control").

As críticas a Gesell foram no sentido de que, segundo o seu ponto de vista não deveriam ter-se assinalado quaisquer aquisições antes da maturação da estrutura básica para a aprendizagem, o que não foi verdade. Gesell foi igualmente criticado a nível dos comportamentos discretos que escolheu, os quais não tinham uma importância a longo prazo.

Para Piaget (1977) a assimilação e a acomodação constituem os mecanismos centrais do desenvolvimento. Estes mecanismos, para além de princípios epistemológicos, são referidos como processos concretos (Gelman e Baillargeon, 1983). Piaget (1977) realça

o papel central da interdependência entre assimilação e acomodação, no processo de adaptação do organismo ao meio. Segundo o autor, não existe integração de novas experiências em regras de transformação já existentes (assimilação) sem a correspondente modificação das estruturas (ou regras de transformação) para se adaptarem às condições do meio. Este processo relaciona-se com a noção de meio como sistema vivo e com processos de adaptação num contínuo (Piaget, 1977), pressupondo a interdependência como mecanismo de adaptação: as estruturas não são entidades físicas, mas sistemas comportamentais isomórficos que possuem regras de transformação, determinando que a criança interage com o meio de forma organizada, num dado momento no tempo (Riegel, 1973). Essas regras de transformação (estruturas cognitivas) foram construídas pela criança com base na sua própria experiência com o meio, ideia consistente com a importância da educação precoce. São pois inseparáveis da realização da criança e evoluem no decurso do desenvolvimento. Os mecanismos da mudança — assimilação e acomodação — codificam a noção de causalidade recíproca: as estruturas hereditárias — causas materiais — impõem-se no meio, dando-lhe significado — assimilação —; ao mesmo tempo estas estruturas mudam de acordo com imposições do meio — causas eficientes — (Overton e Reese, 1973).

Notamos a este nível uma divergência com as teorias da aprendizagem que, requerendo uma definição independente de estímulo e resposta (White, 1970), utilizam diferentes estratégias para analisar o papel de factores materiais (hereditariedade) e de factores eficientes (do meio). Esta divergência deu origem, num dado momento histórico, à controvérsia nature/nurture. Este tipo de dualismo começa recentemente a deixar de ter sentido, dando lugar a perspectivas de causalidade recíproca e de interacções fortes entre causas materiais e eficientes. Questões do tipo "qual" e "quanto" deixam de ter sentido, para dar lugar a questões que pretendem esclarecer a forma como os factores causais (eficientes ou materiais) se relacionam com a frequência e o nível terminal do desenvolvimento.

DA NOÇÃO DE ESTÁDIO

Não é questionável que haja uma ordem geral e um fenómeno sequencial no desenvolvimento humano. Foram no entanto postas em questão afirmações generalizadas utilizando estágio como conceito organizador geral. Poderá a noção de estágio do

desenvolvimento servir como guia para se implementarem disposições educativas e ambientais susceptíveis de promover o desenvolvimento da criança?

Piaget (1977) limita a noção de estágio à área do desenvolvimento cognitivo (ao contrário de Gesell e Werner que a utilizam para todos os domínios do desenvolvimento). Esta autor considera-o uma dada forma de uma estrutura, que caracteriza o funcionamento do domínio cognitivo num dado ponto do desenvolvimento. A sequência fixa e constante da mudança, a integração sucessiva das estruturas emergentes, a existência de um todo estruturado bem como de períodos de preparação e complemento, são critérios para designar os estádios de desenvolvimento.

As correntes behavioristas tendem, por seu lado, a considerar o desenvolvimento como um processo em **mudança contínua**, o que não implica que seja colocada de lado a ideia de estágio, ou que haja uma suposição de linearidade do desenvolvimento. Pensar o desenvolvimento como processo contínuo, não é necessariamente mais simples do que pensá-lo como uma série de estádios. A dificuldade em lidar conceptualmente com a mudança contínua, torna as teorias de estádios úteis, pois estas constituem meios de organizar a abordagem do processo de desenvolvimento.

A extensão e aplicabilidade da noção de estágio foi, no entanto, posta em causa (Wohlwill, 1973) sendo sugerida a ideia de que existem estádios em alguns domínios cognitivos e não noutros (Gelman e Baillargeon, 1983) e postulada uma evolução mais gradual com maior sobreposição dos estádios do que a descrita por Piaget (Flavell, 1971).

Numa perspectiva que aproxima a Psicologia cognitiva e a comportamental, fazendo apelo à análise operante, Fischer (1980) refere a construção de sequências de desenvolvimento pela criança, no contexto de actividades específicas e em ambientes específicos.

Recentemente, a investigação sobre cognição e inteligência ultrapassou questões e conceitos de estágio para se debruçar sobre estratégias de aprendizagem (Brown e al, 1983) e processamento de informação em diferentes idades, aplicado a diferentes actividades (Siegler, 1973). Questões de sequência, ordem e integração hierárquica, ainda são tópicos de investigação, mas tendem a relacionar-se mais com tarefas e domínios particulares, como é o caso da análise de tarefas e de capacidades, e menos com propriedades inerentes ao desenvolvimento (Feldman, 1980; Fischer, 1980).

Feldman (1980) sugere uma mudança da ideia de estágio enquanto característica da criança, para característica de um domínio, em que o desenvolvimento de competências numa tarefa particular, tem características de estágio. Esta ideia é própria da abordagem neo-funcionalista (Beilin 1983), que afastou piagetianos e cognitivistas do estruturalismo — é igualmente compatível com noções de aprendizagem programada, tão defendidas pelos behavioristas.

A maleabilidade característica do funcionamento e desenvolvimento humanos, parece opor-se à organização rígida por estágios, principalmente no âmbito comportamental.

Esta noção surge na sequência de certas concepções de estágio:

- o conceito não unitário de estágio (Werner, 1957), segundo o qual os indivíduos poderiam operar ao nível de um estágio num domínio e a outro nível num domínio diferente;
- a ideia de que os estágios existem em alguns domínios cognitivos e não noutros (Gelman e Baillargeon, 1983);
- a noção de "probabilistic epigenesis" (Waddington, 1957), também proposta por Gotlieb (1983). Esta noção realça as diferenças interindividuais nas trajetórias desenvolvimentais normativas, como resultado da confluência probabilística das diferentes variáveis causais envolvidas no desenvolvimento.

Seria pois interessante a ideia de repensar a noção de estágio como um conceito de valor heurístico, como um constructo organizador do desenvolvimento humano, ajudando-nos a descrever as diferentes características do comportamento da criança, que tendem a conglomerar-se em dado ponto no tempo.

DESENVOLVIMENTO E TEORIA DOS SISTEMAS

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget sugere uma síntese entre sistemas desenvolvimentais aberto e fechado tal como foram definidos por Bertalanffy (1968,1975).

A teoria geral de sistemas não nega, como vimos, relações causais lineares, na medida em que caracterizam componentes de um sistema mais lato, incorporando sub-sistemas mecanicistas integrados em sistemas orgânicos, cujo crescimento e desenvolvimento envolvem ordenação hierárquica, diferenciação progressiva, mecanismos de feed-back e sistemas englobantes (Sameroff, 1983).

Em diferentes níveis de organização de um sistema de desenvolvimento, haverá organizações emergentes que são qualitativamente diferentes das precedentes. Embora os organismos humanos sejam definíveis como sistemas abertos, este facto não nega a necessidade de compreender aspectos do funcionamento dos sub-sistemas, que podem funcionar como sistemas fechados, sendo passíveis de análises mecanicistas da metodologia elementarista. (Horowitz, 1987)

Assim, para Piaget, o desenvolvimento não consiste meramente na descriminação ao longo de uma dimensão adicional, mas no aparecimento de novos tipos de operações: em cada período a criança adquire nova lógica, que melhora até que muda para uma operação mais complexa — é pois um sistema aberto que incorpora sistemas fechados, isto é, é um sistema que acumula informação mas que também muda a organização interna.

Questões de possibilidade de previsão dos resultados desenvolvimentais, prendem-se com o princípio da equifinalidade: circunstâncias múltiplas podem produzir resultados semelhantes, tanto em progressões naturais como em meios de aprendizagem deliberadamente manipulados. Serão as sequências de aprendizagem programada idênticas aos múltiplos programas de aquisição que ocorrem sem intervenção directa?

Apesar de terem sido encontradas previsões significativas de realizações em testes de inteligência, a partir das capacidades precoces de processamento da informação, não podemos afirmar que estão especificadas as trajectórias e os resultados.

Variáveis externas à criança podem ser críticas para algumas crianças e irrelevantes para outras. Este aspecto relaciona-se com a questão de como é que variáveis não desenvolvimentais se transformam em variáveis de desenvolvimento¹⁴.

¹⁴ As definições de variáveis não desenvolvimentais e desenvolvimentais de Wohlwill (1970), são as seguintes:

- variáveis não desenvolvimentais: variáveis que revelam mudanças com a idade, para indivíduos sujeitos a experiências específicas ou respostas adquiridas através de ensino directo, reforço ou exercício;
- variáveis de desenvolvimento: que têm uma sequência invariável num leque lato de condições ambientais e genéticas.

Teremos que assumir que o leque de diferenças individuais nas vias possíveis dos processos de desenvolvimento é tão lato como o número de indivíduos, possibilitando apenas a especificação de variáveis de controlo. Sendo o curso de desenvolvimento de cada criança único, ele é-o ainda mais em crianças com N.E.E., para as quais é ainda mais relevante a utilidade da metodologia do estudo de caso.

Ao considerar noções como reorganização de sistemas e níveis de integração hierárquica, podemos encarar o estágio como um conceito útil para determinar níveis de funcionamento emergente e para uma organização discreta em pequenos passos — análise de capacidades e tarefas — para o desenvolvimento cognitivo. (Horowitz, 1987; White, 1965).

Necessário será pois identificar, através de sub-rotinas, elementos submersos em níveis superiores, isto é, elementos que passam de dominantes para componentes menores dos processos. O estudo de componentes dos sistemas, frequentemente mecânicos no seu funcionamento, revela-se pois legítimo e necessário. No entanto teremos que ter em conta a capacidade de responsabilidade emergente — capacidade de responder a acontecimentos novos de formas adaptativas e não totalmente codificáveis nas leis de funcionamento (Horowitz, 1987). Vygotsky deu um contributo importante nesta área, com a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo que referiremos de seguida.

Quando o nosso objectivo é a intervenção educativa em períodos precoces do desenvolvimento, não podemos deixar que este aspecto de capacidade adaptativa obscureça a importância da compreensão da forma como características comportamentais se tornam parte do repertório e partes regularizadas do funcionamento do todo, pois o objectivo é compreender o suficiente para intervir de forma a facilitar um desenvolvimento que não está a progredir num ritmo normal. Temos que conhecer o suficiente do sistema e das suas partes, tornando possível uma intervenção eficaz.

2.4. O quadro de referência individual-socio-ecológico — processos sociais activos e aprendizagem por transacção

O desenvolvimento, tem vindo a ser analisado à luz da abordagem da teoria geral de sistemas e segundo um quadro de referência individual-ecológico. Este quadro de referência

considera o indivíduo ou grupo na sua actuação no meio, para resolver problemas que têm origem num dado tempo numa dada estrutura do meio e com certos objectivos individuais. As acções individuais são, assim, analisadas no contexto da resolução de problemas que surgem na interacção com o meio, sendo realçada a forma como a pessoa resolve o problema. A esfera de estudo deste quadro de referência inclui o contexto da acção e realça o confronto individual com tarefas vitais, através das quais as crianças se tornam participantes no seu próprio desenvolvimento. Exclui, no entanto, da análise as acções de outros organismos à volta da criança que podem estabelecer situações com diferentes objectivos sociais (Valsiner, 1987).

Tornou-se importante considerar a dimensão individual-socio-ecológica que junta à anterior a presença de outras pessoas no processo de transacções indivíduo-meio. Esta perspectiva está presente na teoria de Vygotsky. Para este autor, o desenvolvimento da criança tem lugar em contextos estruturados, que a criança domina através de pensamentos e acções. Estes contextos são constituídos de forma a ajudar a criança no processo de desenvolvimento, para atingir um conhecimento que se insere no curso histórico de uma cultura.

Após examinar definições várias de cultura, Horowitz (1987) define-a como um organizador de padrões a nível da estimulação ambiental, das relações inter-pessoais e da definição de objectivos comportamentais. Envolve oportunidades de aprendizagem em ambientes preparados e mediatizados no contexto de interacções sociais.

A relação íntima entre estruturas em desenvolvimento na criança e processos sociais interactivos é regulada, no contexto desenvolvimental, segundo Vygotsky (1978), pela Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Vygotsky opôs-se à perspectiva maturacional, segundo a qual o "desenvolvimento está sempre à frente da instrução" (Vygotsky, 1978); opõe-se igualmente à perspectiva ambientalista que reduz ao máximo o contributo da criança no seu desenvolvimento (na linha de Watson e Pavlov).

A Z.D.P., ideia central da teoria de Vygotsky é um conceito relacionado com a forma como podemos organizar o meio, de forma a que a criança possa alcançar níveis mais elevados e mais abstractos. É "a distância entre o nível actual de desenvolvimento como está determinado pela resolução de problemas de uma forma independente (sem ajuda) e o nível

de desenvolvimento potencial, determinado sob a direcção do adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". Este conceito está relacionado com consciência e controlo, capacidades que só acontecem depois de a criança realizar uma função bem e espontâneamente. Em crianças com N.E.E. a aquisição deste domínio é bastante mais difícil e morosa, sendo ainda mais importante o papel do adulto enquanto meio de interiorizar o conhecimento externo. O adulto constituirá, pois, aquilo a que Bruner (1980) chamou "forma vicareante de consciência" até que chegue o momento em que a criança seja capaz de dominar a sua própria acção, através da consciência e controlo de novas funções. O veículo fundamental da educação seria, pois, a transacção social. Este processo corresponde à transição dos fenómenos psicológicos do nível em que emergem (relação criança-adulto) para uma esfera intra-individual de organização interna, acontecendo fundamentalmente através da linguagem que se desenvolve do ponto em que é comandada pelos outros até se tornar um meio de regulação interna. Daí a importância de avaliar cuidadosamente este processo de transacção, principalmente em crianças com N.E.E., para as quais é difícil atingir esse nível de organização interna.

Se pensarmos no desenvolvimento como o processo de transformação do que é possível no que se torna actual (Valsiner, 1987), poderemos debruçar-nos, não sobre a previsão de acontecimentos futuros, mas sobre a sua possível ocorrência. As potencialidades da criança podem ser estudadas através da análise das suas realizações actuais, relacionando-as com as restrições particulares do contexto. Estas restrições seriam criadas pela relação organismo-meio num dado momento. Segundo Valsiner, é necessário compreender este conjunto de restrições, para definir o conjunto de possibilidades na interacção organismo-meio. A noção de Z.D.P., que representa a interacção entre as capacidades actuais da criança e as suas possíveis capacidades num futuro próximo (aquilo que a criança consegue aprender com ajuda dos educadores), ajuda-nos a analisar os aspectos de desenvolvimento que ainda não saíram da esfera do possível para o actual e que se relacionam com os níveis emergentes das teorias de estádios, conceitos de extrema importância na programação educativa, principalmente junto de crianças com N.E.E.. A nível prático, as suas implicações são evidentes: o esforço de ensino de uma nova capacidade falhará se, dado o estado presente do desenvolvimento da criança, essa capacidade estiver para além das suas possibilidades de aprendizagem; no entanto, a promoção dessa capacidade de forma idêntica posteriormente, pode ser bem sucedida se a criança tiver atingido o estado em que a pode aprender com a ajuda das instruções do adulto. Mas quando

será este "tempo certo" para começar a ensinar? Se os educadores tiverem conhecimento total acerca da extensão daquilo que a criança pode aprender num estado de desenvolvimento, e se lhes fornecerem o leque total de instruções, então a criança pode revelar o desenvolvimento esperado, que participe activamente nas tarefas instruídas pelos pais. Seriam estes os elementos a fornecer aos pais, quando estes são os principais educadores dos seus filhos com N.E.E., para que a criança entre nesta Z.D.P. (voltaremos ao assunto no capítulo III).

A ideia de que o desenvolvimento deve ser considerado em termos de transformações estruturais, não é novo para os psicólogos do desenvolvimento. No entanto não são especificadas as estruturas que serão transformadas no curso do desenvolvimento e de que maneira o serão. A conceptualização de Piaget sobre equilibração, deu algumas indicações gerais sobre esta questão. Piaget focou depois o seu interesse na compreensão das estruturas cognitivas. A presença de diferentes unidades estruturais na mente da criança, torna difícil a descrição da mudança nas estruturas das suas acções observáveis (Valsiner, 1979).

Esta complexidade constitui o quadro de referência para a intervenção precoce, principalmente em condições de restrição. Seria útil uma abordagem que considere as relações do desenvolvimento com os contextos em que se insere. Ao analisar as suas restrições, permitiria compreender as acções possíveis como pano de fundo das acções que se tornam actuais. Por seu lado, as acções emergentes provocariam transformações nas restrições estruturais imediatas do contexto, o que poderá conduzir a mudanças na estrutura do que é possível em geral.

CAPÍTULO III

A INTERVENÇÃO PRECOCE

1. A INTERVENÇÃO PRECOCE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

No estado actual dos nossos conhecimentos, não poderá haver grandes discordâncias acerca da importância da intervenção precoce no curso posterior do desenvolvimento das crianças. No entanto, muitas outras questões se colocam na área de intervenção precoce, que exigem que o conceito seja melhor especificado. Torna-se necessário definir assim, o que se designa por intervenção precoce, especificar a população à qual se dirige e definir os objectivos globais que pretende atingir. Embora os objectivos específicos e os critérios de sucesso da intervenção precoce variem em função da população alvo, referiremos em seguida alguns dos principais aspectos que a caracterizam. Para Shonkoff e Meisels (1990) — a intervenção precoce consiste em fornecer serviços multiprofissionais:

- a crianças vulneráveis ou com alterações de desenvolvimento, do nascimento até aos 3 anos de idade bem como apoiar as suas famílias.

Esta intervenção tem pois como finalidade:

- promover o desenvolvimento da criança;
- minimizar potenciais atrasos;
- remediar os problemas existentes;
- prevenir aumentos do nível de deterioração;
- limitar um acréscimo de condições deficitantes;
- promover ou melhorar um funcionamento adaptativo da família.

Os objectivos da intervenção precoce são pois, atingidos através dos serviços prestados às famílias sobre a forma de programas de forte teor desenvolvimental, terapêutico e de aconselhamento aos pais.

O conceito de intervenção precoce continua no entanto a evoluir, reflectindo um conhecimento cada vez mais vasto sobre o desenvolvimento humano e sobre as qualidades dos ambientes nos quais as crianças crescem e se desenvolvem. Para melhor situar o estado

actual de evolução do conceito de intervenção precoce, referiremos brevemente algumas das suas raízes históricas que se ligam também às da própria educação especial.

1.1. História da Educação Especial (E.E.)

e da intervenção precoce nos E.U.A. e na Europa

A EDUCAÇÃO ESPECIAL (E.E.) E OS OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO

Segundo Kauffman (1981) os modelos de educação especial surgem sobretudo no mundo ocidental, pela incapacidade da escola regular em transmitir de forma adequada as aprendizagens necessárias a determinadas crianças, numa dada sociedade, e ainda pela grande variabilidade das capacidades dessas crianças.

Itard marca uma viragem decisiva na forma de atender este tipo de crianças, embora até finais do séc. XIX persista em relação a elas, uma atitude negativa segregando-as da sociedade e da escola.

Foi Itard o primeiro a tentar educar uma criança excepcional — "The wild boy of Aveyron" —, o menino selvagem, utilizando um processo de treino que incluía técnicas influenciadas pela filosofia empirista. Estas técnicas de ensino tinham características que se assemelham com as futuras técnicas comportamentais (p. exemplo: objectivos bem delineados, concretização, repetição...). Seguin, seu discípulo, vai posteriormente aprofundar este conjunto de técnicas, desenvolvendo no "Hospice des Incurables" em Paris o "método fisiológico de educação" para crianças deficientes. Com base num processo de observação cuidadosa, Seguin consegue ainda descrever sinais precoces de atraso desenvolvimental, sublinhando também a grande importância de uma educação a iniciar o mais cedo possível (Crissey, 1975). Posteriormente, assistiu-se à proliferação de programas educativos para pessoas com atraso mental, que foram adoptados por instituições residenciais nos E.U.A., as quais em finais do séc. XIX se dedicavam já ao desenvolvimento de estratégias de ensino e à integração, de pessoas deficientes na vida comunitária embora de forma ainda limitada.

Paralelamente, e a nível da história da medicina, vamos constatar, a partir do séc. XVIII um emergir do interesse pela criança mais jovem, o que trouxe como consequência um enfoque das considerações educacionais nos cuidados físicos, tais como o tipo de amamentação ou o controlo esfinteriano (Hopkins, 1989). O apogeu da industrialização e as alterações demográficas no decorrer no séc. XIX, com consequências directas a nível, quer da exploração do trabalho infantil, quer das altas taxas de mortalidade infantil, vieram chamar a atenção para estes problemas. Assim, assistimos no início do séc. XX nos E.U.A., à criação do "Children's Bureau" que no seu primeiro relatório deu relevo principalmente às crianças "anormais ou subnormais, sofrendo de doenças físicas ou mentais" (Bradbury, 1962 citado por Shonkoff e Meisels, 1990), realçando então o conceito de prevenção. Com o objectivo de promover a saúde e o desenvolvimento das crianças mais vulneráveis, foi criada legislação — o Social Security Act de 1935 — no sentido de desenvolver um sistema de serviços abrangentes, incluindo detecção, diagnóstico, tratamento e "follow-up", assegurando assim, a continuidade das intervenções.

Este tipo de serviços de saúde materno-infantis ligados à intervenção junto de crianças pobres, vai posteriormente dar origem, como veremos, aos programas de intervenção precoce. Estes programas, ao assegurarem a identificação precoce de problemas médicos bem como os meios financeiros para a ulterior intervenção, constituíram a primeira tentativa de quebrar o "ciclo de pobreza".

Já mais especificamente no campo da educação precoce, vamos assistir também, a partir do séc. XIX nos E.U.A. ao desenvolvimento do movimento dos "Kindergarten" que teve a sua origem com Froebel na Alemanha. Este movimento, que vai ser um veículo de transmissão ideológico acerca do desenvolvimento da criança e também da educação e que destina-se a crianças pobres e filhas de emigrantes, recebeu várias influências:

- da Psicologia da criança que começava a surgir, com princípios baseados em observações sistemáticas e em análises de desenvolvimento precoce;
- da abordagem curricular para a primeira infância de Stanley Hall;
- dos objectivos funcionais da educação de Dewey.

Pretendia-se que as crianças conseguissem fazer uma aquisição precoce de conhecimentos académicos e simultâneamente facilitar o seu desenvolvimento social e emocional de uma forma não competitiva.

As "nursery schools", também com origem na Europa, surgiram em Londres no início do séc. XX; começaram por constituir programas experimentais de intervenção médico-educacional precoce, que forneciam serviços englobantes e preventivos dirigidos às necessidades sociais, físicas, emocionais e intelectuais da criança. O seu currículo visava o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e de capacidades de preparação para a aprendizagem escolar (Peterson, 1987).

Simultâneamente, nos bairros pobres de Roma, Montessori abria as primeiras "nursery schools" aplicando métodos baseados nos princípios educativos de Seguin e adaptados ao treino de crianças com atrasos. O que se pretendia essencialmente, era atingir uma educação individualizada para essas crianças, através de uma organização cuidadosa do ambiente de sala. Esta metodologia só teve impacto nos E.U.A. em anos 60, sendo recentemente utilizado com crianças de classe média e não junto de populações para as quais foi inicialmente desenvolvido — as crianças pobres e deficientes. Pelo contrário, até aos anos 30 tinham já sido criadas nos E.U.A. cerca de 200 "nursery schools" que adoptaram o modelo inglês, realçando no entanto o envolvimento parental no programa escolar. Tinham como objectivo o desenvolvimento da capacidade de exploração na criança, contrastando com a preocupação com aquisições académicas dos "Kindergarten". Cerca de metade destas "nursery schools" estavam associadas a colégios e universidades, constituindo uma fonte de investigação do desenvolvimento da criança (Peterson, 1987). Com a Grande Depressão e o aumento do trabalho feminino durante a 2ª Grande Guerra, deu-se uma grande proliferação das "nursery schools" passando a sua utilização a ser generalizada a todas as classes sociais.

Assim, como temos vindo a constatar, embora o interesse pela primeira infância vá mergulhar as suas raízes no humanismo dos sécs. XVIII e XIX, este só foi decididamente assumido no séc. XX, chamando-lhe Ellen Key o século da criança.¹

Durante a primeira metade deste século, diversos factores de ordem social, política e científica vieram influenciar, nos E.U.A., o modo de pensar em educação especial, a

¹ Em 1900 a escritora sueca Ellen Key publica "O Século da criança" prognosticando que o século XX teria como preocupação dominante a criança.

maneira de atender pessoas com problemas e ainda o significado da "diferença". Desta maneira destacamos:

- a integração da Educação Especial no Sistema de Educação Pública, em virtude do progressivo interesse pelo bem-estar físico, social e educacional das crianças;
- a publicação da revista "Exceptional Children" que realçava a necessidade de detecção precoce e de uma educação o mais normal possível, recomendando ainda a integração de crianças com N.E.E. nas escolas regulares.

Por sua vez durante a 2ª metade do séc. XX os principais factores de mudança nos E.U.A. foram os seguintes:

- a nova legislação concernente à E.E., nomeadamente a P.L. 94-142 que exigia a elaboração de um Programa Individualizado de Ensino para crianças com N.E.E.;
- a emergência, na década de 60, de modelos de intervenção com base nas teorias behavioristas, nomeadamente a nível da modificação de comportamentos, que teve como consequência um grande incremento da investigação em E.E., fornecendo instrumentos úteis na análise de fenómenos comportamentais;
- o movimento dos direitos humanos;
- o movimento da "open classroom" que vai responsabilizar a escola pelo insucesso das crianças, focando o carácter repressivo das instituições e dando ênfase a escolas alternativas e ao ensino baseado nas competências;
- o surto de Educação Pré-Escolar (de que falaremos em seguida).

As principais questões levantadas ao longo deste percurso teriam sido, segundo Kauffman (1981):

- quais as finalidades da educação;
- quais os limites da educabilidade;

- qual o papel do Governo na educação;
- quem deveriam ser os agentes primordiais de mudança educacional.

Estas questões colocavam problemas políticos e culturais: ou porque pressionavam a uma mudança de valores fora da escola de forma a aceitar objectivos educacionais de grupos minoritários; ou porque conduziam a uma redistribuição desigual de recursos, bem como a uma desigualdade nas condições de aprendizagem.

Segundo Labor referido por Kauffman (1981), a filosofia vigente no início dos anos 60 — "igual acesso aos mesmos recursos para atingir fins idênticos" deixa de ter sentido durante a década de 70, com a proliferação da educação individualizada, que pressupõe recursos e objectivos educativos distintos. Kauffman e Hallahan (1981) referem que com o desaparecimento do "culto da curabilidade" no final do séc. XIX, os objectivos da educação passaram a ser diferentes, surgindo no entanto a vontade de tornar a sociedade mais homogénea, diminuindo as diferenças entre normais e deficientes. Hoje estamos conscientes de que estas diferenças não desaparecerão e que, ao fornecer uma educação individualizada que desenvolva ao máximo o potencial de cada criança, estamos talvez a reforçar um estatuto de "diferente" para a criança deficiente embora estejamos, simultaneamente a contribuir para tentar atenuar na medida do possível, essas diferenças.

Edgar (1989) sugere que a filosofia do sistema educativo deveria ser — o de dar a todos os cidadãos independentemente da sua classe social ou aptidões, a oportunidade de se tornarem competentes e adaptados à sociedade. Mas de novo nos confrontamos com o dilema que se coloca principalmente no ensino de populações em risco — deveremos educar cada indivíduo ao mais alto grau possível ou fornecer um nível de educação comum a todos?

Paralelamente no Reino Unido, e como foi já referido no Cap. II, foram realizados também nos anos 60 um conjunto de estudos, com vista à educação de crianças com Necessidades Especiais de Educação (conceito veiculado nessa altura) e dos quais se destacam: o relatório Summerfield (1968) e o relatório Warnock (1978). Este último fez várias recomendações das quais salientamos:

- o abandono do sistema de classificação de crianças até então vigente e a sua substituição por critérios educacionais específicos;
- a identificação das N.E.E. da criança definindo-as como sendo de três tipos como vimos anteriormente:
 1. Necessidade de meios específicos de acesso ao currículo;
 2. Necessidade de um currículo especial ou modificado;
 3. Necessidade de atender à estrutura social e ao clima emocional do ensino.

Esta identificação tinha como finalidade a elaboração de um Programa Individualizado de Ensino, com vista à colocação da criança num meio o menos restrito possível. Subjacente a este processo, o relatório preconiza a existência de um modelo organizacional que define o trabalho em equipa multidisciplinar e a intervenção faseada dos técnicos.

Da reflexão histórica sobre N.E.E., ficou clara a necessidade de redistribuir recursos financeiros e humanos nas escolas, diminuindo assimetrias entre ensino regular e ensino especial. Sendo os princípios psicológicos e educacionais essencialmente os mesmos para crianças normais e com N.E.E., dever-se-á praticar o mais possível a integração, ou colocar os alunos num meio o menos restrito possível, como recomenda o relatório Warnock.

Nesta evolução em formas de abordar a Educação Especial, constataram-se igualmente importantes progressos no âmbito social e legal, tendo os deficientes passado a ter os mesmos direitos que os não deficientes. Embora tais medidas tenham fortes analogias com o que se passou com as minorias sociais e étnicas constata-se, no entanto, algumas diferenças, pois ao contrário do que acontece com estas, as condições da deficiência além de evoluírem ao longo do tempo estabelecem-se num contínuo consoante a gravidade dos casos (Kauffman, 1981).

Estes Direitos do deficiente têm vindo a traduzir-se em legislação, que tem como objectivo proporcionar-lhes a oportunidade de atingirem um grau de competência que lhes

assegure a entrada no mercado de trabalho, garantindo-lhes deste modo, a autonomia e a satisfação das necessidades básicas.

A intervenção precoce vai surgir assim, neste âmbito, como uma forma de ajudar e apoiar a família e a criança deficiente ou em risco, a potencializar ao máximo as suas capacidades, de forma a atenuar ou a ultrapassar os seus potenciais atrasos. Na sua origem, a intervenção precoce foi influenciada pelos programas pré-escolares surgidos durante o séc. XIX, já descritos anteriormente, e que incluíam currículos centrados na criança focando a socialização precoce e aplicando teorias desenvolvimentais. Tais teorias contribuíram para uma melhor compreensão do desenvolvimento, realçando a importância das idades precoces como base para a aquisição de futuras competências.

O contexto conceptual dos serviços de intervenção precoce foi assim influenciado pela investigação nas áreas do desenvolvimento e educação da criança, cujos principais contributos teóricos e empíricos foram já mencionados no capítulo anterior.

ASPECTOS LEGISLATIVOS E PROGRAMAÇÃO EDUCATIVA NOS E.U.A.

A década de 60 nos E.U.A. foi marcada pelo optimismo e pelo desenvolvimento de programas que contaram com apoio público e recursos estatais para atingir objectivos sociais ambiciosos — um dos principais foi a guerra à pobreza. Numa análise do "ciclo de pobreza", estabeleceu-se a noção de que a "privação cultural" era a causa de atrasos transgeracionais (Albee, 1968) acreditando-se que a educação em geral e a intervenção educativa precoce em particular, seriam as principais causas para quebrar este ciclo. Relacionada com este movimento, surge uma nova disciplina — a educação especial precoce que contava já com programas universitários de treino de professores.

Apoiado pelos trabalhos de Hunt (1961) e de Bloom (1964), este movimento realçava a influência do meio no desenvolvimento e, simultaneamente, a maleabilidade existente nos primeiros anos de vida.

Assim surgiram laboratórios de desenvolvimento da criança, com programas pré-escolares experimentais e programas compensatórios baseados na crença do impacto crucial das experiências precoces no desenvolvimento futuro. De entre os programas de educação

compensatória o mais conhecido foi o Head-Start elaborado em 1965 sob a direcção de Zigler.

Estes programas, concebidos como serviços englobantes multidimensionais, tinham como objectivo facilitar a adaptação e o rendimento escolar em crianças consideradas em risco devido a condições de pobreza e desorganização social (Zigler e Valentine, 1979).

Era acentuada a importância da **articulação de diferentes serviços** (médicos, psicológicos, sociais...) e da **participação** dos pais numa tomada de decisão conjunta com os profissionais, tanto a nível educativo como a nível político-administrativo. Uma das principais contribuições destes programas (que referiremos de seguida) para a intervenção precoce, foi o acentuar da necessidade de estabelecer objectivos e metas específicas e realistas para a educação destas crianças.

Os **anos 70** caracterizaram-se por um investimento crescente nas crianças com deficiências e por uma preocupação com o estatuto social e os direitos civis das pessoas com inaptações. Surgem por essas razões, numerosos programas patrocinados por várias Universidades, destinados ao treino específico de professores em educação precoce. Simultaneamente, a legislação evoluiu no sentido de acabar com a discriminação educativa das crianças com N.E.E., de forma a garantir a todas as crianças em idade escolar o direito a uma educação pública gratuita e apropriada, mediante a elaboração de Programas Individualizados baseados em avaliações não discriminativas, contando com o envolvimento dos pais e com vista à integração no meio o menos restritivo possível.

Durante os **anos 80**, gostaríamos de salientar a criação da PL. 99-457 — The Education for All Handicapped Children Act de 1986. Numa tentativa de ultrapassar os sistemas de serviços fragmentados, esta lei defende a criação de um programa oficial geral e englobante com coordenação multidisciplinar e interserviços, para todas as crianças deficientes e suas famílias. Deste modo, a intervenção precoce preconiza a avaliação nas diferentes áreas do desenvolvimento: **motora, cognitiva, de linguagem, social** e de **autonomia** e subsequente intervenção, devendo assim a definição de atraso ser baseada em procedimentos diagnósticos apropriados, cobrindo estas áreas do desenvolvimento.

A P.L. 99-457 reflecte perspectivas teóricas contemporâneas sobre o desenvolvimento da criança, colocando o **foco da intervenção na família** em vez de na

criança isolada; advoga o desenvolvimento de um **Plano Individualizado de Serviços para a Família**, com as seguintes características:

- é centrada nas necessidades de toda a família;
- considera as áreas fortes ou recursos familiares (rede de suportes, características emocionais, sociais);
- a criança e os seus objectivos são claramente englobados nos objectivos da família;
- a equipa multi-profissional é considerada como parceira técnica da família na implementação do Plano;
- há uma definição clara de critérios, métodos e do tempo necessário para atingir os objectivos;
- são especificados os serviços necessários para atingir cada objectivo;
- é recomendada a identificação de um responsável pela implementação do Plano e pela transição da criança do programa de intervenção precoce, para serviços de educação pré-escolar.

Com esta legislação pretende-se um maior envolvimento dos pais, como forma de melhorar a intervenção precoce junto das crianças e suas famílias.

1.2. A importância da intervenção precoce

Embora exista um relativo consenso acerca dos efeitos a longo prazo da intervenção precoce, principalmente com crianças em desvantagem social, não há ainda um conhecimento total acerca dos processos que mediatizam esses efeitos. Tentaremos de seguida, e tendo como pano de fundo os conceitos teóricos e metodológicos atrás expostos, referentes ao Desenvolvimento e Educação da criança, clarificar algumas das variáveis de avaliação/intervenção.

O rápido avanço da investigação em Psicologia, principalmente nos últimos 30 anos, conduziu a mudanças importantes na forma de abordar a criança, o seu desenvolvimento, e a sua educação. Vão assim realçar-se, aspectos ligados ao desenvolvimento de competências precoces, à importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, à operacionalização de noções básicas como "período sensível", "attachment", etc., e ainda ao impacto das práticas educativas no desenvolvimento, dentro de uma perspectiva de psicologia no espaço de vida ("life-span"). Como vimos, durante as primeiras décadas do séc. XX, as teorias sobre o desenvolvimento da criança foram influenciadas pela polémica "nature/nature", centrando-se na interacção competitiva entre condições orgânicas e a experiência individual que o meio imediato fornecia. Este estado de coisas conduziu a uma definição de intervenção precoce focada, predominantemente, na criança. Sem reconhecimento de outras influências que afectam o comportamento e o seu desenvolvimento. O posterior reconhecimento da natureza transaccional dos processos de desenvolvimento (Sameroff e Chandler, 1975), demonstrou que a qualidade dos meios que cercam a criança, vai influenciar os efeitos dos factores de risco biológico, podendo potencializá-los ou atenuá-los. Esta perspectiva conduziu ao desenvolvimento de estratégias de intervenção para modificar esse meio, tendo em conta as influências mais latas dos sistemas sociais envolventes. A experiência precoce passa assim a ser considerada como um elo essencial na cadeia de desenvolvimento (Ziker, 1990).

Quando certas circunstâncias sociais são devidamente operacionalizadas e tomadas em conta, quer a nível dos modelos teóricos, quer nos práticos da intervenção precoce, aumenta o poder prognosticante destas intervenções, no sentido positivo (Sameroff, 1975). Esta posição é corroborada por Bronfenbrenner que defende terem sido demonstrados efeitos perduráveis quando é dado um papel mais significativo à família no processo de intervenção.

Dunst (1985), alargando esta perspectiva, propõe um modelo de intervenção precoce no qual já está bem definido o apoio à família de crianças deficientes ou em risco, através da criação de redes formais — programas de intervenção — e de redes informais, tais como familiares, amigos e vizinhos. Este tipo de intervenção vai ter um impacto directo ou indirecto de grande importância no funcionamento dos pais, da família e da criança.

Gun e Berry (1989) reflectem a mesma visão ao citarem a definição de Marfo e Kysela (1985) sobre os quatro principais objectivos da intervenção precoce com crianças com N.E.E.:

1. ajudar os pais a ultrapassar sentimentos de confusão, incerteza, medo e culpa associados ao nascimento de uma criança deficiente;
2. ajudar os pais a compreender as condições e implicações do "handicap", preparando-os para aceitarem a responsabilidade na planificação e implementação de um programa de actividades;
3. facilitar o progresso desenvolvimental da criança, fornecendo-lhe treino em áreas específicas;
4. prevenir possíveis perturbações na interacção normal e mutuamente reforçante entre pais e crianças, treinando-os para serem mais sensíveis e reponsáveis aos seus filhos de forma a incentivarem interacções recíprocas.

Até certa altura, a eficácia dos programas de intervenção precoce foi considerada em termos dos progressos das crianças. Conclui-se no entanto, que focar os resultados da criança como principal indicador dessa eficácia, resultou numa visão restrita dos objectivos da intervenção precoce, sendo sugeridas medidas mais latas e mais relevantes (Bronfenbrenner, 1979; Dunst, 1982; Zigler e Balla, 1982). Passaram assim a considerar-se factores, tais como:

- o bem estar social dos pais e sua capacidade para lidarem com problemas pessoais;
- a integridade familiar;
- as atitudes dos pais: suas aspirações e expectativas relativamente a si próprios e seus filhos;
- o auto-conceito e o "locus de control" dos pais;
- as diferentes dimensões da interacção pais-filhos;

- o comportamento e desenvolvimento da criança a vários níveis;
- as características de idade escolar das crianças (retenção na fase, sinalização para educação especial);
- uma melhor inserção da criança e da família na comunidade a que pertencem.

1.2.1. UM AMBIENTE PARA O DESENVOLVIMENTO

Bloom (1964) e Hunt (1961) foram os primeiros a realçar a importância do ambiente no desenvolvimento da criança. Bloom através de estudos longitudinais sobre o efeito quantitativo das variações do meio, conclui que esse efeito seria maior num período precoce em que o desenvolvimento é mais rápido, considerando o desenvolvimento como um processo aditivo. Hunt tendo chegado a conclusões idênticas, debruçou-se sobre os efeitos da privação cultural que considerou análogos aos efeitos encontrados com privações experimentais. O conceito de privação desenvolveu-se para abranger dois tipos de evidência: quando a realização da criança não está de acordo com as expectativas comuns para o seu grupo de idade numa dada cultura ou quando a criança não teve acesso às experiências necessárias para satisfazer essas expectativas (Richardson, 1964). O interesse crescente por factores ambientais, tanto biológicos como sociais, deu origem nos E.U.A. a programas de luta contra a pobreza.

Descrições sociológicas do desenvolvimento forneceram oportunidade para identificar variáveis ambientais, possibilitando estudos qualitativos mais sistemáticos. Num estudo sobre as condições ambientais em que viviam crianças de um bairro citadino pobre, Deutsch (1964) referido por Wohlwill (1978), encontrou enorme densidade de estímulos ambientais sob a forma de níveis elevados de barulho, movimento e grande densidade de contactos interpessoais. Esta constelação de estímulos leva o autor a contradizer a suposição de que, à criança "culturalmente privada" faltam quantidades de estimulação, colocando a hipótese oposta: relaciona défices comportamentais com uma grande sobreposição de estimulação. Foca deste modo aspectos qualitativos da estimulação do meio que, sendo estranhos à actividade focal da criança, podem interferir com esta actividade e de forma geral com a sua capacidade de processar informação. Estes aspectos seriam mais evidentes em

crianças com N.E.E., colocando questões sobre a organização do seu ambiente educativo: poderão obter-se melhores realizações destas crianças através da redução ou melhor organização dos estímulos?

A posição restrita que considerava os ganhos das crianças em termos de Q.I., alarga o seu campo de estudos para incluir análises de relação funcional entre comportamento e meio (Bijou e Baer, 1961), e passa a considerar os resultados da intervenção precoce em estudos longitudinais, enquadrados no ciclo de vida. Este tipo de análise contribui para modificar o âmbito desta intervenção, focando aspectos qualitativos das modificações ambientais — passou, por exemplo, a ser considerada a necessidade de adoptar estratégias específicas de acordo com as características da população junto da qual se vai intervir.

Este alargamento da abordagem de intervenção precoce foi influenciado por várias áreas de investigação:

- reinterpretação, revisão e alargamento de certos conceitos da teoria de Piaget;
- utilização crescente de metodologia transaccional desenvolvimental (Sameroff, 1975);
- reformulações dos modelos desenvolvimentais baseados em estádios (Reese e Overtone, 1970);
- reformulações que a Psicologia do Desenvolvimento do ciclo de vida permitiu. Considerando que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, o resultado desenvolvimental passa a ser visto como a acumulação de acontecimentos relativamente discretos, não se limitando a períodos precoces (Sameroff e Chandler, 1975). É pois evidenciada a importância de uma continuidade interventiva, de potencializar os meios em que o organismo funciona (Kagan e Klein, 1973), bem como ainda da congruência educativa entre diferentes contextos. É igualmente referida a importância do envolvimento parental para que se verifique a manutenção dos efeitos conseguidos (Bronfenbrenner, 1975).

A importância de um contexto familiar, domiciliário, foi também realçada, nomeadamente pelo movimento de desinstitucionalização, como sendo o mais adequado para o desenrolar de programas de intervenção precoce.

1.3. Tipos de programas de intervenção precoce e sua avaliação

Nas últimas duas décadas tem-se assistido ao rápido crescimento dos programas de intervenção precoce. Embora caracterizados por objectivos e padrões diversos, todos têm em comum a preocupação em aplicar os conceitos e resultados encontrados na Psicologia do Desenvolvimento à educação de crianças em idade pré-escolar. Embora as relações entre as conclusões teóricas e a implementação de objectivos específicos na prática sejam complexos (Franklin e Biber, 1977), tentaremos elucidar alguns dos seus aspectos, apresentando sumariamente alguns tipos de programas de intervenção precoce bem como os principais resultados da sua avaliação.

Como foi já exposto, desde o início do séc. XX, que vários factores têm vindo a contribuir para a extensão progressiva da Educação pré-escolar. Entre eles recordamos: o interesse crescente pela saúde e educação precoce de crianças com atrasos de desenvolvimento ou de meios socio-económicos desfavorecidos, a expansão do trabalho feminino e o aparecimento de legislação sobre esta matéria. Também consequência de diversos contributos teóricos, surgiram diferentes programas com diferentes objectivos e currículos, visando o desenvolvimento a nível de capacidades consideradas como pré-requisitos para aprendizagens posteriores bem como a nível de capacidades de socialização, de forma a preparar as crianças para a escola. Estes benefícios eram considerados como garantia de futura adaptação (Bairrão, 1990). Neste contexto e tendo presentes as influências dos trabalhos de Hunt e Bloom, a intervenção precoce estendeu-se também às crianças de meios desfavorecidos, como estratégia para superar o efeito da pobreza sobre o desenvolvimento.

PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE

Os programas de educação compensatória que surgem nos anos 60 nos E.U.A. tinham como objectivo fornecer às crianças de famílias com baixos rendimentos as capacidades básicas que se considerava que iriam garantir o seu futuro sucesso escolar. Para isso eram-lhes proporcionadas experiências educacionais e de ensino específicas que se supunha que iriam funcionar como uma espécie de "antídoto" ou "remédio" (consoante a idade ou o tipo de crianças) no sentido de as ajudar a ultrapassar os défices causados pela deficiente estimulação do meio. Estes programas, para além da estimulação centrada na criança, visavam ainda um trabalho directo de envolvimento dos pais focando problemas relacionados com a saúde, a alimentação e o papel dos pais, com o objectivo de introduzir mudanças no ambiente natural da criança.

A avaliação destes programas começou por focar mudanças em valores de Q.I., concluindo-se que os ganhos iniciais se esbatiam com o tempo (Zigler, 1983; Bairrão, 1990). Se considerarmos que o objectivo deste tipo de programas era colocar as crianças de níveis sócio-económicos mais baixos ao nível da classe média, melhorando o seu nível intelectual, a sua realização escolar e o seu nível de capacidades ao longo do tempo, a conclusão será a de que a "vacinação" preconizada não deu resultado (Edgar, 1989).

No entanto, alargando a perspectiva de avaliação para aspectos não cognitivos do desenvolvimento, foram encontrados alguns resultados positivos desses programas a longo prazo. Uma destas avaliações incluindo onze projectos experimentais para crianças em desvantagem — o "Consortium for Longitudinal Studies" — confirma o desaparecimento de ganhos a nível de Q.I. a longo prazo, indicando no entanto alguns resultados positivos: menor incidência de encaminhamento para a educação especial; menor percentagem de insucesso escolar; maior motivação para a escola e para os trabalhos académicos; menor incidência de problemas na adolescência; melhor estatuto das crianças junto dos adultos; melhor inserção social (Lazar e Darlington, 1982). Os esforços para encontrar melhores formas de ensinar capacidades cognitivas a crianças em desvantagem ou com atrasos de desenvolvimento, têm-se traduzido em dois tipos de programas (Edgar, 1989): os programas

que se inserem na abordagem behaviorista de ensino directo e os programas de orientação cognitiva.

- **A abordagem behaviorista do ensino directo** insere-se no movimento de modificação do comportamento e foca o ensino de capacidades específicas utilizando procedimentos exactos e prescrevendo materias: analisa a situação presente em termos comportamentais, especificações, modificações comportamentais desejadas e define técnicas apropriadas (Franklin e Biber, 1977). Exemplos deste tipo de programas: o programa Bereiter-Engleman (1966); o programa DISTAR de Engleman e Carnine (1982) e o programa "Follow-Through". Os resultados globais destes programas têm sido positivos. No entanto, têm sido colocadas questões relativamente a ganhos a longo prazo, à generalização e durabilidade das mudanças comportamentais (Scriven, 1973), bem como ao facto de este tipo de programas limitar o foco de intervenção a comportamentos isolados, sem ter em conta padrões totais ao longo do tempo; ao focar alvos pré-determinados, negligenciaria "efeitos laterais", isto é, outros processos de aprendizagem que ocorrem no contexto total e que podem ser mais significativos a longo prazo. Tem sido igualmente criticada a sua ênfase restrita em formas de aprendizagem susceptíveis de medição, não considerando o ensino de outro tipo de aprendizagens, por exemplo, a resolução de problemas (Edgar, 1989). No entanto, a modificação do comportamento, nomeadamente sob a forma de A.C.A., tem-se revelado de grande utilidade em educação, principalmente no caso de crianças com atrasos de desenvolvimento moderados e severos, bem como noutras áreas da Psicologia, sendo realçada a sua utilização enquanto tecnologia.

- **Os programas de orientação cognitiva** inspirados no pensamento de Piaget, baseiam-se em currículos cognitivos, tendo como objectivo o ensino de capacidades de resolução de problemas através da exploração e de comportamentos iniciados pela criança; são programas menos estruturados que os anteriormente descritos, devendo os educadores ser capazes de tomar decisões múltiplas e adaptadas ao comportamento da criança. Estes programas inserem-se na abordagem construtivista, que pressupõe que a criança é activa e agente da sua aprendizagem. A aprendizagem é vista como um processo activo através do qual o conhecimento é construído e não adquirido. Nesta perspectiva, o objectivo da educação será fornecer condições à criança para que ela se torne um aprendiz activo, o que é

conseguido através de um currículo apropriado aos seus estádios de desenvolvimento. O papel do educador será, não de transmitir informação, mas de avaliar a forma de funcionar de cada criança, de modo a poder adaptar o conteúdo da aprendizagem às suas características. No entanto, não é especificado o grau de estruturação e de instrução directa que deve ser fornecido pelo meio — este dependerá do equilíbrio entre a confiança depositada na acção auto-iniciada da criança e a estimulação directa, de forma a que se envolva em actividades². Como consequência, surgem diferenças no grau de estruturação deste tipo de preogramas:

- Lavatelli (referido por Franklin e Biber, 1977) propõe sessões estruturadas de treino de seriação, classificação e do conceito de número, como suplemento às actividades da sala de aula;
- para Kamii (1973) a aprendizagem deve ocorrer em contexto e não incluir sessões de treino ao nível pré-escolar;
- Weikart (1982) assume a posição intermediária utilizando actividades estruturadas e dirigidas pelo professor, de forma circunscrita.

Várias avaliações destes programas são, no entanto, unânimes em demonstrar a equivalência destes diferentes currículos relativamente aos resultados positivos já referidos.

Embora tenham sido encontradas diferenças significativas entre os grupos de crianças que participam nestes diversos programas e os seus grupos de controlo, os resultados das crianças dos grupos experimentais aparecem relativamente homogêneos entre si.

Como explicação foi realçado o facto de todos estes programas fornecerem estimulação inserida em contextos sociais eficazes (Horowitz, 1987). No entanto, alguns autores referiram uma maior estruturação do programa como característica associada a maiores ganhos (Snyder e Sheeham, 1985; White e Casto, 1985).

²Existe um certo paralelismo entre esta abordagem e o modelo sobre passividade/actividade proposto por Evans (ver cap. II).

• Há cerca de 20 anos tiveram início **programas de intervenção precoce mais focados no ensino de crianças com incapacidades**. Tinham como objectivo fornecer-lhes um currículo desenvolvimental apropriado, com instrução intensa, para ajudar a criança a ir adquirindo comportamentos numa sequência de desenvolvimento normal. Estes programas utilizavam guiões de desenvolvimento normal para determinar o conteúdo do ensino e técnicas de modificação de comportamento a utilizar na implementação desse ensino. A ideia era a de fornecer experiências compensatórias para promover o desenvolvimento normal (Edgar, 1989). A primeira abordagem, mais englobante, a este tipo de programas, foi a tentativa de ensinar estratégias cognitivas a estas crianças (Bricker, Seibert e Casuso, 1983). Em vez de ensinar às crianças capacidades isoladas das outras, foi estabelecido um currículo para lhes ensinar estratégias cognitivas, utilizando a teoria de Piaget como quadro de referência. Este tipo de programas tem influenciado e em alguns casos substituído a abordagem behaviorista.

Embora continue a haver debates sobre o conteúdo dos currículos (behaviorista *versus* cognitivo), sobre a intensidade e a frequência da intervenção, bem como sobre a qualificação do pessoal e sobre a necessidade de estabelecer programas de manutenção na escola primária, existe um certo consenso em realçar o **envolvimento dos pais** como factor fundamental no êxito de qualquer programa (Dunst, Snyders e Mankinen, 1988; Horowitz, 1987; Edgar, 1989; Casto e Mastropieri, 1986; Bronfenbrenner, 1975). Estes autores referem o facto de não ser suficiente apoiar e trocar informações com a mãe sobre a forma mais adequada de ajudar e ensinar o seu filho e portanto vão realçar a necessidade de um apoio familiar mais lato, de forma a fornecer aos pais capacidades para poderem lidar melhor com aspectos mais globais da sua vida.

Numa avaliação de programas de intervenção precoce aplicados em casa, Bronfenbrenner (1975) verificou que o envolvimento directo dos pais nos programas teve influência, não só a nível das atitudes e condutas destes para com os seus filhos, mas também a nível da percepção de si próprios como pessoas capazes de melhorar a sua situação de vida; realçou que a eficácia dos resultados e a sua manutenção se relacionavam com o facto de ter sido focado, não a criança ou os seus pais isoladamente, mas o sistema pais-criança; destacou igualmente elementos críticos neste sistema de interacção: a troca verbal em actividades cognitivas motivantes; o facto de os pais não só treinarem os filhos mas também

aprenderem com eles ao longo do processo; a existência de laços afectivos duradouros entre eles e a criança.

Tanto os conceitos teóricos como as evidências da avaliação da prática, apontam para o facto de os programas de intervenção precoce não terem um efeito "preventivo" contra problemas futuros; os seus efeitos na aquisição de capacidades e na melhoria de qualidade de vida das crianças e suas famílias, são evidentes enquanto os programas duram, havendo divergências quanto aos seus efeitos a longo prazo. Com base nesta informação, o foco dos programas de intervenção precoce tem-se afastado cada vez mais de uma intervenção pontual no tempo e centrada na criança, para uma abordagem de apoio continuado a toda a família.

1.4. Factores de eficácia da intervenção precoce

Como resultado da avaliação de um grande número de programas de intervenção precoce de orientações diversas, uma série de factores foram destacados como estando relacionados com a sua eficácia, lançando ideias inovadoras nesta área de avaliação/intervenção.

A maioria das crianças que participam nestes programas apresentaram progressos de desenvolvimento e manifestaram efeitos benéficos imediatos da intervenção, incluindo ganhos a nível sócio-emocional, cognitivo, de linguagem e motor, notando-se igualmente um melhor funcionamento dos pais e irmãos destas crianças (White, Bush e Casto, 1985). No entanto, não há ainda um conhecimento exacto acerca de quais as características da intervenção precoce a que se devem estes efeitos.

A maior evidência da eficácia da intervenção precoce foi obtida a partir de estudos com crianças muito jovens, de meios em risco, utilizando programas orientados comportamentalmente ou cognitivamente (Dunst, Snyders e Mankinen, 1988).

Como já referimos, a maioria das conclusões sobre a avaliação destes programas tem sido baseada em intervenções com populações em risco ou em desvantagem cultural, havendo acordo sobre os principais factores associados à sua eficácia (Bronfenbrenner, 1975; Bricker, Seibert e Casuso, 1983; Edgar 1989; Bairrão 1987).

Assim, um programa será tanto mais eficaz quanto implicar:

- o envolvimento parental;
- um início o mais precoce possível;
- um processo de ensino estruturado;
- um apoio continuado permitindo a manutenção dos resultados.

Em síntese, alguns aspectos sobressaiem no percurso histórico da forma de abordar a intervenção precoce e sua avaliação.

No início, esta abordagem caracterizou-se por expectativas irrealistas, sendo esperado que programas pontuais de intervenção precoce "curassem" as crianças, ou as ajudassem a ultrapassar situações de risco, prevenindo desta forma serviços especiais em idades posteriores. Esta atitude foi mudando para uma avaliação mais realista dos efeitos dos programas, concluindo-se que as crianças aprendem capacidades básicas numa frequência maior, atingindo níveis de desenvolvimento superiores e que, ao fornecer apoio emocional e instrumental às famílias, contribuiu-se para que assumam o seu papel parental com eficácia. Os programas constituem assim não uma cura mas um apoio que necessita ter continuidade ao longo do ciclo de vida.

1.5. O Programa Portage para Pais

O P.P. é um programa de intervenção precoce essencialmente destinado a crianças com Necessidades Especiais de Educação e suas famílias. Foi a implementação deste programa que constituiu a base da parte empírica do presente trabalho.

• Como surgiu

O P.P. teve a sua origem na Universidade de Wisconsin (E.U.A.) em 1969 para dar resposta às exigências da nova legislação americana em matéria de Educação Especial: testar e estabelecer programas de Educação Precoce inovadores para crianças com inadaptações que visam os vários aspectos do desenvolvimento infantil e facilmente generalizáveis (Cameron, 1986). Nessa época os únicos serviços existentes para estas crianças, utilizavam um modelo médico centrado nos serviços. Para além disso existia uma baixa cobertura para estas crianças, constituindo um pesado fardo para os pais.

Este movimento para a criação de serviços de intervenção precoce, está relacionado com a ênfase que tinha vindo a ser colocada nos programas compensatórios nomeadamente no Head-Start, como vimos já, e que traziam benefícios quer ao nível da promoção do desenvolvimento da criança, quer ao nível de mudanças no seu meio familiar. A legislação neste sentido, exerceu pressão para que fossem criados serviços para as crianças, apoiando o desenvolvimento de novos modelos de atendimento.

Durante os anos 70 e após uma fase experimental, o modelo Portage foi difundido nos E.U.A. e no Canadá bem como em vários países da América do Sul, da Ásia e da Europa. Em 1976 estabeleceu-se o primeiro serviço Portage no Reino Unido (Shearer, 1986) e em 1985 em Portugal na direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica.

As modificações no campo da avaliação-intervenção em crianças com N.E.E. moderadas e severas durante as últimas duas décadas, relacionam-se com o afastamento de um modelo médico para um modelo de abordagem psico-educacional. A aplicação de conhecimentos das várias áreas da Psicologia e nomeadamente das técnicas da psicologia comportamental tornou possível o envolvimento de pais, professores e outros adultos significativos num papel activo de ensino destas crianças.

Simultâneamente houve um reconhecimento por parte das autoridades educativas acerca das limitações que caracterizavam os programas e serviço então existentes:

- diagnósticos tardios das crianças com problemas, sendo geralmente detectados apenas na altura da entrada na escola ou no Jardim de Infância;

- grande número de crianças detectadas mas não atendidas;
- falta de capacidade de resposta imediata;
- serviços de atendimento que forneciam conselhos vagos, não ajudando os pais a lidar com os problemas dos seus filhos;
- inexistência de coordenação entre diferentes valências de intervenção (Educação, Saúde, Segurança Social...), fragmentando a criança e a família em atendimentos pontuais sem impacto significativo na solução dos problemas.

Por outro lado, no que diz respeito aos diferentes profissionais que lidam com as crianças, tem-se notado um crescente reconhecimento sobre as limitações de práticas restritas e isoladas e sobre a necessidade da criação de programas e serviços que possibilitem uma partilha de conhecimentos e capacidades, não só entre técnicos, como entre estes e os pais. Neste movimento de partilha de conhecimentos e capacidades técnicas, os profissionais passam a trabalhar com, e não para os outros adultos significativos que fazem parte do meio da criança, ajudando-os a encontrar as suas próprias soluções para os problemas que vão surgindo (Burden, 1980 referido por Valsiner, 1987). Esta perspectiva, que foi introduzida no campo da Psicologia pela Psicologia Comunitária, constitui uma das concepções fundamentais do modelo Portage. Neste programa a ênfase é colocada em capacitar os pais de crianças com N.E.E. para ensinarem e serem capazes de lidar com os problemas dos seus filhos. A família é assim reconhecida como o sistema mais eficaz e rentável para promover e manter o desenvolvimento da criança.

O MODELO DO PROGRAMA PORTAGE

O Programa Portage é um programa educacional domiciliário que tem como objectivo apoiar os pais de crianças com N.E.E., com base num modelo de interacção, que vai ajudá-los no ensino de novas capacidades e no controlo de comportamentos disruptivos que interferem com o processo de aprendizagem. Este objectivo é levado a cabo através de **visitas domiciliárias** semanais por técnicos que podem ter diferentes formações de base:

psicólogos, educadoras, assistentes sociais, professores... Estes técnicos visitantes domiciliários funcionam, não tanto como interventores directos, mas mais como agentes de orientação e apoio dos pais, visando a sua progressiva autonomia.

É transmitindo aos pais um processo de ensino estruturado adaptável às N.E.E. da criança, que se baseia em técnicas do ensino preciso e num sistema de aprendizagem pelo sucesso.

O programa é, pois, elaborado, para responder às necessidades de desenvolvimento da criança inserida no seu contexto familiar particular, baseando-se na avaliação do seu nível de desenvolvimento, bem como na análise das atitudes educativas e de interacção dos pais.

Preconiza um **sistema de registo contínuo** dos progressos da criança, permitindo uma reavaliação e reajuste permanentes dos objectivos e estratégias utilizadas, quer a curto quer a longo prazo.

Uma componente igualmente importante do modelo é a dimensão de apoio dos técnicos visitantes domiciliários, através de **Reuniões de Supervisão semanais**. Este espaço de encontro entre os diferentes visitantes domiciliários, permite-lhes partilhar os resultados obtidos, bem como os vários problemas que surgem no processo de intervenção e que podem ser de várias ordens: problemas educativos relacionados com o ensino de capacidades à criança; problemas familiares; problemas relacionados com serviços complementares para a criança ou para a família, etc. É pois um espaço que permite a comunicação entre profissionais de diferentes disciplinas, resultando num enriquecimento das suas estratégias de ensino e na forma de abordar os problemas. Estas reuniões têm igualmente constituído um elemento de encorajamento para melhoramentos dos serviços e do próprio modelo, nomeadamente promovendo a expansão de conhecimentos e aprofundamentos teóricos e possibilitando melhor qualidade de intervenção em áreas como: gestão de comportamentos disruptivos, apoio emocional às famílias, manutenção e generalização das aprendizagens das crianças, comunicação com outros profissionais em períodos de transição para outros contextos educativos.

Um último nível de organização estrutural do modelo é a **equipa de gestão de recursos** que reúne trimestralmente contando com a participação de representantes dos serviços de Segurança Social, de Saúde, de Educação, etc., e em que são apresentados relatórios das Reuniões de Supervisão atrás mencionadas. O modelo assegura, desta forma,

o levantamento de necessidades locais de intervenção e consequente planificação de serviços, tendo repercussões a nível político e administrativo e podendo mesmo conduzir à criação de novos serviços.

Os principais pressupostos do modelo Portage parecem pois poder enquadrar-se nas características associadas à eficácia dos programas de intervenção precoce e apontadas por diferentes autores, já por nós referidas:

- garantia de um grande **envolvimento dos pais** no acompanhamento à criança, o que acontece no contexto natural de casa, evitando problemas de transferência e adaptação inter-contextos;
- utilização de um tipo de ensino **muito estruturado** baseado em objectivos de ensino apoiados por análises de tarefas, com apresentação escrita das actividades, procedimentos e critérios para progredir no programa;
- possibilidade de poder ser iniciado logo após o nascimento da criança; é um programa intensivo (visitas domiciliárias semanais, trabalho diário dos pais). O seu grau de frequência é elevado, prevendo-se a sua duração até ao momento em que é atingida a autonomia dos pais no processo.

Como foi já referido (Cap. II), este modelo enquadra-se igualmente no contexto do alargamento do paradigma da A.C.A. na sua via de organização curricular para crianças com N.E.E., que combina aspectos da A.C.A. com o modelo de análise de capacidades (Bairrão, 1988). A sua intervenção a nível da aquisição de novas capacidades, enquadra-se assim na hierarquia estabelecida por Evans e Robertshaw (1987):

1. Identificação de áreas fundamentais do currículo, para serem utilizadas com a criança;
2. Subdivisão das áreas fundamentais nas suas componentes;
3. Definição de objectivos para cada componente;
4. Organização dos objectivos por ordem correcta;

5. Elaboração de programas individualizados de ensino para atingir os objectivos propostos;
6. Estabelecimento de uma avaliação continuada bem como de um sistema de registos.

O PROCESSO DE ENSINO EM CASA

Depois de os técnicos visitantes domiciliários receberem um curso de formação específico sobre o modelo e sua aplicação, o próximo passo será a avaliação inicial, durante a qual o técnico terá que possuir boas capacidades de observação para poder seleccionar variáveis importantes, tanto desenvolvimentais como acerca do meio sócio-familiar.

O processo de ensino do P.P. apresenta assim os seguintes passos:

1º Passo: A avaliação do nível de desenvolvimento da criança — **linha de base** — é realizado em conjunto com os pais, a partir duma lista de verificação de desenvolvimento que incide nas seguintes áreas: desenvolvimento motor; cognição; linguagem; socialização; autonomia. Existe uma sexta lista para crianças mais pequenas, incluindo comportamentos sensorio-motores mais precoces.

Estas listas são constituídas por comportamentos organizados na sequência do desenvolvimento normal. Foram construídas com o fim de obter informação para planificação dos programas educativos, bem como para avaliação do processo de intervenção a nível do desenvolvimento da criança, não tendo havido preocupações em fornecer um nível mais exacto de aquisição das capacidades.

Simultâneamente com esta **avaliação formal**, deve ocorrer uma **avaliação de tipo informal** que complete a primeira; chamamos-lhe informal porque não segue regras estruturadas e é o processo através do qual o visitante domiciliário se familiariza com o estilo de comportamento e de aprendizagem, com os aspectos da história médica da criança, com as expectativas e atitudes da família bem como com características sócio-culturais e potencialidades do meio. Ocorre durante o período de avaliação inicial em que são

apresentadas actividades variadas à criança e pode fornecer informação sobre aspectos específicos como a sua capacidade de imitação e de cooperação.

2º Passo: Esta avaliação inicial (formal e informal) será a base para estabelecer um **Programa individualizado de desenvolvimento** que vá ao encontro das necessidades da família e da criança fazendo uso das suas áreas fortes. São estabelecidos assim, **objectivos a curto e a longo termo** baseados numa estimativa do ritmo de desenvolvimento da criança. Estes objectivos são estabelecidos em colaboração com os pais, de acordo com os aspectos que se considerem mais importantes e tendo em conta as prioridades desenvolvimentais da criança.

Em seguida tem lugar a análise de objectivos em pequenos passos — **análise de tarefas** — bem como a sua apresentação semanal em folhas de actividades que são deixadas aos pais, e que deverão conter os seguintes elementos:

- a) Descrição clara do comportamento adquirido pela criança;
- b) Estabelecimento de contingências.

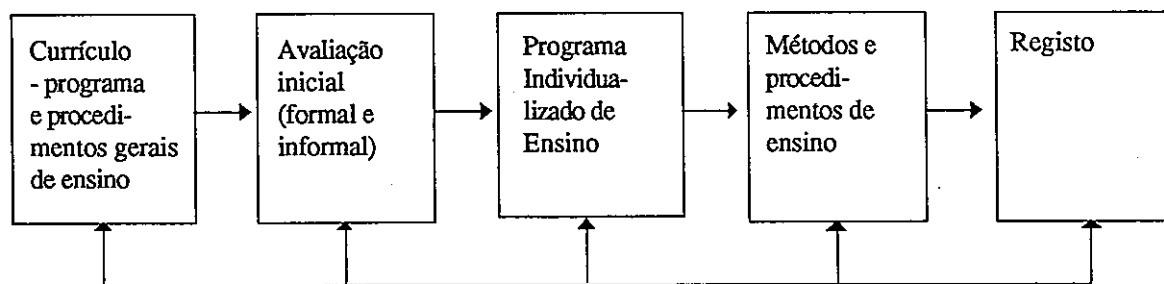
Para atingir o comportado alvo dentro do paradigma antecedente — comportamento — consequente, a folha de actividades deverá referir os tipos de ajuda a fornecer as técnicas mais indicadas, a indicação do material necessário bem como outras características dos objectivos a serem atingidos.

- c) Determinação do critério de sucesso para que o comportamento seja considerado adquirido. Especialmente nos casos em que é importante aumentar a fluência do comportamento, deverá ainda incluir-se o tempo que medeia entre a apresentação da actividade e a realização da criança.
- d) Estabelecimento de um sistema de registo diário. Estes aspectos da definição dos objectivos de ensino, vão garantir uma realização eficaz por parte da criança. A sua definição clara e operacional permite que sejam ensinados sem que haja equívocos sobre o nível de realização que se pretende atingir. Evitam-se deste modo situações de insucesso, situações essas que ao acontecerem repetidamente podem conduzir a um comportamento passivo e pouco persistente da criança.

3º Passo: Durante a sessão semanal, o visitador domiciliário recolhe informação sobre as actividades que os pais realizaram durante a semana e modela novas actividades para os pais, seguindo a progressão de ensino estabelecida na análise de tarefas. No caso de não ter sido atingido com sucesso o objectivo semanal, torna-se necessário rever e reformular os procedimentos ou os objectivos de ensino. O **Registo** é pois uma componente importante, não só como base para verificar a eficácia das estratégias de ensino e a necessidade de reformulação do programa, como também constitui um meio de feed-back dos pequenos progressos atingidos semanalmente, contribuindo assim para o aumento da motivação e do empenho dos interventores.

4º Passo: No final de cada período de 3 meses são revistos os objectivos a longo termo e realizada nova avaliação com as listas de verificação, determinando-se desta forma as novas aquisições da criança nas diferentes áreas. Este processo de avaliação contínua, permite obter informação que é incluída na planificação educativa subsequente, constituindo-se assim, um círculo de avaliação-intervenção. O registo e avaliação contínuos do processo, constituem informação sistemática que pode fornecer dados para melhorar, não só os conteúdos e procedimentos de ensino de um dado programa, como constituir ainda bases para a reformulação dos currículos e melhoria do modelo em si. Propomos, assim, o seguinte diagrama, que poderá fornecer uma síntese do modelo deste processo de ensino.

Diagrama do processo de ensino



(Adaptado de G. Lindsay, 1987)

Em síntese o Programa Portage pode pois ser considerado como um sistema de serviços centrado no problema e apoiado por uma valiosa componente auto-avaliativa que permite que a qualidade do atendimento seja mantida e mesmo constantemente melhorada.

O ENVOLVIMENTO DOS PAIS

Múltiplas razões de ordem teórica e prática levaram a caracterizar estes últimos 15 anos como o período da "redescoberta" dos pais. Realçamos, nomeadamente, as evidências da investigação em Psicologia e a Legislação, conduzindo a um consenso sobre a importância dos pais como principais educadores dos seus filhos desde os primeiros anos de vida (Warnock 1978). Resumimos de seguida, algumas dessas razões (Weber, Shearer e Shearer e al, 1988; Bricker, Seibert e Casuso, 1983):

1. A escassez de recursos de atendimento para a população pré-escolar com inadaptações — os programas de pais devem ser desenvolvidos para minorar este problema;
2. O facto de os pais, serem informados sobre o programa e procedimentos a seguir, será o melhor meio de garantir a sua continuidade e extensão;
3. O facto de os pais conhecerem os filhos melhor que ninguém constitui um recurso de importância vital;
4. O facto de os pais de crianças com N.E.E. terem que ter os filhos sob a sua responsabilidade durante um período de tempo mais alargado, necessitando de capacidades parentais e de ensino que pais de crianças normais não necessitam. Muitas vezes a criança com N.E.E. não responde às expectativas de interacção dos pais ou fá-lo de modo desadequado. Estes, não sendo reforçados nas suas tentativas de interacção e de estimulação, terão tendência a diminuir em intensidade e frequência, as suas interacções com a criança. Será pois importante envolver os pais, antes que sintam que alguém poderá desempenhar o papel educativo, melhor do que eles;

5. O evitar de problemas de transferência de aquisições e de discrepâncias de atitudes e comportamentos entre contextos educativos diferentes, facilitando-se assim, a manutenção e a generalização das aquisições da criança;
6. O facto de os pais participarem nas decisões de planificação educativa sobre as capacidades que se pretende que a criança aprenda, dá maior garantia de que os objectivos de ensino sejam funcionais.

Constata-se assim, que o envolvimento dos pais é um primeiro passo para atingir o envolvimento de toda a família e da própria comunidade.

Assim, devem ser consideradas as necessidades e características de toda a família, o que pode nem sempre ser confortável para os profissionais, mas que poderá resultar em benefício mútuo. Bruner (1980) salientou que, apesar de os pais exprimirem muitas vezes necessidade de apoio e de serviços de atendimento a nível pré-escolar, eles não desistem da sua autonomia em favor desses serviços. Numa fase de transição para o ensino pré-escolar, o P. Portage pode pois funcionar como um **equilíbrio dinâmico** entre o mundo «público e profissional» e o «mundo privado» da família.

O PAPEL DO VISITADOR DOMICILIÁRIO

Um dos pontos fortes do P. Portage é a sua potencialidade em evitar o estatuto de especialista por parte dos técnicos, desenvolvendo um novo tipo de relação entre pais e profissionais. O trabalho semanal dos técnicos visitantes domiciliários, ultrapassa muito a simples planificação educativa do trabalho a desenvolver com a criança, sendo frequente serem solicitados para um trabalho mais vasto de apoio à família, que pode incluir, tanto os problemas emocionais dos pais, como problemas de ordem prática. Os técnicos são colocados numa situação em que é provável que se estabeleçam relações pessoais próximas com a família que visitam. Esta situação é desejável, permitindo-lhe aperceberem-se das necessidades e recursos, bem como das características únicas de cada família e adaptar estratégias de intervenção.

Le Poidevin e Cameron (1985) referem que certas famílias se revelaram incapazes de ensinar os seus filhos, de forma estruturada, enquanto os seus problemas emocionais não foram minorados. Assim, com estas famílias, foi dada prioridade exclusiva ao estabelecimento de uma boa relação. Nestes casos, embora não se tenham iniciado as actividades do programa de imediato, este período inicial revelou ter sido essencial, pois como consequência, o processo de ensino posterior foi extremamente rentável.

O processo de apoio deve ser visto na sua totalidade como englobando diferentes dimensões de entre as quais realçamos e personalidade das pessoas envolvidas e a interacção e adequação da família à criança com N.E.E..

No entanto, a maioria dos visitantes domiciliários considera não estar muitas vezes preparada para enfrentar os problemas apresentados pelas famílias e sente por vezes necessidade duma formação no sentido de lidar melhor com os seus próprios sentimentos e com as respostas a adar aos problemas levantados pelas famílias, de forma a sentir-se seguro quando perante situações de difícil resolução.

Simultaneamente tem sido referido pelas famílias que recebem apoio com o P. Portage, que a relação que estabeleceram com os técnicos visitantes foi muito gratificante e que estes as têm ajudado a lidar com problemas não educacionais, especialmente problemas familiares.

É pois necessário, que o técnico visitante possua capacidades de aconselhamento básico, que o ajudem a analisar o processo de apoio como um todo, tornando-o capaz de lidar com os problemas dos pais, que muitas vezes os impedem de ensinar os seus filhos.

A qualidade da relação entre os pais e o técnico parece estar intimamente relacionada com a possibilidade de desenvolver o potencial da criança ao máximo. Surge assim a necessidade de combinar um modelo de ensino, com um processo de aconselhamento, fornecendo aos técnicos uma visão mais englobante do processo de abordagem e apoio à família.

Nesta perspectiva, o papel do técnico visitante deveria incluir várias facetas (Bricker, Seibert e Casuso, 1983):

A primeira é o **aspecto criativo**. O técnico visitador para ser bem sucedido terá de abordar os problemas da criança numa perspectiva ampla, tendo em conta o conteúdo e sequência da instrução nos domínios do desenvolvimento, mas abordando-os de forma integrada e flexível. Esta atitude vai possibilitar a elaboração de actividades criativas e relevantes para uma criança específica numa situação de aprendizagem particular.

O trabalho do técnico realiza-se a **vários níveis**: a nível da criança com N.E.E., a nível do apoio aos pais que deverão ser considerados parceiros no processo interventivo e, finalmente, em relação a uma variedade de outros elementos da comunidade que possam estar interessados em receber mais informações sobre programação com crianças com N.E.E.. O facto de informar estes elementos dos sistemas mais latos, poderá significar o seu envolvimento, potencializando desta forma esforços e recursos.

O técnico visitador é também um **avaliador**. Primeiramente avalia o desenvolvimento da criança, o seu nível de funcionamento no início do processo de apoio, de forma a elaborar o programa de intervenção. Em segundo lugar realiza uma avaliação contínua ao longo do processo de intervenção. Muitas vezes é necessário grande esforço e uma longa intervenção para que se verifiquem mudanças no comportamento da criança com N.E.E.. Por essa razão se torna tão importante um sistema de avaliação rigoroso, que possa demonstrar ao educador e aos pais os efeitos benéficos do seu esforço, contribuindo assim para manter o seu nível de entusiasmo e motivação.

O sucesso e a vitalidade que o P. Portage tem vindo a demonstrar desde o seu início, relaciona-se com factores de vária ordem entre os quais salientamos:

- o facto de se basear no papel natural dos pais como educadores e de se realizar no ambiente natural da criança;
- o facto de o modelo se basear numa teoria longamente experimentada, o A.C.A., utilizando os seus elementos essenciais numa forma acessível de maneira a poderem ser aplicados por uma diversidade de profissionais de diferentes áreas e com diferentes graus de experiência;
- o facto de o currículo ser determinado pelas necessidades da criança e dos seus pais, sendo pois possível de ser adaptado a diferentes grupos culturais e sócio-económicos, bem como a crianças com diferentes características de inadaptção.

Apesar de adaptável, o modelo permaneceu, no entanto, consistente no seu quadro de referência, incluindo os seguintes elementos:

- avaliação prévia à intervenção;
- especificação dos objectivos a atingir;
- utilização de um procedimento de registo para monitorar o progresso, servindo como base para tomadas de decisão;
- avaliação contínua;
- utilização de princípios da A.C.A. para estruturar a aprendizagem e as respostas do meio.

2. A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE

Antes de passarmos à parte empírica deste trabalho, que pretende contribuir para a avaliação de programas de intervenção precoce utilizando o modelo Portage, gostaríamos de salientar alguns aspectos que consideramos importantes.

A avaliação dos programas de intervenção precoce tem vindo a ser realizada segundo duas perspectivas. Uma delas enfatiza a análise quantitativa dos resultados desses programas. Este tipo de análise é, no entanto, dificultada pelas características específicas das populações a que os programas se destinam (número reduzido de casos, variedade de etiologias...). A análise quantitativa é uma outra perspectiva que complementa a anterior na avaliação dos efeitos destes programas.

Nesta perspectiva, foi realçada por vários autores a utilidade da avaliação descritiva em programas de atendimento na área das ciências humanas (Brown, 1989). Este tipo de avaliação centra-se no processo, tendo em conta aspectos relacionados com a forma como os participantes se sentem e comportam ao longo da implementação do programa.

Deste modo, ter em consideração percepções, valores e motivações dos participantes, seria definir a avaliação como um processo socio-psicológico (Brown, 1989), realçando a importância destes aspectos como contributo para o melhoramento de programas de intervenção. A avaliação, deverá pois fazer parte da dinâmica evolutiva de um programa. Esta evolução não deverá contemplar somente a tradução de investigação sobre desenvolvimento da criança no currículo (Katz, 1973), sendo igualmente importante conhecer os quadros de referência dos educadores para compreender a forma como evoluem ao longo do tempo. São então contemplados aspectos como: o estilo de ensino e atitudes dos pais, o seu papel na manutenção dos "ganhos" dos programas (Bronfenbrenner, 1973), bem como os efeitos do programa e das mudanças nos comportamentos e atitudes dos educadores na evolução da criança.

2.1. Níveis de análise de mudança desenvolvimental

Foram já expostas as limitações da análise baseada em concepções psicométricas da inteligência e da sua avaliação, bem como a necessidade de considerar não só os produtos ou resultados do desenvolvimento mas também os processos em que esse desenvolvimento se insere. Esta evolução caracteriza a transição de modelos quantitativos para modelos qualitativos do desenvolvimento, que realçam características da mudança desenvolvimental (Wohlwill, 1973).

Em que medida esta evolução se reflectiu na avaliação em intervenção precoce? Dunst (1986) sugere que os resultados da avaliação da intervenção precoce sejam redefinidos em termos do sistema social, aproximando-se assim o mais possível de orientações ecológicas. Como vimos pela definição de intervenção precoce proposta por Dunst, há que considerar redes formais e informais de apoio. Estas últimas vêm contribuir para um alargamento do campo de estudo dos efeitos dos programas de intervenção precoce. São assim tidos em conta resultados não previstos na planificação dos ditos programas, os quais poderão ser relevantes na análise de variáveis de avaliação-intervenção. Assim, considerando a diversidade de variáveis implicadas nas adaptações do desenvolvimento individual, torna-se difícil a previsão dos resultados comportamentais.

Focaremos de seguida alguns contributos das teorias de aprendizagem em geral e das técnicas comportamentais em particular, na análise do desenvolvimento.

Um dos principais contributos foi a ênfase dada por estas teorias ao processo de modificação do comportamento e à definição das suas variáveis (Horowitz, 1987). São realçadas contingências ambientais simples, inerentes aos processos de aprendizagem, que vêm possibilitar a "operacionalização" de alguns mecanismos responsáveis pela mudança de padrões comportamentais. Deste modo, tornou-se possível especificar algumas variáveis da interacção organismo-meio, bem como os seus efeitos nos sistemas de respostas múltiplos (Baltes e Nesselroad, 1973). Segundo estes autores, seria importante definir dimensões de avaliação, permitindo uma análise molar sequencial da interacção organismo-meio. Esta análise pressupõe "a necessidade de uma descrição cuidadosa de aspectos ambientais relacionados com a idade e com a ontogénese dos sistemas de respostas". Foi igualmente realçada a necessidade de desenvolver na linguagem em Educação e em Ciências do

Comportamento "um conjunto de termos para descrever meios, que seja tão articulado, específico e funcional, como os que já existem para caracterizar indivíduos" (Shulman, 1970).

2.1.1. AS VARIÁVEIS DO DESENVOLVIMENTO

As variáveis implicadas num processo de aprendizagem eficaz, foram conceptualizadas por diferentes autores. Entre eles destacamos:

- comportamentos de aprendizagem específicos (objectivos a curto e a longo prazo);
- a natureza das actividades e dos materiais de ensino;
- estratégias facilitadoras;
- a selecção de instrumentos de avaliação a nível inicial e contínuo, como forma de determinar mudanças;
- adaptações de materiais, estratégias e currículos.

(Jenkins, 1979; Bransfor, 1979; Bricker, Seibert e Casuso, 1983).

Tem sido realçada a necessidade de conjugar, na avaliação, métodos de observação de comportamentos e de processos de aprendizagem, que nos forneçam "factos" sobre a implementação de certo currículo, englobando métodos de recolha de dados sobre a interacção educador-criança, de forma a poder analisar os significados de tais factos para os participantes.

As dimensões do sistema que afecta o desenvolvimento requer pois uma abordagem englobante multidimensional na sua avaliação, sendo importante não só o que é aprendido mas também a forma como a criança aprende. Esta estrutura multidimensional implicaria segundo Horowitz (1987) um conjunto de equações estruturais, especificando a natureza das interacções combinatórias entre variáveis. Nesta perspectiva seria, no entanto, necessário ter

presente que, para diferentes crianças, haveria diferentes aglomerados de variáveis que surgiriam com pesos diferentes em diferentes pontos no tempo.

Dunst, Snyders e Mankinen (1988), na sequência de um estudo sobre a eficácia dos diferentes tipos de intervenção precoce, propõem a necessidade de alargar o paradigma $B=f(A)$ em que B é a variável dependente (mudança nos pais, na família ou na criança) e A a variável independente (intervenção). Estes autores propõem o seguinte paradigma na definição de variáveis intervenientes em intervenção precoce:

$$B = f(I, S, F, C, O, X)$$

em que

- I - categoria de variáveis de intervenção precoce (idade de entrada no programa, intensidade e grau do envolvimento parental);
- S - categoria de variáveis de apoio social (redes de apoio formal e informal, grau de dependência e de reciprocidade...);
- F - categoria de variáveis familiares (nível sócio-económico, idade e atitudes parentais);
- C - categoria de variáveis da criança (idade, nível de atraso, temperamento...);
- O - categoria de variáveis explanatórias (decisões políticas, nível de competência do interventor);
- X - categoria de variáveis competitivas que ameaçam a validade externa.

Estas variáveis, não sendo exaustivas, ilustram bem o grande número de influências sobre o funcionamento de pais, família e criança.

Manipulações em variáveis do lado direito da equação, produziriam mudanças a nível do valor e magnitude da mudança (B). Este paradigma propõe a noção de inferência causal relativa e não absoluta entre variáveis (Baltes e al, 1977). Segundo os autores, não haverá assim um estudo "definitivo" da eficácia da intervenção precoce, facto que limita o âmbito da generalização dos resultados encontrados num dado programa, para outros programas ou comunidades (Cronbach, 1974).

Quanto mais vasto é o leque de variáveis consideradas, mais aproximamos a situação estudada da realidade (Bairrão, 1990), o que leva vários autores a realçar a importância de uma crescente validade ecológica.

2.1.2. AS VARIÁVEIS DA RELAÇÃO PAIS-FILHOS: A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

Os modelos transaccionais do desenvolvimento vieram dar outras achegas ao impacto do meio sobre o organismo: o efeito recíproco do organismo sobre o meio. Nesta perspectiva, as características específicas da criança transaccionam com o modo de funcionamento dos adultos educadores, para produzir um sistema social individualizado e dinâmico.

Passaremos a expor alguns factores que influenciam a adaptação da família do facto de ter uma criança com atraso de desenvolvimento.

Thomas, Chess e Birch (1968), no New York Longitudinal Study, relatam uma experiência em que, quando mães com atitudes de educação normais eram confrontadas com uma criança difícil, o seu comportamento era negativamente afectado: a maioria das mães revelou sinais de ansiedade. Como resultado, um número três vezes superior de mães com crianças com N.E.E. requerem ajuda profissional para lidarem com os seus problemas pessoais. A identificação de cadeias recíprocas de comportamentos entre mãe e filho, veio chamar a atenção para a importância do estudo das atitudes parentais, no sentido de prever ou melhorar comportamentos mal adaptados dos pais. Sameroff (1975) sugeriu a necessidade de uma abordagem que foque não só práticas específicas, mas que permita analisar o papel dos pais no processo educativo, nomeadamente o seu nível de compreensão sobre a criança e as suas dificuldades.

O IMPACTO DA CRIANÇA COM ATRASO DE DESENVOLVIMENTO MODERADO OU SEVERO NA SUA FAMÍLIA

Gallafer e Bristol (1988) referem testemunhos de mães de crianças com atrasos de desenvolvimento moderado ou severo que relatam o impacto destas crianças na vida familiar. Estes relatos realçam a existência de padrões comuns nas reacções das diferentes mães, salientando-se a reacção de luto. Esta reacção é originada por uma morte simbólica da criança que os pais idealizavam como sendo normal. Ao aperceberem-se que o seu filho

nasceu com problemas crónicos, por exemplo, iniciam um processo que tem analogias com o processo de luto de uma criança que, de facto, tenha morrido.

As crianças com N.E.E. exigem cuidados diários mais intensos por parte dos seus progenitores, o que parece representar a fonte principal de problemas para a família, podendo, segundo Fober (1975) provocar também um atraso de evolução a nível familiar. Este efeito retardador do desenvolvimento familiar, parece ser particularmente evidente em certos pontos do seu ciclo de vida.

MacKeith (1973) identifica 4 períodos de crise nestas famílias:

1. quando se apercebem que o seu filho tem um atraso de desenvolvimento;
2. quando a criança começa a receber apoios;
3. quando a criança entra para a escola ou para o Jardim de Infância;
4. quando os pais começam a envelhecer e prevêm ou sentem que já não podem tomar conta do seu filho como deve ser.

Assim, as famílias de crianças com N.E.E. parecem ter muitos problemas em comum, independentemente do tipo de deficiência dos seus filhos. Estes problemas aumentam a probabilidade de uma resposta mal adaptada por parte da família e parecem estar relacionados com características das próprias crianças, nomeadamente:

- a criança possui uma capacidade reduzida de estabelecer transacções mútuas e recíprocas reforçantes com os seus pais;
- a criança é mais dependente, obrigando a família a dispendir mais tempo e esforço para dar resposta às suas necessidades.

Certas características da criança parecem pois, afectar de forma significativa a relação diádica mãe-criança. Em estudos longitudinais referidos por Osofsky e Connors (1980) foram identificadas categorias de reacções das crianças, passíveis de influenciar o comportamento parental, nomeadamente: o seu nível de actividade (frequência e extensão);

estilo de resposta a estímulos externos (respostas simples ou globais versus respostas múltiplas); capacidade de resposta a estímulos externos múltiplos e simultâneos; padrão de proximidade-rejeição; adaptabilidade a novas situações; intensidade da reacção; limiar de responsividade; disposição geral; distractibilidade; capacidade de concentração e persistências. A responsividade da criança aos estímulos fornecidos pela mãe pode assim afectar os seus sentimentos de vinculação e de competência, bem como a frequência com que tenta provocar respostas na criança. A mãe terá, pois, que adaptar o seu comportamento quando é confrontada com uma criança com atraso. Neste ponto, se as áreas fortes da mãe forem mobilizados, ela poderá facilitar o desenvolvimento da criança (Brazelton e al, 1971).

Estas perturbações na relação **mãe-filho**, podem igualmente afectar aquilo a que Papousek e Papousek (1989) chamaram **comportamentos intuitivos**, nos quais os autores incluem comportamentos parentais universais não conscientes, dirigidos na sua maioria às vocalizações infantis, e que são interpretáveis como suporte da relação. Estes autores descreveram igualmente uma série de comportamentos parentais que constituem uma condição facilitadora da adaptação. Estes comportamentos permitem aos pais avaliar e influenciar o estado de alerta da criança, chamar a atenção da criança para o rosto do adulto, modificar expressões faciais, gestos e o nível de elaboração da linguagem, de forma a facilitar o processamento por parte da criança; fornecer oportunidades para a criança praticar. Todos estes comportamentos que os pais parecem ter sem se aperceberem, e que promovem o desenvolvimento da comunicação da criança, têm probabilidade de se encontrarem alterados ou ausentes no caso de crianças com N.E.E. Mesmo em crianças normais, Belsky (1989) referiu diferenças interindividuais por parte dos pais, na capacidade de responsividade, de trocas sincrónicas e de expressão afectiva. Este autor refere factores múltiplos determinantes dessas diferenças no comportamento parental: experiências desenvolvimentais pessoais, recursos psicológicos individuais; relações apoiantes; características físicas e temperamentais dos seus filhos.

Uma característica que tem sido realçada como determinante no comportamento da mãe e no seu papel facilitador do desenvolvimento do filho, é o seu grau de auto-confiança. Esta característica parece estar relacionada com a forma como as mães percebem os comportamentos da criança, influenciando desta forma a sua capacidade em responder apropriadamente às necessidades do filho.

Independentemente das características de cada mãe e de cada criança, é importante que se desenvolva entre elas uma relação positiva. Têm sido referidos vários factores globais descritivos como sincronia, interacção recíproca e modificação mútua de comportamento com implicações num processo interactivo positivo a um nível mais molecular.

Têm, assim, sido especificados estímulos componentes significativos e quantificada a natureza da sequência interactiva. É assim realçada a importância da sensibilidade da mãe às necessidades do filho bem como a importância do seu conhecimento relativamente ao "timing" próprio para estimulação nas diferentes áreas do desenvolvimento. As regras de interacção que, desta forma, se estabelecem entre mãe e criança, estão constantemente a mudar, sendo a sensibilidade da mãe e o seu conhecimento das características da criança cruciais, na escolha de estratégias para modificar o desenvolvimento comportamental.

Embora o equilíbrio mãe-criança deva ser encarado como a interacção entre dois sistemas através de mecanismos de estimulação e equilíbrio, no trabalho empírico que se segue (ver Cap. IV), foi dada especial atenção ao sistema mãe. A passividade e lentidão que caracterizam a resposta de crianças com N.E.E. a estímulos sociais, sugere a necessidade de uma estimulação mais intrusiva do que habitualmente para compensar essa passividade da criança (ver Cap. II — modelo de Evans e Robert Shaw, 1989). Outra característica destas crianças que afecta a interacção é o seu baixo nível de persistência, que parece relacionar-se com o medo de falhar e com baixas expectativas de sucesso. Neste sentido conclui-se, por exemplo, que crianças com Síndrome de Down tendem a ser menos persistentes em actividades mais próximas dos limites do seu nível de competências do que em actividades que já dominam. Outros factores, como por exemplo, estilo passivo de comportamento dependem, tal como o nível de persistência, de um ensino efectivo para serem compensados, levando a criança a ter um papel mais activo.

UMA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL DA INTERACÇÃO DIÁDICA

Durante a interacção social, os adultos podem fornecer parâmetros através dos quais a criança possa organizar os seus padrões comportamentais incompletos, em sistemas funcionais, promovendo, assim realizações da criança para além do nível no qual ela é capaz

de funcionar sozinha (Bruner, 1983). Neste sentido, a educação parental pode ser vista como o fornecimento de comportamentos parentais apropriados ao nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Valsiner (1987) apresenta uma elaboração das ideias de Vygotsky (1978) para descrever as características de interação e define um sistema educativo utilizando três conceitos de zona:

1. a Zona de Movimento Livre (Z.M.L.);
2. a zona de Promoção de Acção (Z.P.A.);
3. a zona de Desenvolvimento Próximo (Z.D.P.).

O autor define estas zonas da seguinte forma:

1. Z.M.L. é descrita como um conjunto de reservas criadas pelos pais de forma a limitar as possibilidades da criança (incluem limitações de acesso a espaços e objectos e limitações cognitivas baseadas em valores culturais);
2. Z.P.A. é orientada para a promoção de novas capacidades (através por exemplo da oferta de brinquedos na interacção com a criança) — os pais devem pois orientar-se para as respostas desejadas da criança, o que implica um conhecimento do seu desenvolvimento e características;
3. Z.P.D. é "a distância entre o nível actual de desenvolvimento da criança determinada pela resolução independente de problemas e o nível potencial de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou de um colega mais capaz" (Vygotsky, 1978).

Para Valsiner, o complexo ZML/ZPA deve estar de acordo com os limites da ZDP em todos os estádios e áreas do desenvolvimento. Pode pois ser considerada, em conjugação com parâmetros internos, análogo a uma estrutura coordenadora como, por exemplo: as atitudes intuitivas descritas por Papouseck e Papouseck (1987) seriam essas estruturas coordenadoras; gestos e expressões faciais podem ser vistos como formas de evocar comportamentos desejados na criança (Z.P.A.), simplificando o comportamento a um nível que a criança possa apreender (isto é, colocando o complexo ZML/ZPA na ZDP).

Ainda sobre a Z.D.P. e acerca dos ajustamentos que os pais terão que fazer em situações de instrução específicas (como é o caso do P.Portage), Bruner (1983) descreve as actuações necessárias por parte do adulto para que a criança entre na Z.D.P.:

1. modelar a actividade para que a criança observe e se interesse. Esta modelagem implica uma execução lenta e englobando todas as sub-tarefas de que a criança irá necessitar (nesta fase é o educador que tem a consciência pela criança). O facto de a criança se aventurar na Z.D.P. estaria relacionado com a minimização do custo dos erros ou da possibilidade de cometê-los;
2. logo que a criança começa a executar a actividade, o educador deve reduzir os graus de dificuldade que a criança vai manejar — necessita segmentar a actividade ou ritualizá-la, possibilitando à criança executar somente aquilo que consegue, sendo a actividade completada pelo adulto;
3. quando a criança já domina uma sub-tarefa, o educador deve tentar que a criança empregue esta capacidade para construir um conjunto de ordem superior;
4. só depois destas três fases a interacção poderá funcionar a nível somente de instrução verbal.

O P. Portage acontecendo no meio natural da criança, deve poder adaptar-se mais facilmente às suas necessidades bem como às da família. Além do objectivo imediato de promover o desenvolvimento da criança, fornecendo aos pais as actividades e materiais apropriados à fase de desenvolvimento em causa, o programa visa melhorar a relação pais-criança, fornecendo aos pais conhecimentos sobre o desenvolvimento do seu filho nas diferentes áreas, encorajando-os a reagirem aos seus comportamentos. Simultaneamente fornece aos pais oportunidades para discutir os seus sentimentos e os seus problemas pessoais e familiares.

2.2. A investigação desenvolvimental e a Análise Comportamental Aplicada (A.C.A.)

As características de uma investigação desenvolvimental apresentam analogias com as características da A.C.A.:

- preocupa-se com a mudança comportamental que é também a preocupação da A.C.A.;
- realça o percurso do desenvolvimento ao longo do tempo que é a dimensão analítica mais utilizada na A.C.A.. No entanto, tem realçado a espera ao longo do tempo, que é a antítese da A.C.A. - a questão que se coloca será: porquê esperar numa situação em que, mesmo um ambiente normal, não produziu as mudanças desenvolvimentais desejadas? Parece ser evidente a necessidade de intervenção em crianças que apresentam problemas de dois tipos:
 - comportamentos indesejáveis com demasiada intensidade para necessitarem de uma redução dos mesmos, ou da sua intensidade;
 - comportamentos desejáveis em termos de desenvolvimento mas que ocorrem com fraca intensidade, requerendo um aumento na sua frequência e intensidade.

No entanto, as numerosas evidências de sucessos de intervenção utilizando técnicas de modificação do comportamento neste tipo de crianças, não garante que sejam as contingências descritas pela modificação do comportamento que estão na base da aquisição de capacidades em casos de desenvolvimento normal. Para investigar este aspecto, seria necessário um estudo cuidadoso do meio do desenvolvimento normal, como foi já salientado.

A investigação em Psicologia, tende cada vez mais a observar as crianças no contexto da sua vida diária, de forma a chegar a uma compreensão acerca da complexidade das suas interrelações com o meio. A Psicologia da Educação, pelas características do seu campo de actuação, parece constituir um meio de ligação entre diferentes áreas de saber. A

avaliação em educação tem tentado ser cada vez mais solidária com o seu objecto de análise, isto é, tem tentado fazer com que os seus resultados sejam coerentes com o que sabemos sobre as crianças e sobre os processos através dos quais elas adquirem novos conhecimentos. Só assim haverá utilidade para os intervenientes nestes processos: pais, educadores...

Para que uma avaliação seja útil para estes indivíduos, estes deverão participar em todo o processo de avaliação-intervenção. As alterações por eles introduzidas podem possibilitar a focagem de novos problemas, a invenção de novos métodos contribuindo para uma melhor compreensão das intervenções e do desenvolvimento em geral.

2.2.1. INTERCÂMBIO INVESTIGAÇÃO-INTERVENÇÃO: O MODELO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Embora a componente interventiva seja de necessidade óbvia, um programa de investigação que decorra em simultâneo, é igualmente importante para obter uma melhor qualidade interventiva, por duas razões principais:

- manter a motivação dos participantes e estimular neles ideias inovadoras;
- contribuir para resolver problemas relacionados com a prática e que raramente são abordados pela investigação que decorre independentemente da intervenção. Embora a investigação básica tenha levantado questões com significado educacional, a investigação directamente relacionada com assuntos da intervenção, deverá ser mais eficaz em gerar respostas a questões apicadas, evitando a focagem em assuntos irrelevantes ou que não pode controlar.

Esta situação de intercâmbio entre investigação e intervenção é ainda ideal, tanto por razões financeiras como socioculturais e humanas.

Nesta área da Psicologia colocam-se certas condições especiais de investigação (Warren, 1976; Tindal, 1985):

1. As populações revelaram:

- grande heterogeneidade;
- grande variabilidade dentro de grupos;
- especificidade e complexidade em cada um dos sujeitos devido à sua incapacidade;
- pequeno número.

2. O meio em que a investigação decorre é determinado por:

- variedade de contextos institucionais e não institucionais, com abordagens diferentes;
- multiplicidade de pessoal com diferentes formações de base.

3. O processo de educação em crianças com N.E.E. (ponto principal da avaliação de programas, revelou as seguintes características:

- natureza dinâmica;
- complexidade e multidimensionalidade;
- singularidade e individualidade.

4. Problemas na recolha de informação e na medida, devido aos seguintes factores:

- necessidade de adaptar procedimentos de avaliação-intervenção à inadaptação específica;
- falta de instrumentos com referência a normas para avaliar N.E.E.;
- a multiplicidade de programas de tratamentos e a necessidade de desenvolver programas individualizados.

Como consequência destas condições colocam-se problemas a nível de:

- estabelecimento de populações representativas e adequadas;
- generalização de resultados;
- validade interna e fidelidade;
- inadequação de estatísticas inferenciais;

A eficácia de um programa deve pois ter em conta as diferenças entre crianças em estilos de aprendizagem e os procedimentos que são mais eficazes em diferentes crianças. Uma primeira função da avaliação deve ser de dar feedback sobre estes aspectos aos participantes, para que tomem decisões sobre o programa bem como documentar os resultados.

O novo paradigma da **investigação-acção** em psicologia preocupa-se com a compreensão do sentido do comportamento humano no contexto da interacção social, numa perspectiva tanto interna como externa desse comportamento (Patton, 1980). A avaliação acentua o processo em situações reais — o psicólogo deve adoptar um procedimento o mais possível antropológico, explorando a situação sem eliminar variáveis situacionais, isto é, aceitando a complexidade de uma realidade em constante mutação: os dados da avaliação não devem resumir-se a resultados mas incluir reacções e interacções.

Esta avaliação do processo requer que sejam consideradas as modificações tanto qualitativas como quantitativas que ocorrem durante a intervenção, o que implica uma forte empatia com os participantes e um conhecimento íntimo do programa e da sua evolução — conta portanto, com inferências subjectivas. Esta visão de subjectividade, permite uma proximidade relativamente aos dados (Scriven, 1972).

Esta atitude de avaliação coloca o problema do contributo dos participantes: avaliador e avaliados. O avaliador, enquanto observador-participante é afectado pelas situações, contribuindo simultaneamente com a sua presença para as fazer evoluir. Os problemas que se colocam devido a esta falta de distância crítica, podem ser minorados com a presença de um colaborador para a colheita de certos dados.

O processo de avaliação deve servir tanto os utilizadores como os participantes, pelo que o avaliador deve estar aberto às questões que estes colocam ao longo do processo (Patton, 1980).

Este procedimento de investigação-acção, que é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real, engloba uma avaliação cuidadosa dos efeitos dessa intervenção (Cohen e Manion,...), tendo as seguintes propriedades:

- é situacional: relativo a um contexto específico;

- é colaborativo entre práticos e avaliadores;
- é participante: conta com a participação de todos os elementos da equipa;
- é auto-avaliativa: provoca modificações contínuas no decurso da situação, com objectivo de melhorar práticas interventivas.

A acção cooperativa da investigação terá pois efeitos benéficos nas condições da situação, caracterizando-se por flexibilidade e adaptabilidade baseadas em informação da observação comportamental.

A dimensão validade sobrepõe-se à preocupação com fidelidade — é realçada a pertinência e valor dos dados recolhidos e dos instrumentos utilizados. No entanto, esta aproximação dos dados da experiência real, não nega em nada a eficácia da metodologia quantitativa. Exprime antes, a necessidade constante de uma interpretação das descrições estatísticas no sentido da sua compreensão numa dimensão qualitativa. Bataille e Clanet (1980) avançam a ideia de um processo ligando investigador e objecto de investigação, o que constitui um novo campo de conhecimentos, transformando as fronteiras entre conhecimento teórico e prático.

CAPÍTULO IV

SUBSÍDIOS PARA A AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PRECOCE COM O PROGRAMA PORTAGE PARA PAIS — ESTUDO EXPLORATÓRIO

1. ENQUADRAMENTO E OBJECTIVOS DO ESTUDO

O presente estudo insere-se num projecto de investigação na área de intervenção precoce, tal como é concebido pelo modelo Portage anteriormente descrito. Este modelo de atendimento para crianças com N.E.E. e suas famílias, foi introduzido em Portugal no ano lectivo de 1984/85 na DSOIP¹. Devemos referir igualmente que participamos na implementação deste programa, primeiro a nível da intervenção directa e posteriormente enquanto supervisores de um grupo de técnicos de diferentes formações de base e integrados em diferentes serviços (Ministério da Educação, Centro Regional de Segurança Social, Serviços de Saúde e outros). Encontrava-me assim, numa posição privilegiada para analisar alguns aspectos deste processo.

- Os principais objectivos deste estudo foram:
 - investigar alguns aspectos da intervenção precoce através da avaliação de uma experiência de implementação do modelo Portage;
 - obter informação relevante para os participantes no processo interventivo;
 - identificar as mudanças que ocorrem ao longo do processo de aplicação do programa ;
 - sugerir inovações em aspectos do programa;
 - abrir pistas para futuros trabalhos nesta área de avaliação-intervenção.

Propusemo-nos investigar alguns aspectos da intervenção precoce junto de crianças com N.E.E., primeiramente realizando uma revisão bibliográfica e em seguida através da análise detalhada de um trabalho de campo, com o objectivo de melhorar o conhecimento que temos sobre o desenvolvimento comportamental destas crianças. Para isso, tivemos em conta as práticas educativas das mães e das técnicas visitadoras, bem como as suas atitudes relativamente às crianças, a si próprias e à forma como se posicionam no processo educativo.

¹ Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica

Ao analisar fenómenos evolutivos nos participantes ao longo da implementação do Programa Portage pretendemos, focando o processo em que estavam implicados, obter informações úteis para esses participantes (pais, técnicos e crianças). Pretendemos igualmente contribuir para realçar aspectos que caracterizaram o processo de intervenção. Estes aspectos podem sugerir alguns desenvolvimentos a nível da metodologia e implementação, tanto a nível do atendimento das crianças e de suas famílias, como a nível da formação em serviço dos técnicos implicados. Esta reflexão teórico-prática abriu algumas pistas e realçou a necessidade de aprofundar determinadas áreas e conteúdos, permitindo talvez uma maior eficácia interventiva ulterior.

Da reflexão realizada acerca dos estudos sobre a eficácia dos programas de intervenção precoce, ficou clara a necessidade de reformular a questão da análise restrita do efeito destes programas na criança, para passar a englobar factores do meio com os quais a criança interage.

Os objectivos de uma intervenção, bem como da sua avaliação, podem ser vistos como hipóteses sobre factores que facilitam o desenvolvimento, num processo de mudança que se espera venha a ser duradouro. Ao formular estas hipóteses de avaliação-intervenção, devemos ter em conta a sua validade ecológica, isto é, devemos ter em conta o meio onde a intervenção ocorre, bem como interrogarmo-nos acerca do problema da eficácia desse meio para os resultados que queremos obter.

Neste estudo, ao focar o processo de intervenção pretendeu-se:

1. Analisar qualitativa e quantitativamente os ganhos desenvolvimentais das crianças, a partir da programação educativa realizada;
2. Analisar as interacções mãe-criança e técnico visitador-criança, em actividades de ensino a fim de detectar:
 - a forma como cada uma destas interacções evolui ao longo do tempo;
 - as semelhanças e diferenças de padrões de interacção das mães e das visitadoras com as crianças;
3. Analisar as representações dos participantes (pais, técnicos visitantes) ao longo do processo, a fim de detectar o impacto do programa em aspectos como:

objectivos, estratégias educacionais, definição de papéis, atitudes de acompanhamento, imagens àcerca da criança, suas expectativas e dificuldades, etc.

O presente estudo foi realizado no distrito do Porto, junto de seis famílias com filhos em idade pré-escolar, que tinham sido assinalados por Serviços de Saúde. As crianças apresentavam atrasos globais de desenvolvimento, tendo sido encaminhados para um serviço de intervenção precoce do Centro Regional de Segurança Social. As famílias iniciavam na altura um apoio domiciliário com o Programa Portage. A amostra é constituída por crianças com N.E.E., suas mães (nenhum dos pais esteve activamente envolvido no processo) e pelas técnicas visitadoras domiciliárias (V.D.). Desde o início do estudo, em 1988, que a amostra tem vindo a mudar a sua constituição, devido essencialmente a interrupções temporárias ou permanentes no Programa, por parte de alguns sujeitos, por diversos motivos: doenças graves nas crianças, colocação noutros recursos educativos, falta de disponibilidade dos pais. Assim, os seis casos que integram a amostra actual, iniciaram o programa em momentos diferentes, contando:

- quatro casos com seis meses de intervenção.
- dois casos com doze meses de intervenção;

A intervenção constou de visitas domiciliárias que duravam cerca de uma hora e meia. Durante estas visitas era fornecido à família um apoio segundo os procedimentos anteriormente expostos, próprios do modelo Portage. Nesta fase precoce de implementação do programa, as mães funcionaram como educadoras dos seus filhos, executando o programa educativo, o qual tinha sido planeado em conjunto com a visitadora. A responsabilidade da determinação e avaliação da eficácia das actividades de ensino foi, nesta fase, da responsabilidade da técnica visitadora. Durante o processo de visitas semanais, as capacidades de ensino e o controlo de comportamentos disruptivos utilizados pelas visitadoras, foram sistematicamente ensinadas às mães, sendo o objectivo final da intervenção, torná-las funcionalmente autónomas em relação aos técnicos. Neste tipo de processo de acompanhamento, as interacções entre visitadora, mãe e criança, têm tendência a funcionar como um catalizador de eventuais mudanças (Gray e Wanderson, 1980).

Pensamos pois, na importância de incluir neste estudo uma abordagem destas interacções, através da observação directa da intervenção (estudo 2). Tem sido constatado que, muitas vezes, os técnicos têm tendência a colocar uma ênfase exclusiva nas capacidades a serem ensinadas, não incluindo uma componente de avaliação do seu próprio papel e influência. Nomeadamente, não reflectem sobre as suas atitudes relativamente à incapacidade, bem como sobre quais as suas expectativas relativamente ao envolvimento dos pais e ao desenvolvimento da criança. Propusemo-nos, pois, registar este aspecto a nível das técnicas visitadoras, tendo sido igualmente abordada a percepção das mães acerca de todo o processo de intervenção (Estudo 3).

As capacidades das crianças foram avaliadas de três em três meses com as listas de verificação do comportamento nas cinco áreas do desenvolvimento: cognição, desenvolvimento motor, linguagem, socialização e autonomia. Foram também realizadas avaliações formais do seu quociente de desenvolvimento (Q. D.), com o teste Brunet-Lezine, nos momentos inicial e final de avaliação. Foram igualmente recolhidos dados relativos à programação educativa, nomeadamente: número de sessões efectuadas, objectivos a longo termo estabelecidos e atingidos e folhas de actividade cumpridas. Desta forma pretendemos avaliar o impacto do processo interventivo na avaliação da criança (estudo 1).

Trata-se pois de um estudo descritivo realizado em pontos específicos da vida da criança e da sua família, sem qualquer perspectiva de generalização ou de previsão da evolução do desenvolvimento das crianças a longo prazo ou de generalização dos resultados obtidos a outras populações.

Estando conscientes da grande quantidade de influências e de variáveis que têm efeito sobre a criança e a sua família (ver neste trabalho Dunst, Snyders e Mankinen, 1988), propusemo-nos focar promenorizadamente o processo de intervenção com um programa de estimulação precoce. Esperamos que essa análise, efectuada a nível microgenético, realce variáveis significativas para futuras intervenções ao nível da mudança desenvolvimental.

2. AMOSTRA

A amostra é constituída:

1. Por seis crianças em idade pré-escolar, que tinham sido diagnosticadas como tendo um atraso global de desenvolvimento com etiologias diversas. Todas as crianças viviam com as suas famílias, estando em todos os casos ambos os pais presentes no agregado familiar, registando-se em alguns casos a presença de outros familiares.

Todas as crianças estavam a ter acompanhamento médico em serviços de saúde pública, tendo sido encaminhadas para um serviço de atendimento precoce do Centro Regional de Segurança Social (C.R.S.S.) do Porto. Nenhuma delas tinha recebido apoio anteriormente ao início do programa, excepto uma das crianças, que frequentou um apoio de fisioterapia durante dois meses.

2. Pelas mães das crianças que estavam a receber apoio domiciliário com o programa Portage. Embora sómente as mães tenham tido uma participação activa na implementação do programa junto dos filhos, sendo portanto os sujeitos deste estudo, caracterizamos igualmente aqui os pais e outros elementos presentes no agregado familiar.
3. Por seis técnicas visitadoras domiciliárias (V.D.) pertencentes ao Centro de S. José — um serviço de intervenção precoce do C.R.S.S. do Porto — que estavam na altura a implementar o programa junto das crianças e suas famílias. Todas elas tinham frequentado um curso básico de formação Portage.

Nos quadros seguintes apresentamos a caracterização deste amostra

2.1. Amostra das crianças

Crianças	Sexo	Diagnóstico	DN	Data início do programa	I.c. início do prog.	Outros familiares no agregado
J.M.	Fem.	• Síndrome de Down	6/2/88	5/88	3 M	Irmão (8 anos no início do programa)
C.	Masc.	• Síndrome de Down (tipo livre — 47,XY+21)	4/2/88	3/89	13 M	Irmão (8 anos no início do programa)
T.A.	Masc.	• Síndrome de Down	5/5/89	1/90	8 M	Avós paternos*
JU.	Fem.	• Atraso psicomotor e de crescimento com causas médicas várias**	24/12/87	1/90	24 M	Por vezes os pais passam alguns dias em casa dos avós paternos
H.A.	Masc.	• Deficit visual à esquerda provocado por tumor Assimetria dos globos oculares e nistagma	20/11/87	1/90	26 M	• Irmão com 6 anos no início do programa • Mãe costumava passar o dia em casa dos avós maternos onde vive também uma tia
A.P.	Fem.	• Ataxia muscular • "Deficiência intelectual" • Atraso global do desenvolvimento	13/5/87	1/90	32 M	Irmã com 9 anos no início do programa

* A casa pertence aos avós paternos.

** Sepsis neonatal; SDR neonatal; convulsões no 1º dia de vida; meningite neo-natal; anemia; bronquite obstrutiva; estrabismo convergente, entre outros.

2.2. Amostra dos pais

Criança	Idade dos pais no início do programa	Nível de instrução académica	Profissão
J.M.	Pai - 37A Mãe - 38A	2º ano ciclo 4ª classe	• 1º caixeiro • Doméstica
C.	Pai - 33A Mãe - 32A	4ª classe 4ª classe	• Electricista de automóveis • Doméstica
T.A.	Pai - 25A Mãe - 29A	2º ano ciclo 11º ano de escolaridade	• Motorista • Contínua numa Escola Sec.
Ju.	Pai - 38A Mãe - 35A	4ª classe 4ª classe	• Entalhador • Bobinadeira*
H.A.	Pai - 25A Mãe - 28A	1º ano ciclo 4ª classe	• Pedreiro • Biscoiteira*
A.P.	Pai - 39A Mãe - 31A	2º ano ciclo 5º ano liceu	• Cortador de carnes • Doméstica**

* Não exerciam a profissão aquando do início do programa, para ficarem em casa com o filho.

** Anteriormente ajudava o marido, tendo os dois um negócio próprio; deixou de trabalhar para estar com a filha em casa.

2.3. Amostras das Visitadoras Domiciliárias (V.D.)

Criança	V.D./idade no início do programa	Formação académica e profissional	Anos de prática profissional
J.M.	E.-39A	• Curso de Serviço Social • Curso Básico Portage em Janeiro de 1987	• 18 anos de prática - 12 num jardim de infância regular - 5 no Ensino Especial (3 na intervenção precoce)
C.	I.-38A	• Curso do Magistério Primário • Especialização em deficiência auditiva pelo C.F.A.P.* • Curso Básico P. em Jan. 1987	• 15 anos de prática com crianças deficientes (5 dos quais em intervenção precoce)
T.A.	L-47A	• Curso de Educadora de Infância • Curso Básico Portage em 1987	• 19 anos de prática - 11 com crianças def. visuais - 2 com crianças normais - 5 com crianças deficientes em int. precoce
JU.	C.M.-30A	• Curso de Educadora de Infância • Curso Básico Portage em Junho 1989	• 6 anos de prática - 4 no ensino regular - 2 em intervenção precoce
H.A.	N.-45A	• Curso de Educadora de Infância • Especialização em Educadora Espec. pela E.S.E. do Porto • Curso Básico Portage em Junho 1989	• 25 anos de prática todos com crianças deficientes - não tinha experiência em intervenção precoce
A.P.	P-30A	• Curso de Educadora de Infância	• 8 anos de prática - 4 com intervenção precoce

* Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal.

Destas técnicas, três tinham já acompanhado um caso com o modelo Portage (E.; I.; L.). Quanto às restantes era o primeiro caso que acompanhava com a metodologia. Todas elas participavam semanalmente numa reunião de supervisão orientada pela autora do presente trabalho.

3. ESTUDO 1

3.1. Objectivos

1. Avaliar a evolução das crianças nas áreas curriculares de intervenção.
2. Analisar alguns parâmetros da programação educativa.

3.2. Procedimento

A avaliação a este nível inseriu-se no próprio processo de ensino domiciliário das crianças que, como referimos no capítulo anterior consta de vários passos:

- 1º. Estabelecimento do nível de desenvolvimento da criança no momento da entrada para o programa — **linha de base** — para tal utilizaram-se listas de verificação do desenvolvimento nas 5 áreas: cognição, desenvolvimento motor, linguagem, socialização e autonomia; existe ainda uma sexta lista — Estimulação do Bêbé — que inclui comportamentos sensório-motores mais precoces e que foi utilizado com as duas crianças que tinham uma idade inferior a 12 meses na entrada para o programa (ver Anexo E₁A, onde apresentamos exemplos destas listas).
- 2º. Esta avaliação inicial que é realizada pela visitadora em conjunto com a mãe, será o ponto de partida para o estabelecimento de um **programa**

individualizado de desenvolvimento, com base nas áreas fortes da criança e tendo como finalidade satisfazer as suas necessidades, bem como as prioridades dos pais. A técnica V.D. estabelece **Objectivos a Longo Termo (O.L.T.)** para o período de 3 meses. Os objectivos de ensino a curto prazo são definidos em termos comportamentais, através duma **análise de tarefas** dos O.L.T., sendo apresentados em folhas de actividades para serem ensinados pelos pais, no período de uma semana.

- 3º. Durante a sessão semanal, a V.D. verifica se os **objectivos** foram atingidos através dos registos realizados pelas mães diariamente, e reformula-os casos seja necessário ou traça novos objectivos na sequência da análise estabelecida.
- 4º. Os O.L.T.ão revistos no final de cada período de 3 meses sendo realizada nova avaliação com as listas de verificação. Obtem-se, assim, informação para a planificação educativa subsequente, fechando-se então o círculo do processo de avaliação-intervenção.

Neste estudo incluímos os dados da avaliação da criança com as listas de verificação nas diferentes áreas. Esta avaliação é realizada, como já foi referido, de 3 em 3 meses pela V.D. em conjunto com as mães.

- As **listas de verificação** são constituídas por uma sequência de comportamentos, havendo uma indicação do nível de idade em que se esperaria que esses comportamentos fossem adquiridos. Não existe no entanto, em nenhuma das áreas, o mesmo número de itens nos diferentes níveis de idade. Da mesma forma que não existe igual do número de itens nas diferentes áreas para um dado nível de idade. De cada lista de verificação consta ainda uma coluna para registar se o comportamento foi ou não adquirido e uma outra coluna para indicar a data em que foi avaliado como adquirido (Ver anexo E₁A).

A avaliação das crianças com base nestas listas de verificação foi assim realizada em vários momentos:

- um **primeiro momento**: no início da intervenção;
- um **segundo momento** ao fim de 3 meses de intervenção.

Para duas das crianças da amostra além destes, houve mais dois momentos de avaliação:

- um **quarto momento** ao fim de 9 meses de intervenção
- um **quinto momento** ao fim de 12 meses de intervenção.

Relativamente à avaliação da **planificação educativa** foram recolhidos os seguintes dados para cada um dos momentos de avaliação referidos anteriormente:

- percentagem de sessões domiciliárias realizadas relativamente ao número de sessões previstas;
- nº de folhas de actividades formais e informais²;
- percentagem de folhas de actividades formais que foram cumpridas, isto é, cujas actividades foram realizadas e registadas pela mãe;
- os Objectivos a Longo Termo que foram atingidos e os que não foram atingidos, nas diferentes áreas de desenvolvimento.

• A **avaliação formal** com a Brunet-Lézine foi realizada por uma psicóloga em dois momentos:

- no momento da **avaliação inicial** deste estudo para todas as crianças
- no último momento de avaliação deste estudo:
 - passados 6 meses para 4 crianças
 - passados 12 meses para 2 crianças

² Consideramos folhas de actividades formais aquelas que implicam registo por parte dos pais; as informais além de não implicarem registo, consistem em indicações educativas genéricas.

3.3. Resultados

3.3.1. ANÁLISE QUANTITATIVA

• A nível da **avaliação formal** as crianças apresentavam os seguintes quocientes totais de desenvolvimento num primeiro e num último momento.

Idade Sujeitos	Início do programa 1º Momento		Depois de 6 ou 12 meses de programa Último momento	
	MESES	Q.D.	MESES	Q.D.
Ju.	24 M: 7D	48	30 M: 6D	89
H. A.	26 M: 1D	55	32 M: 2D	69
T. A.	8 M: 2D	44	14M: 11D	75
A.P.	32 M: 10D	65	38 M: 3D	75
J.M.	3M: 5D	55	15 M: 6D	63
C.	13 M: 11D	63	24M: 5D	97

Verificamos assim, para todos os casos, um aumento nítido nos valores absolutos dos Q.D.s totais entre o primeiro e último momentos.

• A nível da **avaliação com as listas de verificação** do desenvolvimento foi calculado o **número de itens ganhos** do primeiro para o segundo momento e deste para o terceiro momento de avaliação. Para 2 crianças foi ainda considerado o ganho de itens do terceiro para o quarto momento e deste para o quinto momento de avaliação.

Os ganhos não foram, no entanto, traduzidos em termos do número de itens atingidos para cada área. Pensamos que essa informação não seria relevante por duas razões:

1. O facto de, para uma dada criança, não haver igual número de itens nos diferentes níveis de idade;
2. O facto de, para o mesmo nível de idade, não haver igual número de itens nas diferentes áreas.

Os dados apresentados foram calculados da seguinte maneira:

1. Em cada momento foram calculados para cada área o número de itens atingidos **(número de itens atingidos pela criança)**
2. Para cada área foi tido em conta o **total de itens no último nível de idade** em que a criança foi avaliada.
3. Foram calculadas em cada momento de avaliação, as percentagens do número de itens atingidos pela criança nesse momento, em relação ao **total de itens no último nível de idade** em que a criança foi avaliada.

Estas percentagens que traduzem os ganhos desenvolvimentais das crianças nas diferentes áreas ao longo do processo de intervenção, estão representadas nos gráficos 1 a 6.

4. Não havendo normalização destas listas de verificação e para obtermos uma linha critério do desenvolvimento nas diferentes áreas, foram calculados para cada área e para **cada momento**, a percentagem do total de itens de cada escala nesse nível de idade, em relação ao **total de itens no último nível de idade**.

Calcularam-se assim as percentagens correspondentes aos valores obtidos por uma criança que em cada área e no momento correspondente à sua idade, acertasse todos os itens.

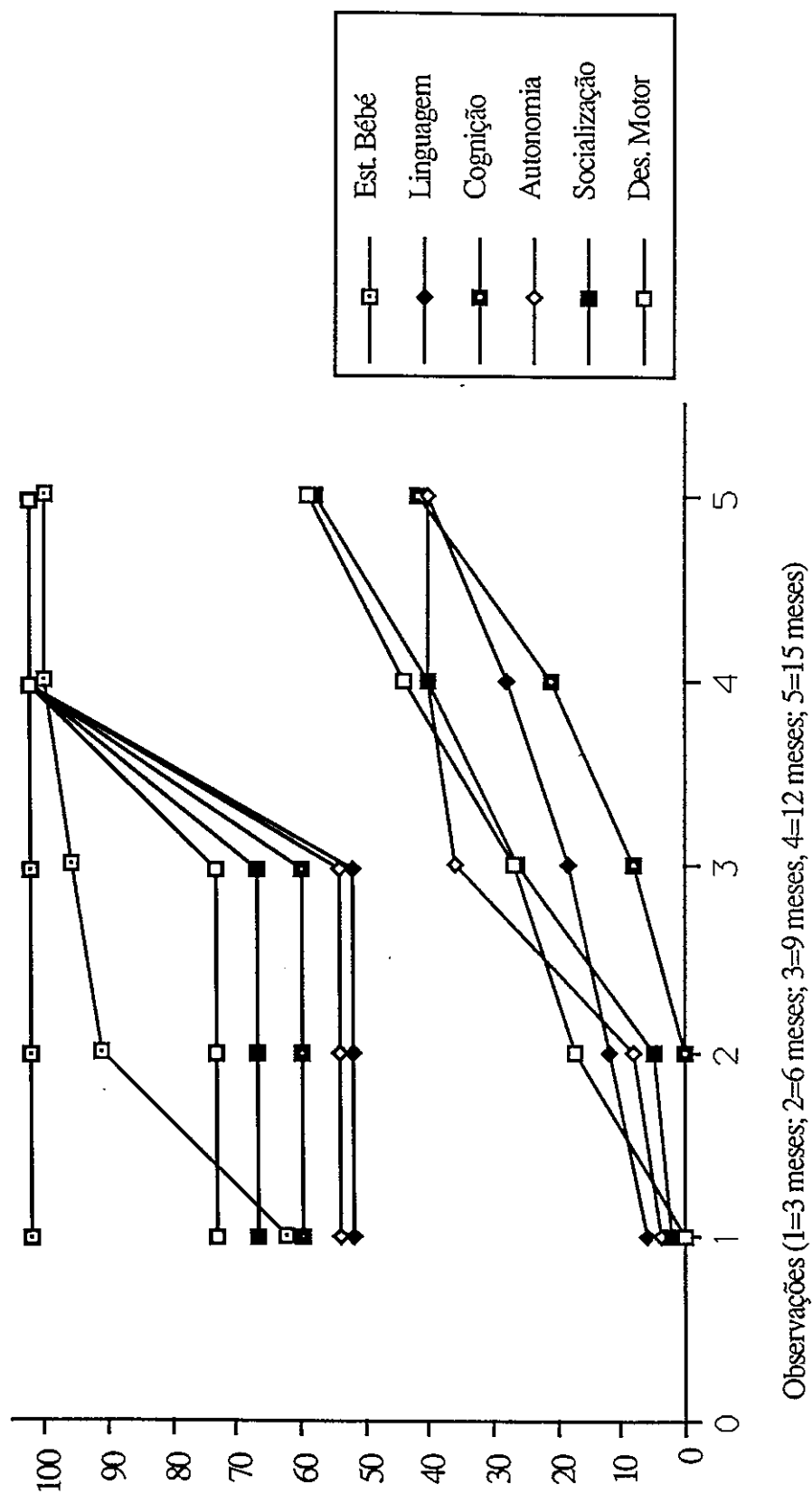
Estes valores são apresentados nos gráficos 1a); 2a); 3a); 4a) que são sobreponíveis aos anteriores permitindo assim a comparação da evolução de cada criança com o critério para cada idade. Nos casos em que esta linha critério não aparece, é porque a criança não mudou de nível de idade relativamente à lista de verificação, do 1º para o último momento, sendo então a linha critério coincidente com 100%.

Assim, as linhas que unem os pontos correspondentes aos diferentes momentos de avaliação, representariam um **critério do ritmo de desenvolvimento** nas diferentes áreas, e entre os períodos de idade considerados³.

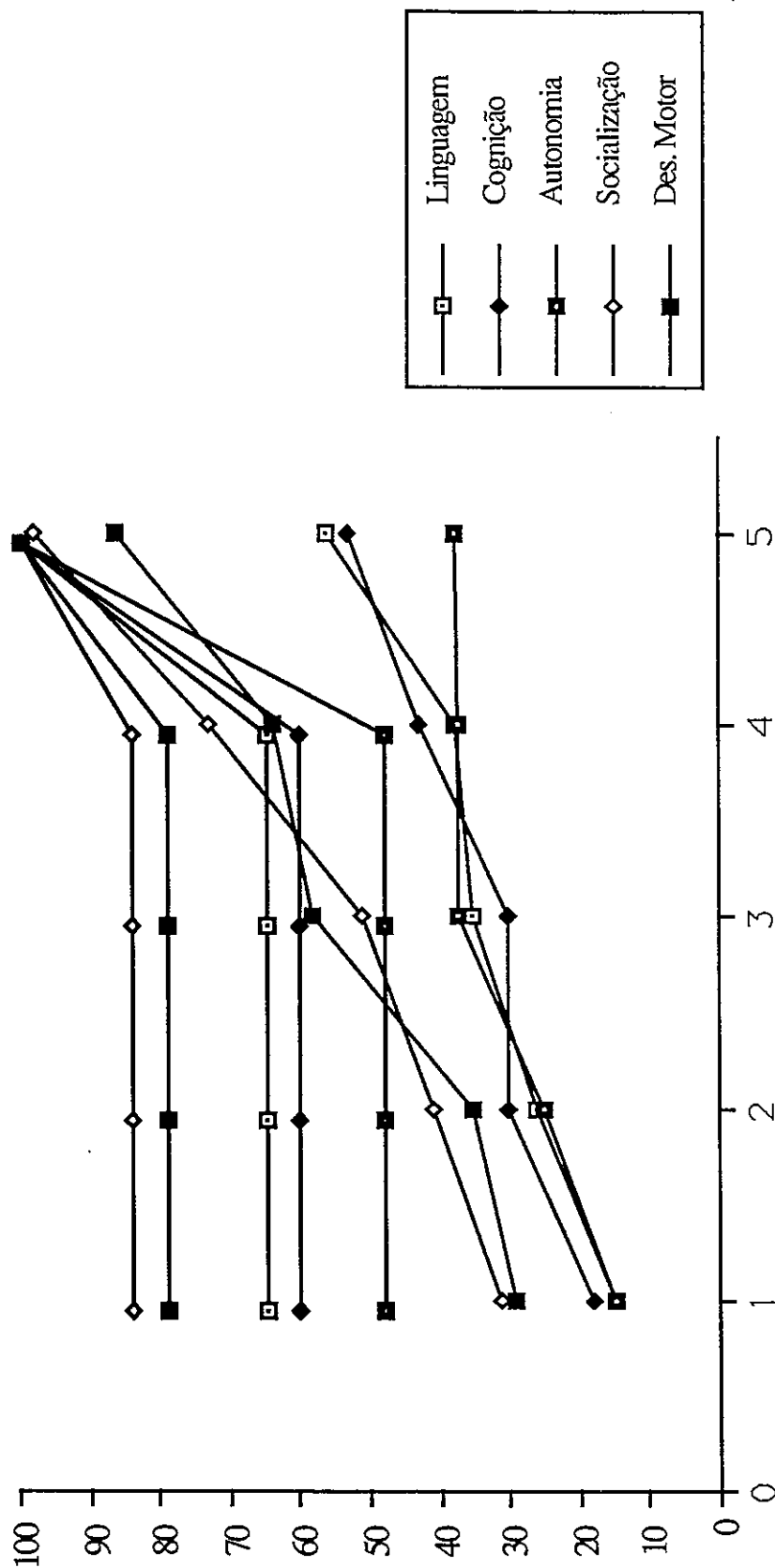
Apresentamos igualmente, e para os mesmos dados desenvolvimentais, gráficos de barras para cada criança, que permitem comparar os ganhos relativos nas áreas do desenvolvimento para os diferentes momentos de avaliação (gráficos 6 a 12).

³ Embora não haja linearidade do desenvolvimento ao longo do tempo, utilizou-se a linha recta para facilitar a visualização da evolução e a sua comparação com a linha critério.

Sujeito J.M.

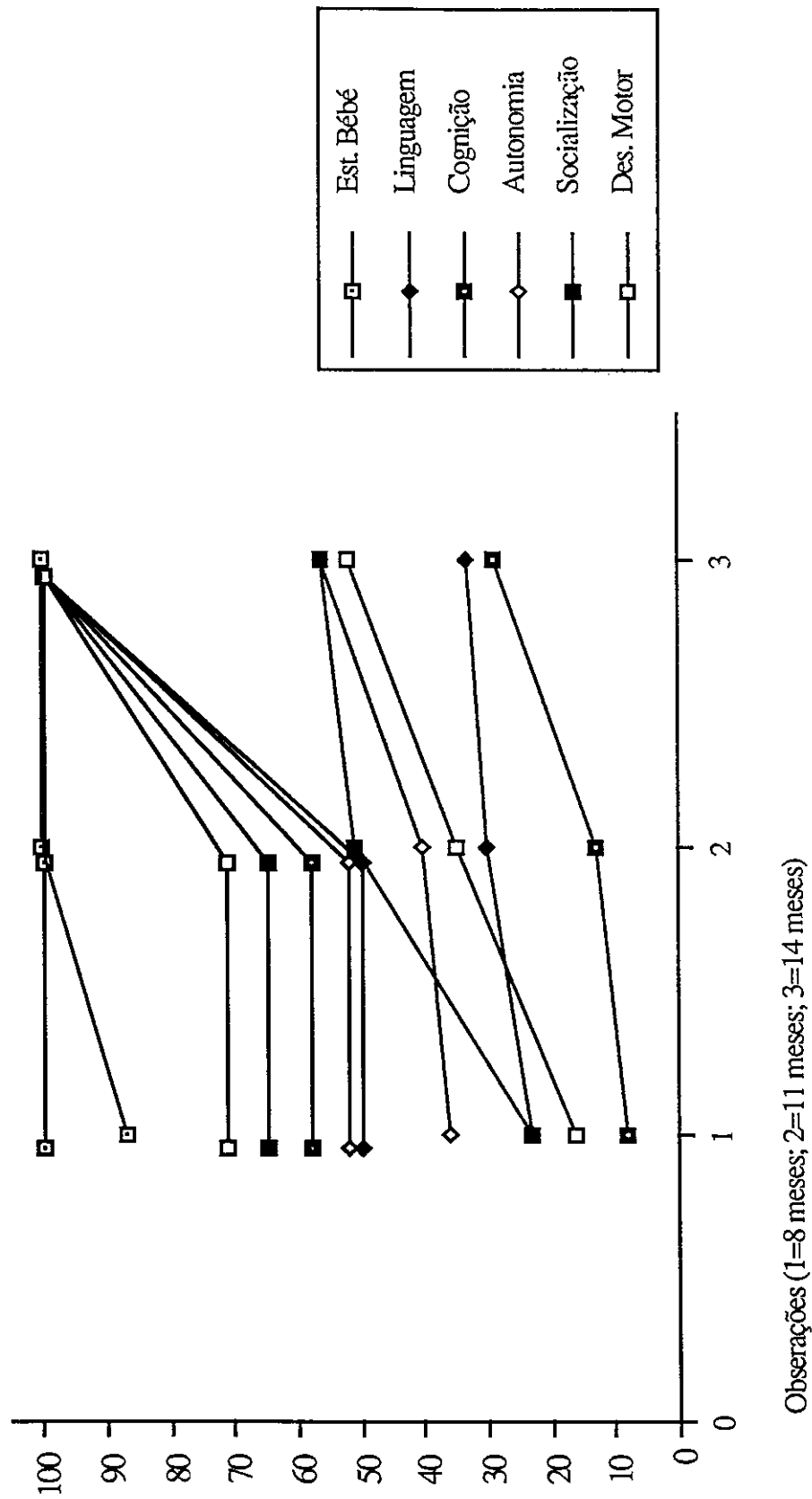


Sujeito C.

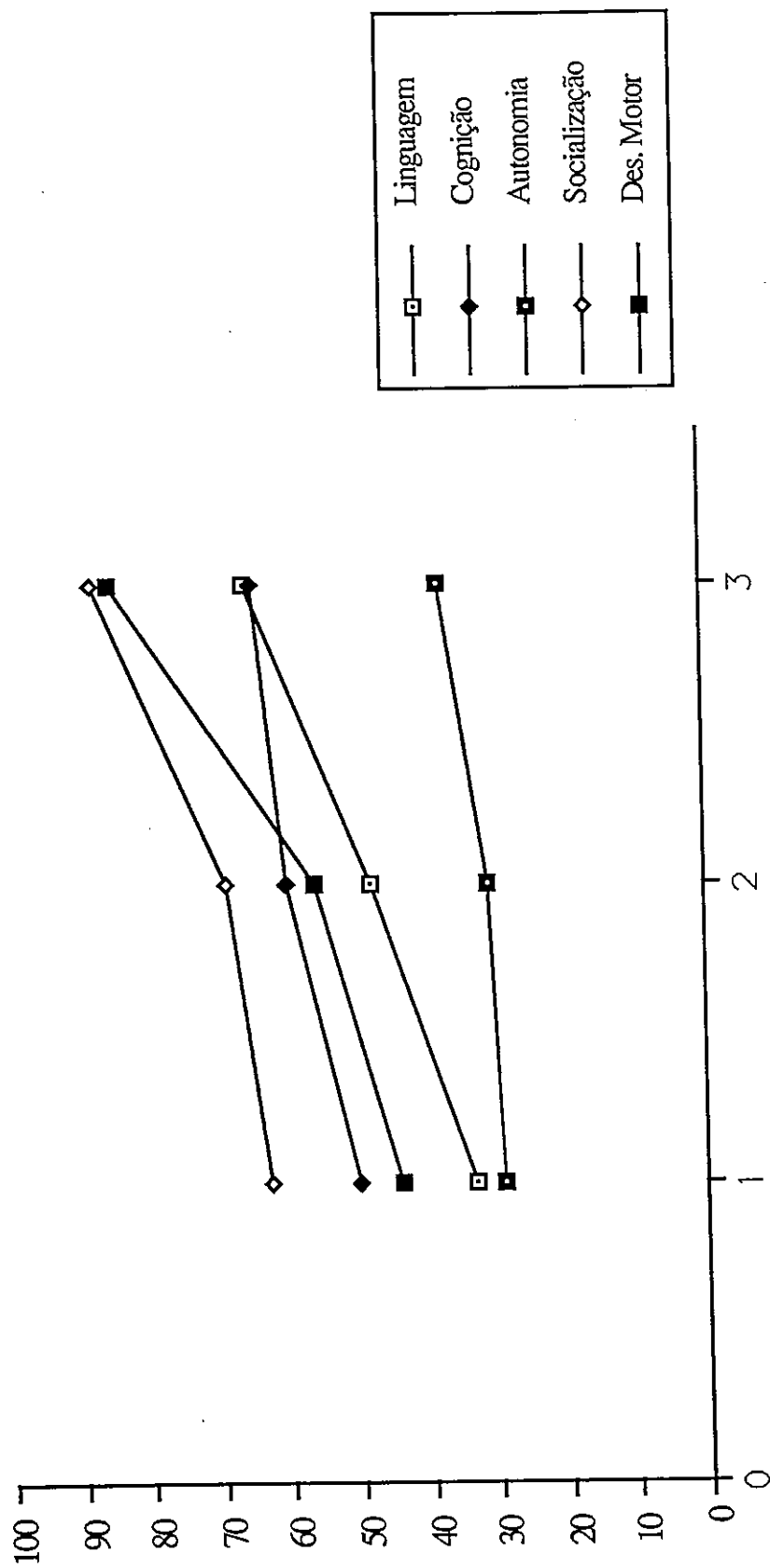


Observações (1=13 meses; 2=16 meses; 3=19 meses; 4=22 meses; 5= 25 meses)

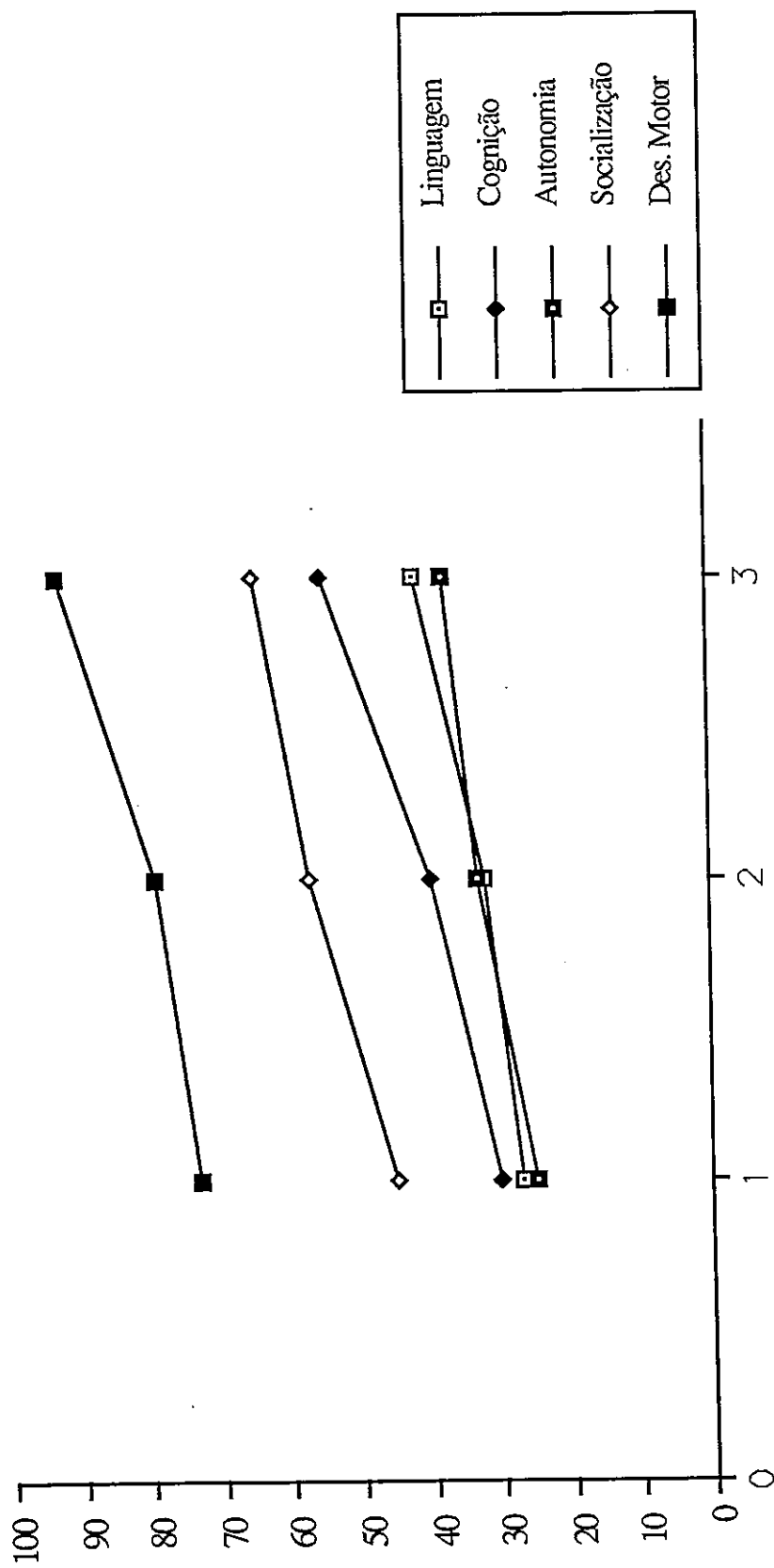
Sujeito - T.A.



Sujeito - JU.

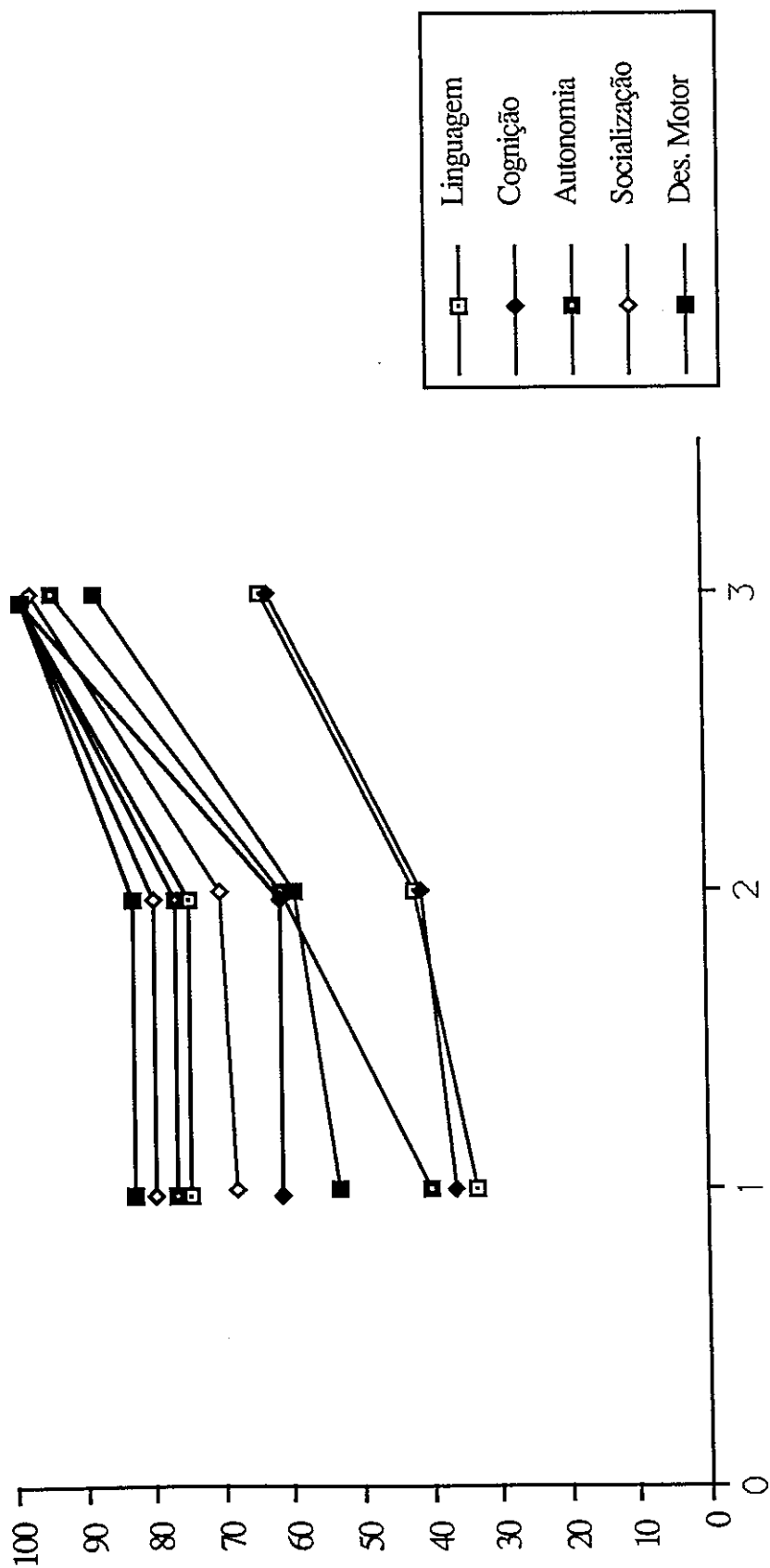


Sujeito - H.A.



Observações (1=26 meses; 2=29 meses; 3=32 meses)

Sujeito - A.P.



Observações (1=32 meses; 2=35 meses; 3=38 meses)

GRÁFICO 7

SUJEITO J.M.

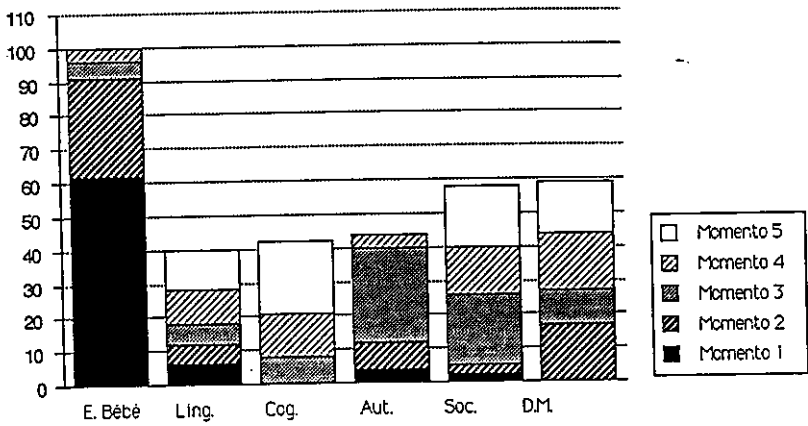


GRÁFICO 8

SUJEITO C.

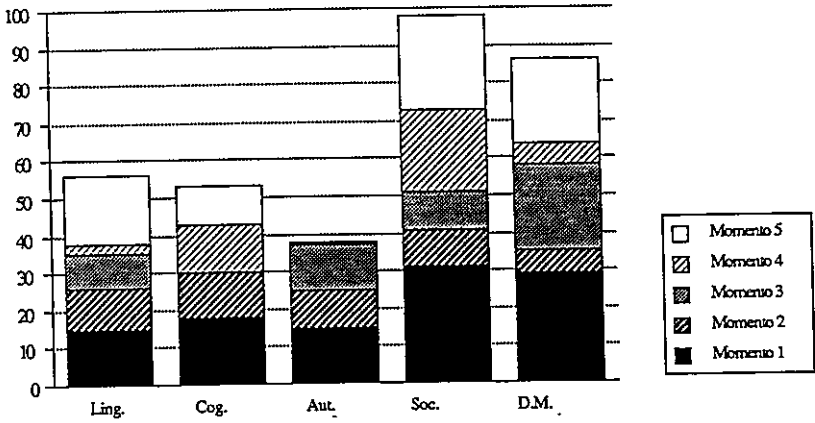


GRÁFICO 9

SUJEITO T.A.

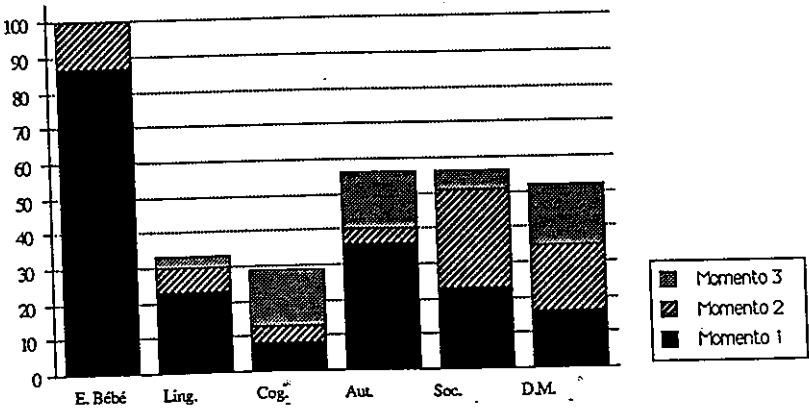


GRÁFICO 10

SUJEITO JU

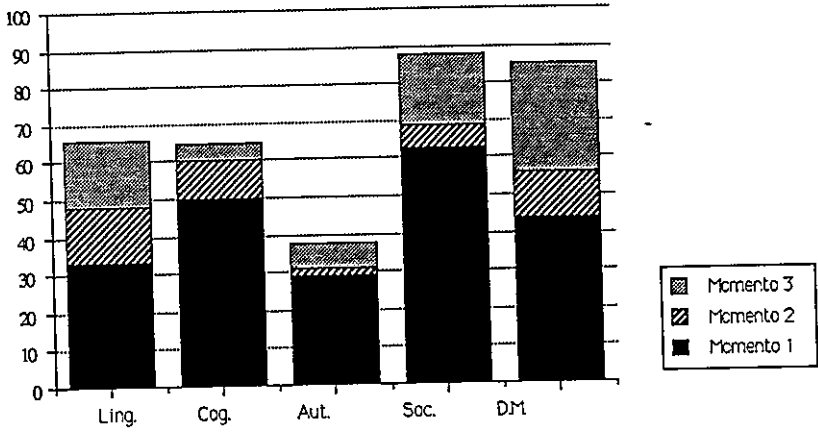


GRÁFICO 11

SUJEITO H.A.

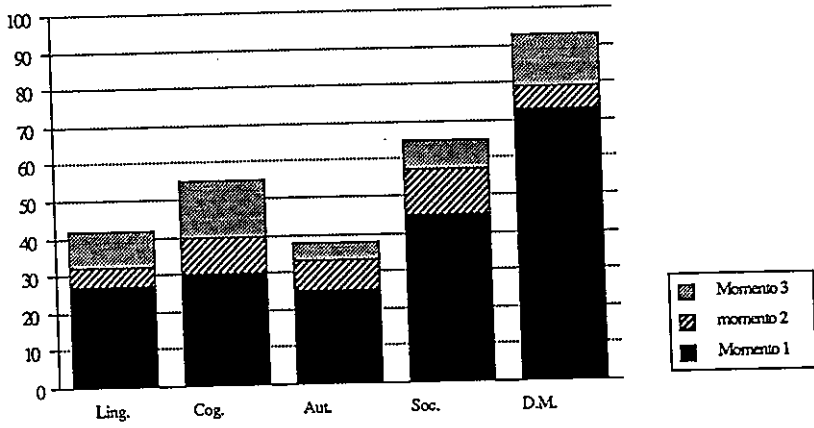
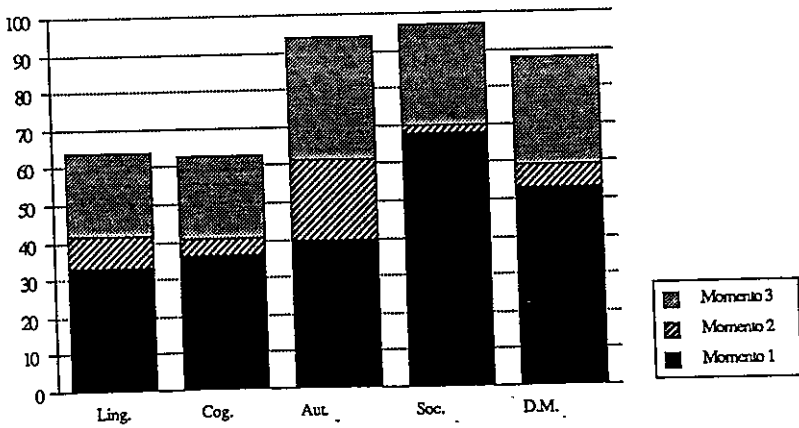


GRÁFICO 12

SUJEITO AP



Da análise dos gráficos 1 a 12, referentes à forma como as crianças evoluíram nas diferentes áreas, salientamos os seguintes aspectos:

1. Verificaram-se ganhos em todas as áreas de desenvolvimento e para todos os casos ao longo do tempo de intervenção.

Somente em dois casos não se verificaram ganhos em dois momentos e para duas áreas:

- Na criança J.M.

- na área da cognição do 1º para o 2º momento

- na área da autonomia do 4º para o 5º momento.

- Na criança C.

- na área da cognição do 2º para o 3º momento

- na área da autonomia do 3º para o 4º momento.

2. As áreas da **Socialização (Soc.)** e do **Desenvolvimento Motor (D.M.)** apresentam valores que tendem a aproximar-se ao longo do tempo; nos dois únicos casos em que isto não se verifica (C;H) o curso de evolução nestas duas áreas mantém-se paralelo.
3. As áreas da **Linguagem (Ling.)** e da **Cognição (C.)** apresentam-se valores que tendem a aproximar-se ao longo do tempo, havendo um único caso (H.A.) em que isto não se verifica. Neste caso, a cognição apresenta ganhos mais acentuados relativamente à linguagem.
4. As áreas da **Socialização** e do **Desenvolvimento Motor** atingem valores percentuais mais elevados relativamente às áreas de **Cognição** e da **Linguagem** para todos os casos.

No 1º momento de avaliação, a **Socialização** apresentava já valores mais elevados relativamente à **Linguagem e Cognição** para todos os casos; o mesmo sucedia com o **Desenvolvimento Motor** para 3 casos:

- Em dois casos (T.A. e Ju.) em que o **Desenvolvimento Motor** apresentava, no 1º momento, valores mais baixos relativamente às áreas da **Cognição e da Linguagem**.

Em ambos os casos os ganhos a nível do **Desenvolvimento Motor** são mais acentuados, relativamente aos ganhos naquelas duas áreas, verificando-se (como foi já referido), uma aproximação dos seus valores relativamente aos valores da **Socialização**.

- No caso (J.M.) em que os valores da **Socialização e do Desenvolvimento Motor** são inferiores num 1º momento relativamente à **Linguagem**, o ganho de ambas relativamente a esta área foi claramente mais acentuado.

5. A área de **Autonomia** apresentou, no 1º momento, valores mais baixos relativamente às outras áreas apenas em 2 casos (T.A.; JU). No entanto, no último momento de avaliação, a **Autonomia** apresentava um valor percentual mais baixo, relativamente às outras áreas em 4 casos (T.A.; JU.; H; C.). Somente em dois casos (A.P. e J.M.) os ganhos nesta área foram muito acentuados, ficando a par das áreas da **Socialização e Desenvolvimento Motor** entre os valores percentuais mais elevados.

Constatamos pelas linhas critério, que as áreas de **Desenvolvimento Motor e Socialização** são igualmente aquelas que atingem valores percentuais relativos mais elevados. Há assim uma tendência em todos os casos para os valores destas duas áreas assumirem valores relativos idênticos aos das respectivas linhas critério.

As áreas da **Cognição e Linguagem** são aquelas em que os valores atingidos se distanciam mais dos valores das linhas critério respectivas, reflectindo menores ganhos nestas duas áreas.

3.3.2. ANÁLISE QUALITATIVA

Após realizar a análise quantitativa concluímos da necessidade de uma análise qualitativa que a complementasse por diversos motivos:

- o facto de não existir, como foi já referido, uma equivalência entre o número de itens nos diferentes níveis de idade para cada área;
- o facto de, os ganhos percentuais numa dada área, de um momento de avaliação para o seguinte, serem o resultado de aquisições de diferentes itens com pesos e valores diferentes em termos desenvolvimentais.

Realizamos então uma análise da ocorrência de itens por idades tendo como unidade de análise o item. Fomos recolher assim as idades em que os diferentes itens foram adquiridos nos diferentes casos:

- Nas áreas de **Desenvolvimento Motor, Socialização e Autonomia** verifica-se que várias crianças apresentaram ganhos, em itens de um nível de idade, superior ao da sua idade cronológica.
- Nestas áreas, verificou-se igualmente que alguns itens, além de serem adquiridos pela criança no seu nível de idade respectivo, são dominados precocemente, isto é, a criança revela ter adquirido estes comportamentos num período que não dista mais de dois meses do limite inferior de idade em que se encontra. (Por exemplo: C., que adquire aos 25M itens do nível 2-3 anos na área da Socialização).
- Na área da **Cognição** verificou-se apenas **num caso** a aquisição de itens, pertencentes ao nível de idade seguinte àquele em que a criança se encontrava;
- Na área da **Linguagem** não se verificou nenhuma situação de aquisição de itens de um nível de idade superior ao da idade cronológica da criança, registando-se apenas **para um caso** a aquisição de itens numa idade próxima do limite inferior do nível de idade em que a criança se encontrava.

Um apanhado destes dados é apresentado no quadro seguinte:

Criança idade de aquisição	Área (nível idade)	Itens adquiridos de um nível de idade superior	Itens adquiridos em idade próxima (1-2 meses) ao limite inferior do nível de idade em que se encontra
H. (32 M)	D.M. (3-4)	81 84	—
C. (25 M)	D.M. (2-3)	—	67 68 70 71 74 79
A.P. (38 M)	D.M. (3-4)	—	84 88 89 90 93 94
C. (25 M)	Soc. (2-3)	—	45 48 50
	Soc. (3-4)	52 53	—
H. (32 M)	Soc. (3-4)	52	—
A.P. (32 M)	Soc. (3-4)	52	—
A.P. (38 M)	Soc. (3-4)		53; 54 55; 58; 59; 61
	Soc. (4-5)	64; 65; 66	—
	Soc. (5-6)	73	—
T.A. (14 M)	Aut. (1-2)	—	19 - Tira as meias
T.A. (11 M)	Aut. (2-3)	33	—
T.A. (14 M)	Aut. (2-3)	34	—
A.P. (35 M)	Aut. (3-4)	55	—

Criança idade de aquisição	Área (nível idade)	Itens adquiridos de um nível de idade superior	Itens adquiridos em idade próxima (1-2 meses) ao limite inferior do nível de idade em que se encontra
A.P. (38 M)	Aut. (3-4)	—	56 57; 60 62 63 64
	Aut. (4-5)	68 72 74 76	—
C. (22 M)	Cog. (2-3)	26	—
C. (25 M)	Ling. (2-3)	—	95 - S ₄₅ 98 - S ₄₈ 100 - S ₅₀

D.M. = Desenvolvimento Motor; Soc. = Socialização; Aut. = Autonomia; Ling. = Linguagem; Cog. = Conição.

Verificamos que é na área da **Socialização** que se existe um maior número de casos em que as crianças adquiriram itens de níveis de idade posteriores àquele em que se encontravam; na área da **Autonomia** este facto ocorreu igualmente com uma frequência relativamente elevada; na área do **Desenvolvimento Motor** registam-se apenas duas ocorrências deste tipo; na área da **Cognição** apenas uma e na área da **Linguagem** nenhuma.

Constatamos igualmente que os casos de itens adquiridos em idade próxima ao limite inferior do nível de idade em que a criança se encontrava, ocorreram nas áreas do **Desenvolvimento Motor**; **Socialização** e **Autonomia**, por ordem decrescente de frequência; na área da **Cognição** não se registou nenhuma ocorrência desta natureza e na área da **Linguagem** os itens adquiridos nestas circunstâncias eram itens que pertenciam simultâneamente à área de **Socialização**.

Embora não tivéssemos prosseguido para uma análise qualitativa dos itens, em termos do seu aparecimento precoce ou tardio, nas diferentes crianças, pensamos que, com

uma amostra maior e homogénea em termos de síndrome e de idade, seria possível determinar semelhanças e diferenças significativas na génese dos itens nas diferentes áreas, contribuindo para um melhor conhecimento destes instrumentos de avaliação e sugerindo formas de os melhorar.

Estes dois tipos de análise que temos vindo a descrever, quantitativa e qualitativa, complementam-se na descrição da forma como as crianças evoluem em termos de ganhos desenvolvimentais ao longo do processo interventivo.

• Dados de programação educativa

Criança	Período de intervenção	Nº sessões realizadas Nº sessões previstas	Folhas actividades cumpridas Total folhas	Folhas informais	O.L.T. (área do desenvolvimento e nº de item)
J.M.	3M - 6M	6/8	Ling.6/6 100% Cog.4/4 100%	Ling.1	L11 (N.A.) C9 (N.A.) A8 (N.A.) S15 (N.A.)* EB36 (A.):**
	6M - 9 M	10/10	Ling. 2/2 DM 7/7 Cog. 4/4 A 2/2	Ling.1 DM 4	L11 (A) C9 (A) A8 (A) S15 (A) DM16 (A)
	9M - 12 M	10/11	L 7/7 S 4/4 C 10/10 DM 4/4	—	L26 (N.A.) S22 (N.A.) C10 (A) DM32 (A) A11 (N.A.)
	12M - 15M	11/13	C4/4 S4/4 A1/4 L5/5 DM4/4	L3	L26 (A) S22 (A) C15 (A) DM37 N.A.) A11 (N.A.)
C.	13M - 16M	7/9	C8/8 L 9/9 S 6/6	C1 L1	L15 (A) S27 (N.A.) A11 (A) DM32 (N.A.) L51 (N.A.) A14 (N.A.) C12 (A) C13 (N.A.)
	16M - 19M	5/10*	L 3/3 C 2/2 A 4/4	DM4 L2	C13 (A) DM32 (A)
	19M - 22M	10/11	L 7/7 S 5/5 C 6/6	C2 L2	L49 (N.A.) DM55 (N.A.)
	22M - 25M	9/11	C 22/22 L 4/4	L49 (A) DM55 (A) C18 (N.A.) Soc.50 (A)	L75(A) DM76 (N.A.) A26 (N.A.)

*N.A. = Não atingido; **A. = Atingido; L - Linguagem; S - Socialização; C - Cognição; A - Autonomia; D.M. Desenvolvimento Motor; E.B. - Estimulação do Bêbé

• Dados de programação educativa

Criança	Período de intervenção	Nº sessões realizadas Nº sessões previstas	Folhas actividades cumpridas Total folhas	Folhas informais	O.L.T. (área do desenvolvimento e nº de item)
T.A.	8M - 11M 11M - 14M	9/10 7/8	C 8/8 S 1/3 DM 4/4 L 2/2 C 4/4 DM 4/4	— —	C10 (N.A.) A12 (N.A.) M45 (N.A.) L26 (N.A.) C10 (A.) A12 (A.) L26 (A.) DM25 (N.A.) S22 (N.A.)
JU	24M - 27M 26M - 30M	10/13 8/11	DM 3/5 C 5/5 L 3/3 C 6/6 DM 4/5 A 3/3	• 2 de registo de contingência de comportamentos disruptivos	C18 (A.) S42 (A.) C22 (N.A.) DM55 (N.A.) A26 (N.A.) L49 (N.A.) DM55 (A.) L49 (A.) C22 (N.A.) A26 (N.A.)
H.	26M - 29M 29M - 32M	9/11 9/10	A 1/1 L 4/4 L 3/3 C 2/2	• 1 registo de contingências de comportamentos disruptivos • 1 registo de cont. de comportamentos • 1 controlo de esfinciteres	A15 (A.) A26 (A.) L59 (N.A.) L75 (N.A.) C18 (N.A.) DM108 (N.A.) L59 (A.) L75 (A.) C18 (N.A.) C22 (N.A.) A56 (N.A.) DM 106 (N.A.)
A.P.	32M - 35M 35M - 38M	13/13 8/10	DM3/3 C5/5 L5/5 DM4/4 L4/4 C4/4	A(1) • 1 controlo de esfinciteres —	Ling 61 (A.) A25 (A.) C30 (N.A.) D.M.55 (N.A.) S54 (N.A.) C30 (A.) DM55 (A.) S54 (A.) L94 (N.A.)

*N.A. = Não atingido; **A. = Atingido; L - Linguagem; S - Socialização; C - Cognição; A - Autonomia; D.M. Desenvolvimento Motor; E.B. - Estimulação do Bêbé

Relativamente aos valores apresentados podemos realçar os seguintes aspectos:

- houve em todos os casos um alto grau de **assiduidade** às sessões semanais; esta variou entre 73% e 100% registando-se apenas um caso com assiduidade inferior (50%), devido ao facto de o período de avaliação ter ocorrido em parte durante as férias; as faltas às sessões foram causadas por doenças das crianças, idas das mães a consultas médicas e doença da V.D.;
- as **folhas de actividades formais** deixadas pelas técnicas, foram cumpridas na sua grande maioria, isto é, foram registadas pela mãe na sequência da realização das actividades com a criança; apenas não foram cumpridas duas folhas na área da socialização, para uma criança, em três folhas da área do Desenvolvimento Motor para outra criança, o que revela uma óptima participação das mães.

Notou-se uma relação entre o conteúdo das folhas de actividades formais deixadas às mães e as áreas dos Objectivos a Longo Termo. Sempre que eram traçados objectivos nas áreas da Cognição e Linguagem eram deixadas folhas de registo de actividades nestas áreas, o mesmo não acontecendo para as áreas da Autonomia, Desenvolvimento Motor e Socialização em que, por vezes, não foram deixadas folhas de registo específicas para essas áreas:

- as **folhas informais** incidiram nas mesmas áreas das folhas de actividades formais, sendo utilizadas com menor frequência do que estas; são utilizadas, ainda folhas de registo de contingências para controlo de comportamentos disruptivos para 2 crianças e folhas de registo para controlo esfinteriano também em 2 casos;
- no **primeiro momento** de avaliação, foram estabelecidos em todos os casos, **Objectivos a Longo Termo** para as 5 áreas de desenvolvimento; a maioria destes objectivos não foram atingidos no final do período de 3 meses, transitando para o período seguinte, durante o qual foram atingidos na sua maioria. Este facto revela uma dificuldade das técnicas visitadoras em adequar os objectivos de ensino ao ritmo de aquisição das crianças, o que implicaria um melhor

conhecimento do seu estilo de aprendizagem, bem como do seu ritmo de desenvolvimento. Este conhecimento da especificidade das condições da criança decorrerá da interacção com ela. Colocamos, pois, a hipótese de haver uma modificação com o tempo, na eficácia da determinação dos Objectivos a Longo Termo por vários motivos;

- o técnico vai ajustando as suas atitudes e competências educativas aos resultados da avaliação;
- o técnico vai sendo cada vez mais capaz de prever o tempo que uma dada criança demorará a atingir um objectivo, tanto devido ao melhor conhecimento que vai tendo da criança, como pela sua familiaridade com o modelo de apoio em causa.

A aquisição dos O.L.T. no tempo x (3 meses) ou no tempo $x+z$, está relacionado com variáveis de processo que passaremos a abordar de seguida.

4. ESTUDO 2

4.1. Objectivos

1. Caracterizar padrões de interacção, tanto das mães como das visitadoras;
2. Detectar modificações nas práticas educativas, tanto das mães como das técnicas visitadoras, no sentido de responder melhor às necessidades das crianças;
3. Detectar aspectos comuns nos padrões de interacção das mães e das visitadoras tanto num dado momento, como a nível das suas modificações ao longo do processo;
4. Adaptar e estudar um instrumento de avaliação-intervenção que permitisse uma análise a nível microgenético do processo de ensino, de forma a fornecer informação útil a vários níveis:
 - Avaliar capacidades de ensino e interacção das mães ao longo do processo de intervenção, de forma a definir as suas necessidades e conduzir os seus progressos para os objectivos pretendidos;
 - Fornecer feed-back aos técnicos visitantes acerca da sua prática interventiva;
 - Analisar o processo de aprendizagem da criança, de forma a identificar factores relevantes do processo de aquisição de comportamentos e mesmo, da génese do desenvolvimento da criança.

4.2. Procedimento

Este estudo inseriu-se igualmente no processo de ensino domiciliário tentando focar aqui, variáveis de interacção.

Assim foram registadas em vídeo sessões domiciliárias que decorriam contemplando a metodologia Portage — o seu processo de ensino foi já descrito no Estudo 1.

Este registo ocorreu, para cada criança, em dois momentos:

- um **primeiro momento**, coincidente com o momento 1 do Estudo anterior (durante as três primeiras semanas de intervenção);
- um **segundo momento** que coincide com o momento 3, do Estudo anterior, para 4 crianças (ao fim de 6 meses de intervenção) e com o momento 5 para as restantes 2 crianças (ao fim de 12 meses de intervenção).

As sessões decorreram como habitualmente, com a presença da mãe, da técnica visitadora domiciliária (V.D.) e da criança, contemplando as actividades que tinham sido planeadas para essa semana, de acordo com o programa estabelecido. Todas as sessões decorreram em casa das crianças tendo uma duração de uma hora e meia a duas horas, tendo sido integralmente registadas.

- A fim de efectuar a análise das observações recolhidas através de vídeo, foi escolhido o "PARENTAL BEHAVIOR INVENTORY" de RICHARD D. BOYD, STAUBER e BLUMA (1977).

Este Inventário de Comportamento Parental que foi concebido originalmente como instrumento para facilitar a planificação, implementação e avaliação de programas de instrução para Pais. Baseia-se no paradigma A-B-C (ANTECEDENT-BEHAVIOR-CONSEQUENT) já descrito, para analisar a interacção mãe-criança em actividades de ensino. Este inventário é constituído por cinco secções (ver anexo).

- I. *Antecedentes de Ensino*: que integra comportamentos, como, controlar a atenção da criança, modelar ou fornecer ajudas que são importantes para que a criança desempenhe a actividade com sucesso.
- II. *Materiais*: que engloba comportamento de selecção e apresentação de materiais para actividades de ensino.

- III. *Consequentes de ensino*: inclui a utilização de reforços, punições e técnicas de expansão que se destinam a manter respostas apropriadas da criança durante sessões de ensino.
- IV. *Gestão da actividade da criança*: relacionada com a utilização eficaz de reforços e punições para controlar a criança em situações de rotina, bem como em actividades de ensino.
- V. *Planeamento da instrução*: que inclui decisões sobre o que ensinar (análise de tarefas e objectivos comportamentais), como ensinar (direcções) e como orientar a mudança comportamental (registo) no início e após a apresentação de uma actividade de ensino.

A ordem destas secções representa a sequência lógica do modelo de ensino utilizado neste programa.

ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO

Este instrumento foi traduzido e adaptado, de forma a servir como meio de registo de comportamentos de interacção passíveis de serem observados e registados no contexto de uma sessão de ensino.

Desta forma seleccionamos as secções I, III, que se relacionavam com as capacidades, tanto das mães como das V.D. quando estas desempenhavam actividades de ensino. As secções I e III referem-se aos Antecedentes e Consequentes de ensino (Anexo E₂A).

Destas secções foram eliminados itens que tinham as seguintes características:

- a) Não são directamente observáveis no contexto de uma única visita domiciliária.

Na secção III A, os itens 8, 10, 11, e 12

- b) Itens que não são observáveis com frequência em todas as crianças, ou que não são observáveis no tipo de crianças em causa.

Secção III A — Itens 3, 4, 7 e 9

- c) Itens cujo carácter subjectivo impossibilitou a definição de critérios.

Secção I — Item 8

Secção III A — Item 6

Secção III B — Item 4

- d) Itens cuja definição de critérios coincida com critérios de outros itens

Secção III B — Item 6 coincidência com critério de item III B1.

Foi modificado um item por não nos parecer totalmente correcta a sua formulação:

Secção I - Item 7 foi modificada de "Pais fornecem ajuda adicional se a criança ficar frustrada com a tarefa" para "Pais fornecem ajuda adicional para evitar que a criança fique frustrada com a tarefa".

REGISTO

De forma a possibilitar o registo de comportamentos do Inventário, a partir dos dados de observação contidos nos registos vídeo, tornou-se necessário operacionalizar, para cada item, critérios, de forma a obter categorias de registo mutuamente exclusivas.

O registo foi efectuado com base no número de situações em que cada comportamento é passível de ocorrer. Esta oportunidade de ocorrência é considerada como sendo igual para todos os comportamentos, coincidindo com o número de vezes que o adulto inicia uma actividade com a criança.

Tratando-se de comportamentos discretos, o seu registo foi realizado em termos de:

- Ocorrência (+)
- Não ocorrência (-)

Foi ainda considerada a categoria:

- Não cotável (nc) para todas as situações cujas características impossibilitem uma cotação positiva ou negativa. Consideremos alguns exemplos: o item 5 da secção I "Pais modelam uma resposta apropriada para iniciar a tarefa", não seria cotável numa situação em que a mãe estivesse a ensinar o filho a rolar sobre si próprio.
- O item II da secção III B "Pais corrigem caso a criança responda incorrectamente", seria não cotável, numa situação em que a criança tivesse realizado a actividade correctamente.

Na descrição dos critérios de ocorrência dos comportamentos, nem sempre incluímos as descrições das situações cotadas negativamente ou não cotáveis, por nos parecer informação redundante para alguns casos.

A elaboração das categorias de ocorrência foi efectuada por duas psicólogas experientes na aplicação do modelo, PORTAGE, através de:

- discussão dos critérios e de registo
- análise de concordância de registo

Estas foram realizadas com base na observação de um vídeo de uma visita domiciliária, até se obter uma concordância de pelo menos 97% entre os registos das duas observadoras. Desta forma obteve-se um conjunto de categorias que apresentamos no Anexo E₂B e que constituíram a base para a cotação dos comportamentos do inventário.

Para cada comportamento de interacção é preenchida uma folha de registo (Anexo E₂B) que é constituída por dois espaços de registo iguais:

- um destina-se ao registo da interacção mãe-criança num dado momento;
- o outro, ao registo da interacção técnica-criança, nesse mesmo momento.

Da folha de registo constam os seguintes elementos:

- o comportamento de interacção do Inventário de Comportamento Parental;
- o critério para ocorrência do comportamento;
- o critério para não ocorrência do comportamento;
- a data de registo;
- o tempo de registo (duração da visita domiciliária);
- percentagem de repostas apropriadas.

TREINO DE OBSERVADORES

A decodificação dos seis vídeos foi efectuada por duas outras psicólogas que estavam familiarizadas com o modelo PORTAGE, encontrando-se, na altura, a aplicar o programa. O seu treino nos critérios incluiu as seguintes fases:

1. Explicação e discussão das categorias de cotação com uma das técnicas que as elaborou;
2. Após a discussão os dois observadores efectuaram o registo de um vídeo na presença dessa técnica, a fim de assegurar 80% ou mais, de concordância inter-observadores relativamente a dois aspectos:
 - à quantidade de oportunidades de ocorrência;
 - às cotações (+) (-) e não cotáveis (n.c.), para cada indicador.
3. Caso ocorresse uma dissidência de critérios nesta fase, voltava a ensinar-se o critério até haver uma concordância de pelo menos 80%;
4. Os técnicos que realizaram a cotação não foram informados sobre quais os vídeos relativos ao primeiro e ao segundo momento, nem sobre os objectivos do trabalho.

Após terem sido esclarecidas todas dúvidas revelou-se ser necessário especificar melhor o critério para ser considerado novo início de actividade, isto é, nova oportunidade de ocorrência dos comportamentos e, assim, novo registo — ver critérios dos itens I₂ e I₃ (Anexo E₂B).

Para alguns itens foi igualmente necessário especificar o intervalo de tempo para que fossem consideradas como cotáveis (para os itens I₅; IIA₂; IIB₁).

Foram obtidos graus de concordância inter-observadores para três vídeos, cujos valores apresentamos no quadro seguinte.

GRAU DE CONCORDÂNCIA

Itens	AP		JM		C	
	MÃE	V.D.	MÃE	V.D.	MÃE	V.D.
I.1	89,5	90,0	96	100	100	93
I.2	89,5	90,0	96	100	97	90
I.3	89,5	86,7	96	100	100	93
I.4	89,5	90,0	96	100	100	93
I.5	86,8	86,7	96	100	91	93
I.6	84,2	80,0	92	100	91	90
I.7	86,8	90,0	92	100	97	90
IIA.1	86,8	83,3	88	100	94	90
IIA.2	86,8	83,3	88	100	94	90
IIA.5	84,2	76,7	88	100	94	90
IIIB.1	89,5	83,3	88	100	97	90
IIIB.2	89,5	86,7	96	100	97	90
IIIB.3	84,2	80,0	96	100	100	93
IIIB.5	84,2	80,0	96	100	100	93
IIIB.7	84,2	83,3	96	100	100	93
IIIB.8	89,5	83,3	96	100	100	93

Como se verifica no gráfico o grau de concordância é superior, em todos os casos, a 80%, para todos os itens, excepto para o item IIA₅ que é de 76,7% para um dos casos.

Foi decidido eliminar os itens IIIB₃; IIIB₅; IIIB₇ e IIIB₈, por apresentarem uma percentagem muito reduzida de situações cotáveis.

Desta forma foram registadas as duas interacções didácticas *mãe-criança* e *técnica visitadora-criança*, obtendo-se para cada uma destas interacções um número x de oportunidades de ocorrência, que, como referimos, foi determinado pelo número de vezes que o adulto inicia uma interacção com a criança (ver critérios dos itens I_2 e I_3). Desta forma, é considerada igual oportunidade de ocorrência para todos os comportamentos. Para aqueles que ocorrem mais do que uma vez, desde que é iniciado um período de interacção até que ele é interrompido, como é o caso por exemplo do item I_6 referente às ajudas, consideramos apenas a sua primeira ocorrência na actividade.

Nos casos em que ocorreu uma sobreposição das acções da mãe e da técnica, foi somente considerada a cotação, apenas para aquela que tinha iniciado a actividade com a criança. Apesar de não terem sido consideradas neste estudo, essas sobreposições foram registadas para eventuais análises posteriores.

4.3. Resultados

4.3.1. OPORTUNIDADES DE OCORRÊNCIA

Relativamente às oportunidades de ocorrência, foram calculadas as seguintes percentagens, tanto para a mãe como para a técnica visitadora domiciliária:

$$A = \frac{m_i}{m_i + VD_i}$$

$$B = \frac{VD_i}{m_i + VD_i}$$

$$A' = \frac{m_f}{m_f + VD_f}$$

$$B' = \frac{VD_f}{m_f + VD_f}$$

$$C = \frac{m_i}{\sum m_i, VD_i, m_f, VD_f}$$

$$D = \frac{VD_i}{\sum m_i, VD_i, m_f, VD_f}$$

$$C' = \frac{m_f}{\sum m_i, VD_i, m_f, VD_f} \quad D' = \frac{VD_f}{\sum m_i, VD_i, m_f, VD_f}$$

m_i - oportunidade de ocorrência da mãe no início (1º momento)

VD_i - oportunidade de ocorrência da V.D. no início (1º momento)

m_f - oportunidade de ocorrência da mãe no final (2º momento)

VD_f - oportunidade de ocorrência da V.D. no final (2º momento)

- A e B representam as percentagens de ocorrência relativas entre mãe e V.D. no 1º momento;
- A' e B' representam as percentagens de ocorrência relativas entre mãe e V.D. no 2º momento;
- A comparação entre C e C' permite determinar aumentos ou diminuições nas percentagens de ocorrência da mãe do 1º para o 2º momento;
- A comparação entre D e D' permite determinar aumentos ou diminuições nas percentagens de ocorrência da V.D. do 1º para o 2º momento.

Estes valores são apresentados no quadro seguinte:

Criança	Com base no total de interacções em cada momento				Com base no total de interacções em cada momento			
	1º MOMENTO		2º MOMENTO		1º MOMENTO		2º MOMENTO	
	Mães	V.D.	Mães	V.D.	Mães	V.D.	Mães	V.D.
	A	B	A'	B'	C	D	C'	D'
J.M.	92%*	7%	91%	9%	35%	3%	57%	6%
C.	65%	35%	53%	47%	29%	16%	29%	25%
T.A.	68%	32%	60%	40%	38%	18%	27%	18%
Ju.	55%	45%	63%	37%	29%	24%	30%	17%
H.A.	56%	44%	44%	56%	24%	19%	25%	32%
A.P.	55%	45%	56%	44%	36%	29%	19%	15%

- Da análise comparativa dos valores de A e A' verificamos que em todos os casos as mães demonstram percentagens de interacção superiores às das V.D. num 1º momento
- Num 2º momento verificamos que em 3 casos diminuíram as diferenças entre as percentagens de ocorrência da mãe e da V.D.; nos restantes casos essa diferença manteve-se num, aumentou noutro e inverteu-se noutro.

No entanto, para todos os casos excepto para um, as mães mantêm uma percentagem de interacção mais elevada, relativamente às V.D.

O mesmo sucede quando estas diferenças são consideradas relativamente ao total de ocorrências nos dois momentos (comparando C com D e C' com D').

- No que se refere às diferenças entre C e D, não foi encontrado nenhum padrão entre as diferentes mães dum 1º para um 2º momento. O mesmo sucedeu para as diferenças entre C' e D' que não revelaram nenhum padrão de mudança nas técnicas visitadoras de um primeiro para um segundo momento. Assim, tanto para as mães como para as visitadoras, as percentagens de interacção aumentaram ou mantiveram-se para 4 casos diminuíram para 2 casos. Não se notou nenhuma concordância nestas alterações entre mães e V.D., excepto para a criança A.P. para a qual verificamos uma redução nítida nas percentagens de ocorrência, tanto na mãe como da visitadora. Como constatamos no Estudo 1, os ganhos desenvolvimentais desta criança foram bastante acentuados principalmente do 2º para o último momento, facto que poderá ocasionar uma redução da necessidade de actuação educativa por parte do adulto.

Embora tenhamos considerado um igual número de oportunidades de ocorrência para todos os comportamentos de um adulto, em cada momento, esses comportamentos tiveram características diferentes, que passamos a analisar de seguida..

4.3.2. ANÁLISE DESCRITIVA UNIDIMENSIONAL

Procedemos em seguida à análise descritiva dos dados recolhidos através do Inventário de Comportamento Parental, que se encontram expressos nos gráficos que apresentamos de seguida e que traduzem, para cada caso, e em cada momento, as percentagens de ocorrência (+), (-) e (nc) dos diferentes itens do Inventário, tanto para a mãe como para a V.D.⁴.

Com base nos valores destes gráficos, que representam a forma como foram frequentados os comportamentos interactivos, realizamos para cada criança:

- 1º. Uma análise comparativa dos dados da mãe do 1º para o 2º momento;
- 2º. Uma análise comparativa dos dados da V.D. do 1º para o 2º momento;
- 3º. Uma análise comparativa dos padrões de interacção da mãe e da V.D. e da sua evolução do 1º para o 2º momento.

Além disso, foi realizada uma análise comparativa destes padrões e das suas mudanças, para as diferentes crianças. Estas diferentes análises foram realizadas numa tentativa de detectar padrões de interacção intra e inter-individuais.

Desta análise salientamos as seguintes tendências nos valores das cotações dos itens do Inventário, do 1º para o 2º momento.

⁴ Em Anexo poderão ser consultados os seguintes gráficos:

- Gráficos que comparam os resultados obtidos por item num 1º e 2º momentos (anexo E2D)
- Gráficos que consideram a análise separada das 3 cotações numa comparação entre o 1º e 2º momentos (anexo E2E).

I. CRIANÇA J.M.

A) MÃE

Os valores das **cotações positivas** aumentam ou mantêm-se para todos os itens, excepto para os itens I_2 , $IIIA_1$, $IIIA_2$, $IIIA_5$ e $IIIB_1$.⁵

- O item I_2 , relacionado com a obtenção de atenção no qual aumentam as cotações negativas.
- No item $IIIA_1$ que se relaciona com a utilização de reforços, aumentam ligeiramente as situações negativas indicando que a mãe reforçou ligeiramente menos no 2º momento e aumentando também ligeiramente as situações não cotáveis, o que significa terem acontecido menos situações passíveis de serem reforçadas.
- As cotações dos itens $IIIA_2$ e $IIIA_5$ estão relacionadas com os valores de $IIIA_1$, pois representam características do reforço.
- No item $IIIB_1$ surgem situações não cotáveis, o que significará existirem situações em que a criança desempenha por si só a actividade.

Os valores das **cotações negativas** diminuíram para todos os itens excepto para I_2 e $IIIA_1$ (como referimos) e também para o $IIIB_2$ indicando que existiram mais situações nas quais a mãe não corrigir a criança.

- De notar que há itens que apresentam cotações positivas muito elevadas, superiores a 90%, nos dois momentos — estes itens I_2 ; I_3 e I_4 relacionam-se com antecedentes de ensino, significando que a mãe foi eficaz, uma grande parte das vezes, em obter a atenção do seu filho, fornecendo-lhe explicações sobre a actividade que vão desempenhar, utilizando uma linguagem perceptível à criança.
- Os itens que tiveram um aumento mais acentuado das suas cotações positivas, relacionam-se com ajudas iniciais e adicionais à criança (A_6 e A_7).

⁵ Nos gráficos que se apresentam de seguida, onde se lê A e B, deve ler-se $IIIA$ e $IIIB$.

B) VISITADORA DOMICILIÁRIA

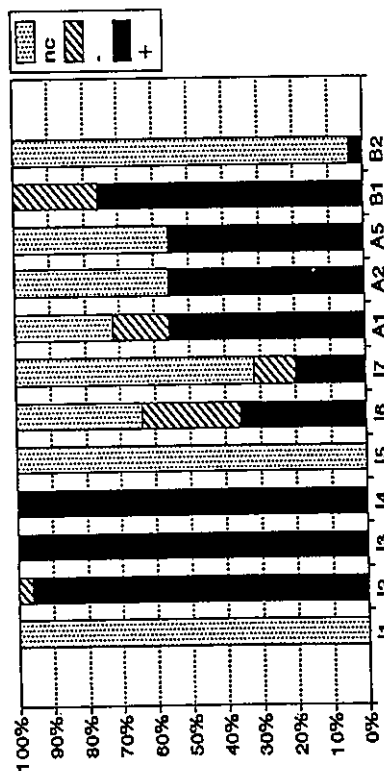
Os valores positivos mantêm ou aumentam de um 1º para um 2º momento, excepto para os itens I₇ e IIIB₁.

- No item I₇, que se relaciona com o fornecimento ajudas adicionais, além de surgirem cotações negativas indicando que a V.D. não forneceu tantas ajudas, aumentaram as situações não cotáveis. Este facto indica que a criança não necessitou tanto da ajuda do adulto, num 2º momento.
- No item B₁, surgem cotações negativas.

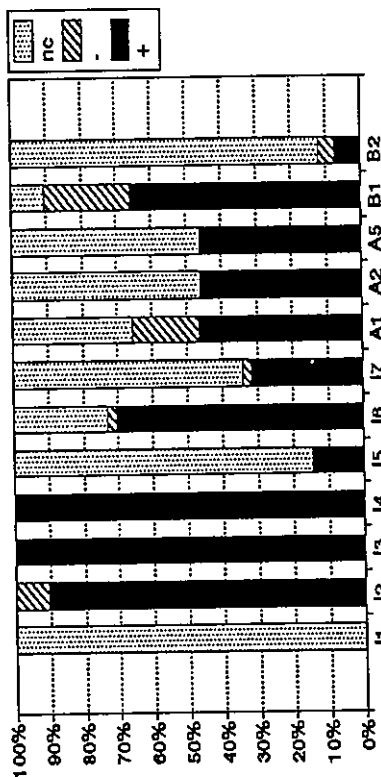
Pensamos não poder tirar conclusões relativamente aos dados desta V.D., uma vez que estes se baseiam numa percentagem extremamente baixa de interacções; esta V.D. funcionou mais como apoio indirecto à criança, devido ao carácter activo da mãe que desde o 1º momento tomava a iniciativa em realizar as actividades com a criança, deixando pouco espaço para a V.D. interagir com ela.

Criança : J.M.

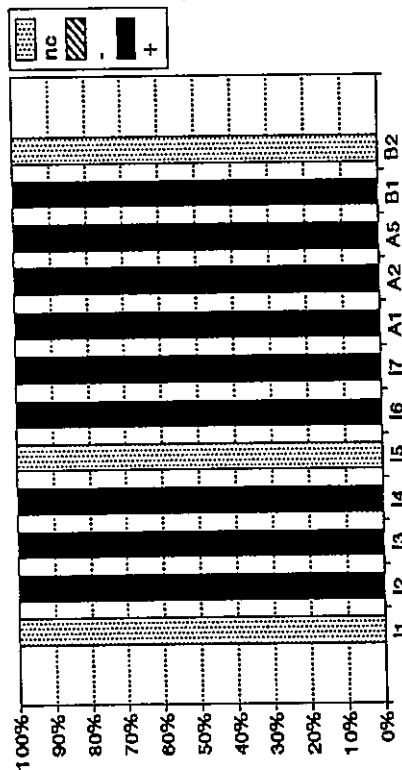
Mae
Momento 1



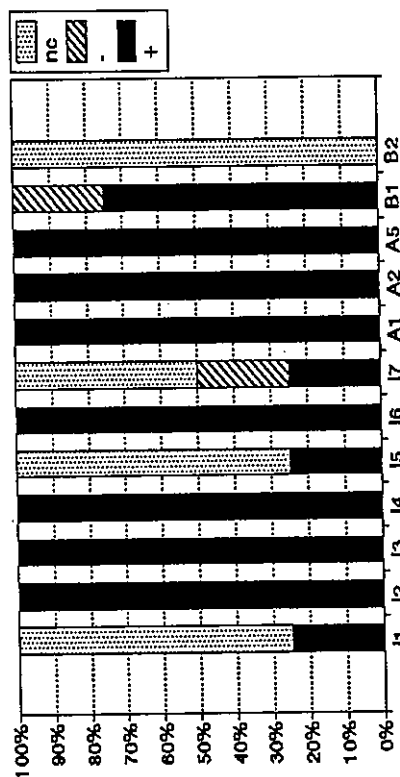
Mae
Momento 2



Visitadora
Momento 1



Visitadora
Momento 2



II. CRIANÇA C.

A) MÃE

Os valores das **cotações positivas** apresentam aumentos acentuados para todos os itens excepto para o item I_6 . No entanto, neste item, que se relaciona com o fornecimento de ajudas, as cotações negativas diminuíram também, aumentando o número de situações **nc**, o que significa que, num 2º momento, houve um grande aumento do número de situações em que a criança não necessitou de ajuda para iniciar a actividade.

Notam-se as reduções igualmente acentuadas nas **cotações negativas** de todos os itens, excepto no item A_1 relacionado com a utilização de **reforços** pela mãe — esta utilizou de facto bastante menos o reforço, mas notou-se igualmente um aumento no número de situações, nas quais a criança realizou a resposta adequadamente (redução nos **nc** de A_1).

À semelhança do caso anterior esta mãe revelou eficácia, desde o primeiro momento, em obter a atenção da criança e em fornecer indicações verbais adequadas ao nível compreensivo da criança (valores acima de 75% nos valores de I_2 , I_3 e I_4) havendo nesta mãe uma melhoria nestas capacidades.

Notou-se uma melhoria acentuada na capacidade de fornecer ajudas adicionais (I_7), havendo um acréscimo igualmente acentuado no número de vezes que a mãe deu oportunidade à criança de realizar a actividade ($B_1(+)$). Nota-se ainda uma maior percentagem de situações em que a criança realizou a actividade com sucesso (redução de **nc** de A_1).

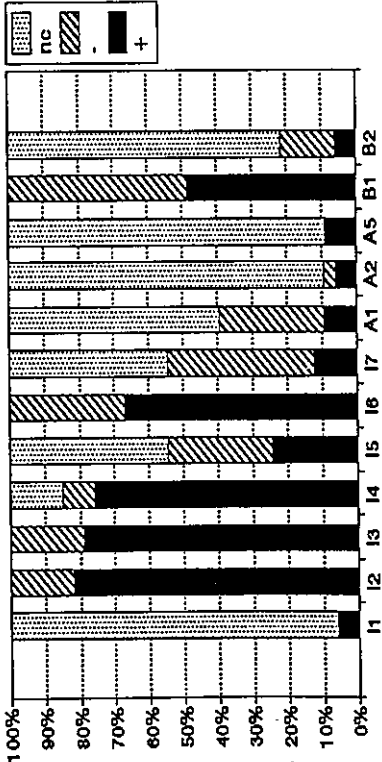
B) VISITADORA DOMICILIÁRIA

Verificam-se igualmente decréscimos nos valores das cotações positivas para todos os itens excepto I_1 , I_2 e I_6 ; relativamente aos dois primeiros casos a redução é muito pouco acentuada. Em relação ao item I_6 , tal como aconteceu para a mãe, baixaram também as cotações negativas, o que significa que a criança necessitou de menos ajudas, tanto inicial como adicional num 2º momento (aumento de nc para I_6 e I_7).

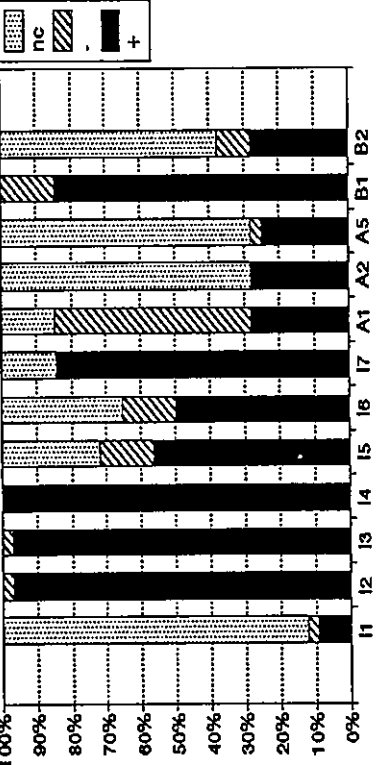
Tal como aconteceu no caso da interacção com a mãe, também aqui aumentou o número de situações em que a criança realizou as actividades com sucesso (redução de nc de A_1) e em que a V.D. deu oportunidade à criança de realizar a actividade (B_1). Foi igualmente evidente um valor elevado nas frequências de I_2 , I_3 e I_4 desde o 1º momento, revelando capacidade em obter a atenção da criança e em utilizar indicações verbais adequadas à criança.

Criança : C.

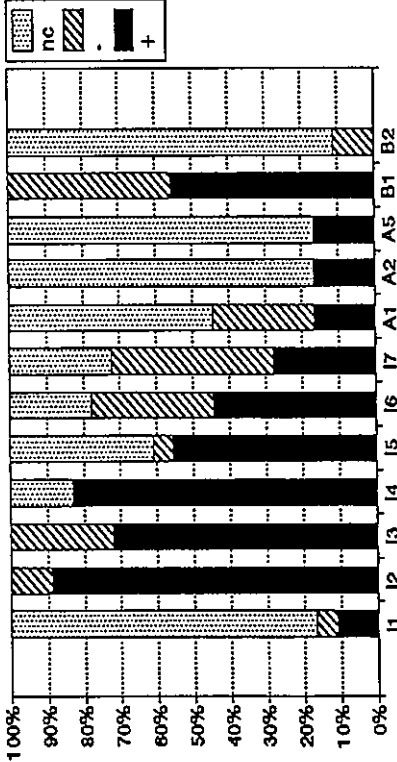
Mae
Momento 1



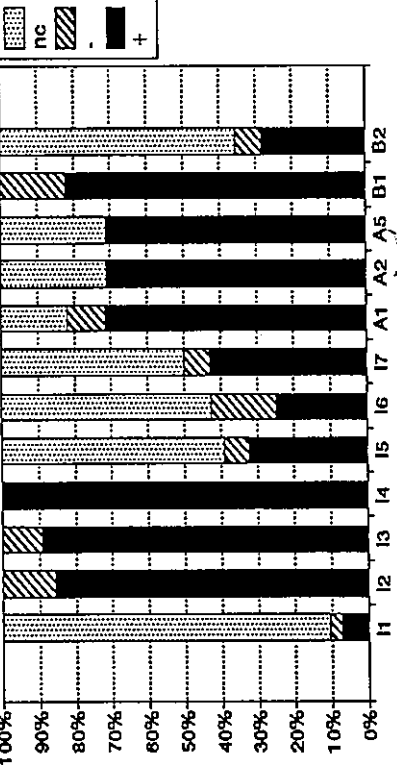
Mae
Momento 2



Visitadora
Momento 1



Visitadora
Momento 2



III. CRIANÇA T.A.

A) MÃE

Os valores de **cotações positivas** aumentam para todos os itens, excepto para A_1 , A_2 , A_5 , havendo um aumento nas situações em que a mãe não utilizou reforço (aumento de (-) de A_1), apesar de a criança responder com sucesso numa percentagem bastante maior de situações (redução de nc de A_1).

À semelhança dos casos anteriores também esta mãe revelou eficácia logo desde o 1º momento nas capacidades de chamar a atenção da criança, e de fornecer instruções verbais sobre a actividade, de forma adequada (valores de I_2 , I_3 e I_4 superiores a 90%).

Os aumentos mais acentuados em cotações positivas, foram também neste caso, nos itens relativos ao fornecimento de ajudas, tanto iniciais como adicionais (I_6 , I_7), bem como um aumento no número de situações em que mãe deu oportunidade à criança de realizar a actividade (B_1).

B) VISITADORA DOMICILIÁRIA

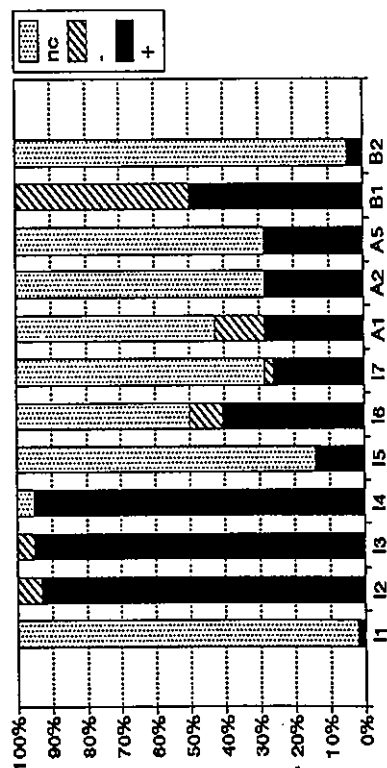
Para todos os itens as **cotações positivas** mantêm ou aumentam.

De notar, à semelhança do ocorrido com a mãe:

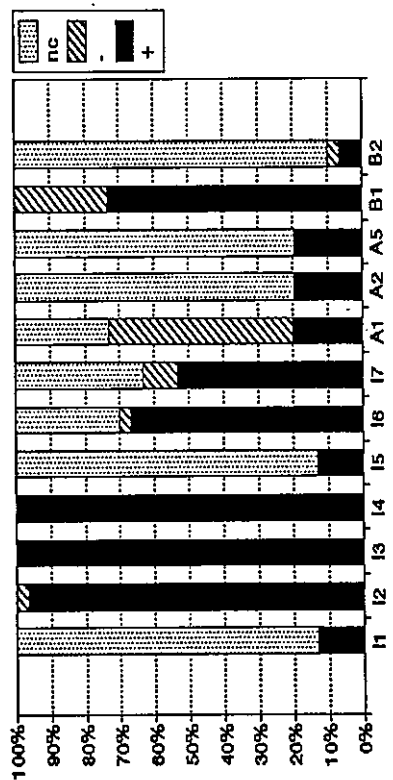
- um acréscimo na não utilização de reforços (aumento de (-) de A_1), apesar de a criança obter sucesso em mais situações (redução de nc de A_1);
- uma elevada eficácia (em mais de 90%) desde o 1º momento, em obter a atenção da criança e em utilizar instruções verbais adequadas (I_2 , I_3 e I_4);
- aumentos mais acentuados no fornecimento de ajudas, tanto iniciais como adicionais (I_6 e I_7);
- aumento na percentagem de vezes que a V.D. dá oportunidade à criança de desempenhar a actividade (B_1).

Criança : T.A.

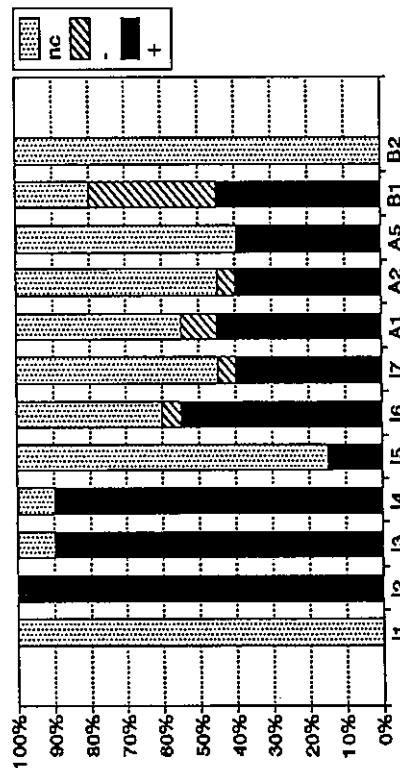
Mae
Momento 1



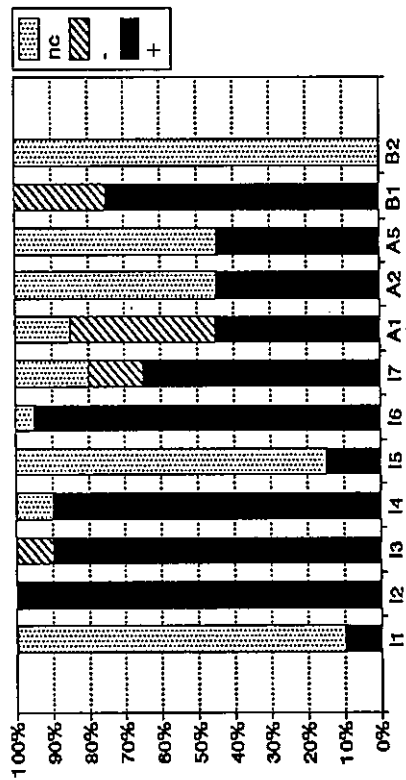
Mae
Momento 2



Visitadora
Momento 1



Visitadora
Momento 2



IV. CRIANÇA *Ju.*

A) MÃE

- Aumento em valores de **cotações positivas** excepto para os itens I_1 e I_3 . No item I_1 verifica-se um aumento de situações nc, demonstrando que não houve oportunidade de retirar estímulos estranhos à actividade, revelando melhor organização do contexto de ensino.

No item I_3 desaparecem cotações negativas, o que indica maior utilização de explicações verbais por parte da mãe.

- As **cotações negativas** diminuem para todos os itens.

À semelhança das outras mães, notamos:

- elevada eficácia na utilização de instruções verbais adequadas (I_3 , I_4) e na obtenção da atenção da criança (I_2), logo desde o primeiro momento de avaliação;
- aumento na percentagem de situações de sucesso por parte da criança (redução de nc de A_1);
- aumento no número de situações em que a mãe dá à criança oportunidade de completar a actividade com sucesso (B_1).

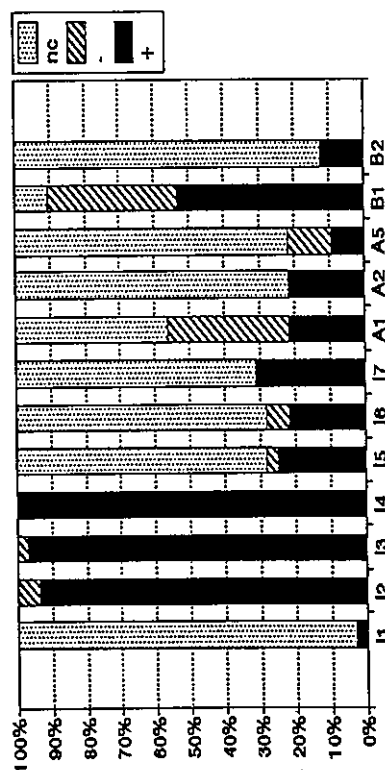
Todos estes aspectos foram comuns à V.D.

B) VISITADORA DOMICILIÁRIA

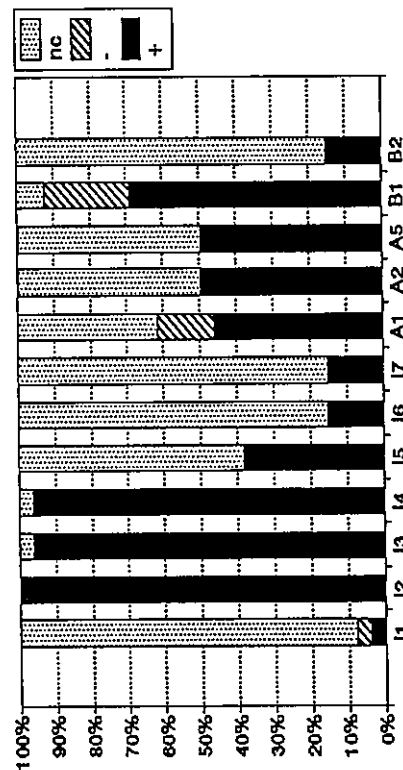
Aumento em valores de **cotações positivas**, excepto no item referente às correcções (B₂) no qual aumenta a percentagem de **nc**, indicando menor ocorrência de situações em que a criança necessita de correcção.

Criança : JU.

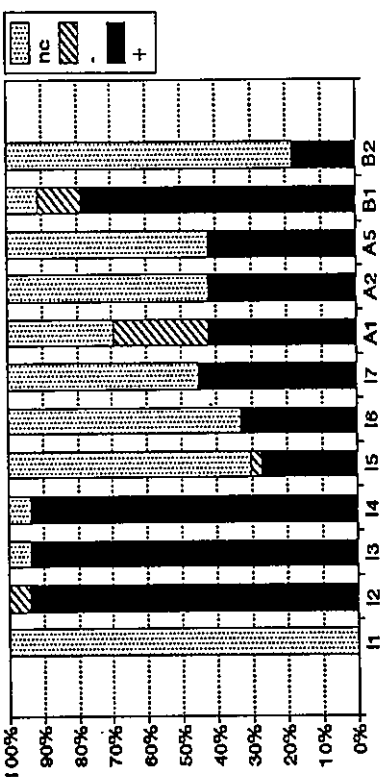
Mae
Momento 1



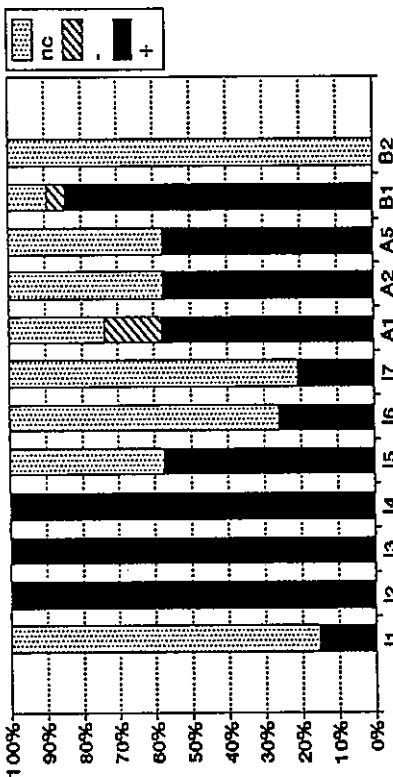
Visitadora
Momento 1



Mae
Momento 2



Visitadora
Momento 2



V. CRIANÇA A.P.

A) MÃE

Verifica-se um aumento ou manutenção das cotações positivas em geral.

Paralelamente, e tal como nas outras mães, verifica-se uma redução das cotações negativas a nível das ajudas (I_6 e I_7), indicando maior capacidade da mãe a este nível; a par disso, a criança não necessitou tanto de ajudas adicionais (aumento nc de I_7).

Também à semelhança do que sucedeu com outras mães, aqui se revelou uma eficácia logo, desde o início, em obter a atenção da criança e em fornecer instruções verbais adequadas (I_2 , I_3 e I_4) bem como uma maior percentagem de respostas correctas por parte da criança (redução de nc de A_1) acompanhada de uma maior percentagem de vezes em que a mãe lhe forneceu oportunidade de resposta (B_1).

Estes últimos aspectos estão igualmente presentes nos dados relativos à visitadora.

Para além disso, esta mãe apresenta um aumento acentuado na utilização de reforços, paralelamente ao que acontece para a visitadora.

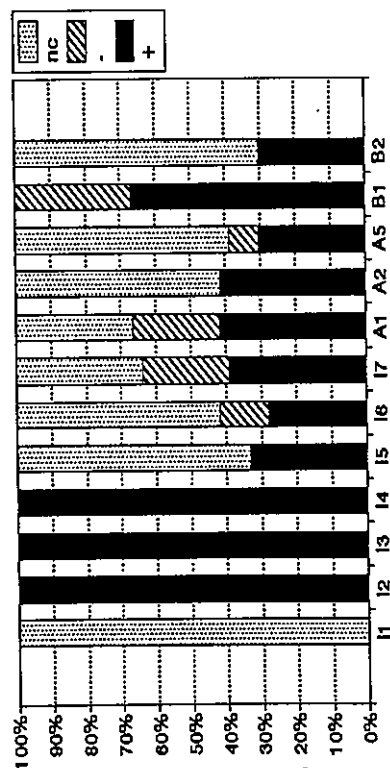
B) VISITADORA DOMICILIÁRIA

Para além do aumento ou manutenção das cotações positivas, para todos os itens e dos aspectos apresentados em comum com a mãe (já referidos) destacamos:

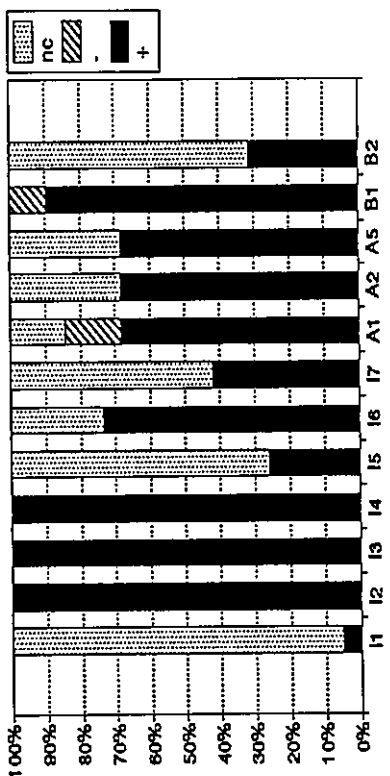
- uma redução de situações nc para os itens I₇ e B₂ o que indica maior necessidade de ajudas adicionais e de correcções por parte da visitadora.

Criança : A.P.

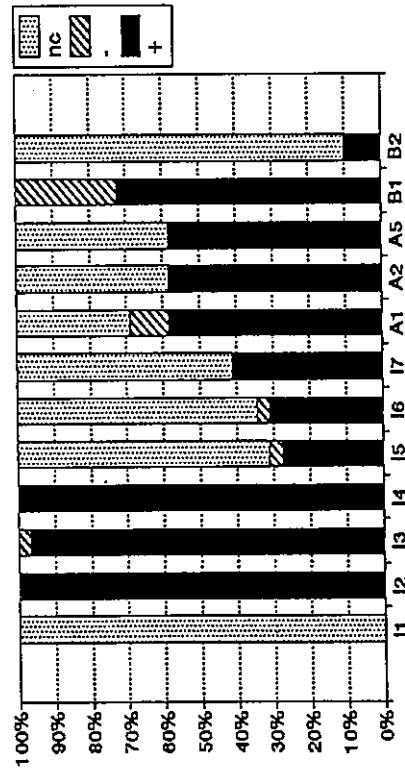
Mae
Momento 1



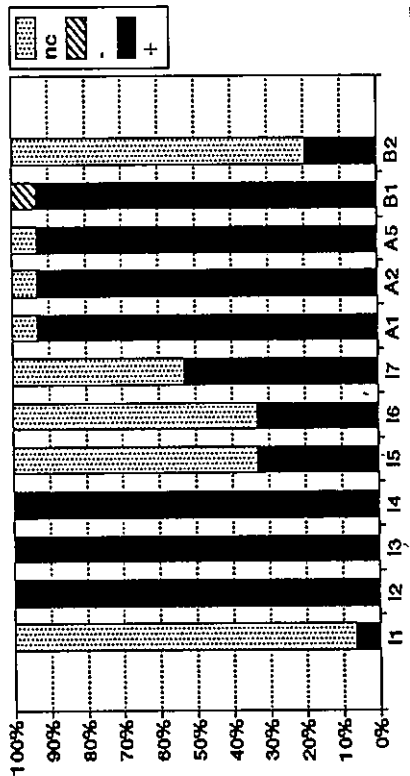
Mae
Momento 2



Visitadora
Momento 1



Visitadora
Momento 2



VI. CRIANÇA H.A.

A) MÃE

B) VISITADORA DOMICILIÁRIA

Nesta criança verificámos que os padrões de interacção da mãe e da visitadora evoluem de forma semelhante entre si, embora com características distintas dos casos anteriormente apresentados. Deste modo, os valores das **cotações positivas** diminuíram de um primeiro para um segundo momento, em todos os comportamentos antecedentes. No entanto, verifica-se um aumento em ambas, na utilização de reforços. Voltando aos **antecedentes**: neste caso verifica-se, ao contrário dos anteriores, um aumento nítido na percentagem de situações, em que é necessário organizar o espaço de ensino para efectuar actividades orientadas para um objectivo específico.

Esta discrepância, relativamente aos padrões de interacção dos casos anteriores; poderá estar relacionada com as características desta criança; tratava-se de uma criança extremamente passiva que apresentava comportamentos disruptivos perante qualquer tentativa de introdução de uma actividade orientada. A par deste facto, notava-se na fase anterior ao 1º momento, uma inexistência de estimulação quase total por parte do meio (ver Estudo 3).

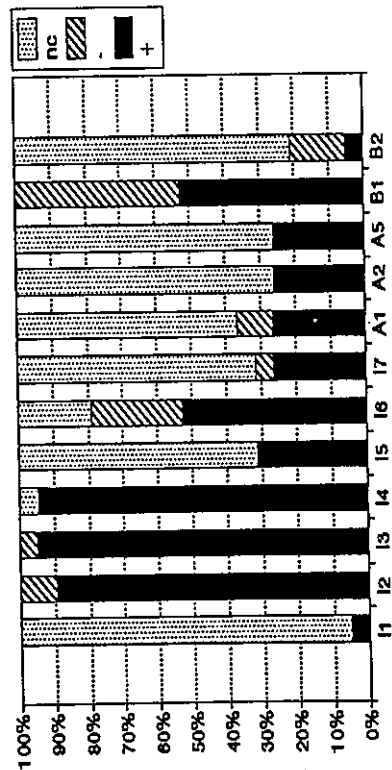
Deste modo, a estratégia utilizada foi a de incentivar a actividade auto-dirigida da criança, fornecendo-lhe meios materiais (brinquedos) e reduzindo as restrições de espaço e estimulação que lhe estavam a ser impostas pelo seu contexto familiar. Assim se explicariam as reduções nas percentagens nc de I_1 , revelando maior quantidade e diversidade de materiais à sua disposição, em dado momento. Por outro lado, os dados parecem revelar um aumento na percentagem de situações em que a criança desempenhou actividades auto-dirigidas (aumento de nc em B_1). O desempenho dessas actividades deu-se de forma mais autónoma, necessitando a criança de menos ajudas (aumento de nc de A_6 e A_7).

A par deste facto verifica-se, como referimos, uma atitude mais reforçante por parte do adulto.

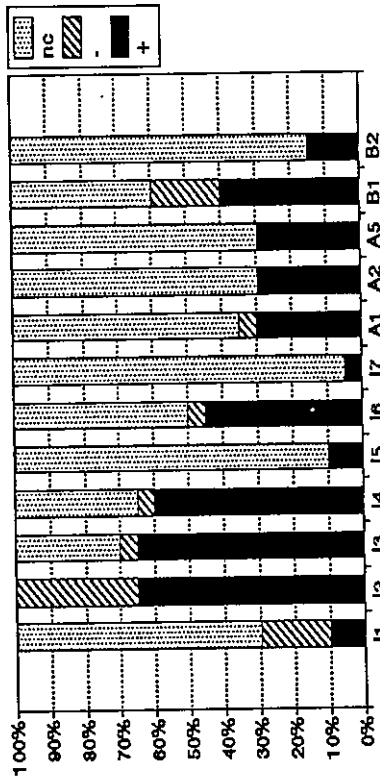
Nesta criança recorreremos a outros aspectos do processo (dados recolhidos através do Estudo 3), para complementar a informação obtida a este nível.

Criança : H.A.

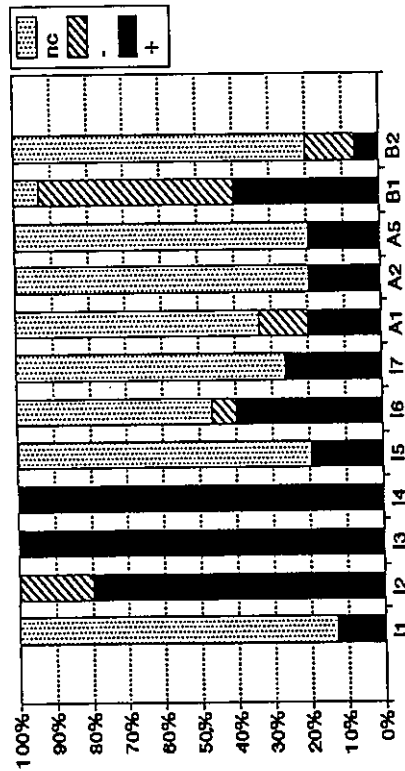
Mae
Momento 1



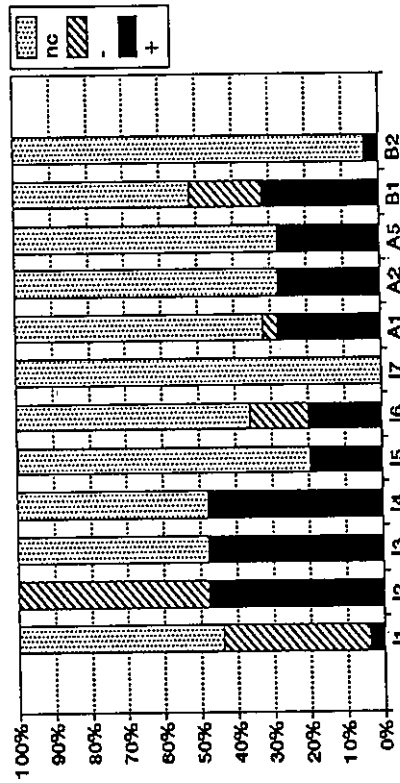
Mae
Momento 2



Visitadora
Momento 1



Visitadora
Momento 2



• Discussão dos Resultados

Assim, exceptuando o caso H.A. e a visitadora do caso J.M., pelas razões já indicadas, parecem poder sublinhar-se os seguintes aspectos gerais na modificação dos comportamentos de interacção de mães e visitadoras, do 1º para o 2º momento.

A NÍVEL DOS ANTECEDENTES DE APRENDIZAGEM

1. Em todos os casos parece ter sido evidenciado um paralelismo entre o funcionamento de mães e de visitadoras, num primeiro momento: todas elas utilizaram com elevada frequência instruções verbais relacionadas com a actividade a desempenhar (cotações positivas de I₃), adequando a sua linguagem ao nível de compreensão da criança (cotações positivas de I₄). Revelaram igualmente eficácia na obtenção de atenção por parte da criança no início das actividades (cotações positivas de I₂).
2. Foi também comum, tanto nas mães como nas visitadoras, um aumento na frequência de utilização de ajudas, tanto iniciais como adicionais (cotações positivas de I₆ e I₇).

A NÍVEL DOS CONSEQUENTES DE APRENDIZAGEM

Verificaram-se, tanto nas actividades de interacção com a mãe, como com a visitadora as seguintes mudanças do primeiro para o segundo momento:

1. Um aumento na percentagem de situações em que a criança completou, com sucesso, as actividades. Este facto é verificável pela redução das cotações nc de A₁, isto é, ocorreu uma maior percentagem de situações de ensino em que era possível reforçar a criança.

2. Verificou-se um aumento na percentagem de situações de ensino em que foi dada à criança oportunidade de realizar a actividade com sucesso (aumento nas cotações positivas de B_1).
3. Ainda a nível dos consequentes de aprendizagem, verificou-se uma semelhança a nível dos padrões de utilização de reforço entre a mãe e a visitadora, para uma mesma criança.

Assim, apesar de termos verificado uma discrepância, entre os vários casos, na forma como evoluiu a utilização do reforço, foi evidente e para cada caso, um **paralelismo** na forma como evoluiu a utilização de reforços do 1º para o 2º momento:

- nos casos em que os reforços passaram a ser utilizados mais frequentemente pela mãe, isto sucedeu igualmente com a visitadora (aumento das cotações (+) de A_1);
- nos casos em que os reforços passaram a ser utilizados com menor frequência este facto ocorreu igualmente a nível da visitadora (redução nas cotações (+) de A_1 relativamente às cotações (-) — ver gráficos em anexo E₂E), apesar de, para todas estas situações, a criança ter completado a actividade com sucesso.

Foi pois constatado para todos os casos um aumento notório do 1º para o 2º momento, na percentagem de situações em que a criança teve oportunidade de realizar e completar, com sucesso, as actividades que lhe eram propostas, tanto pela mãe como pela visitadora.

Paralelamente, constatamos, a nível dos Antecedentes, certos aspectos que parecem relacionar-se com este aumento na eficácia da criança:

- por um lado, tanto mães como visitadoras utilizavam já no 1º momento uma linguagem adequada ao nível de compreensão da criança, com uma frequência elevada (elevadas cotações de positivos de I_3 e de I_4), facto que se manteve para um segundo momento;

- do mesmo modo, tanto mães como visitadoras, se revelaram eficazes logo desde o 1º momento em centrar a atenção da criança na actividade de ensino (elevadas cotações de positivos em I₂);
- verificou-se ainda uma modificação a nível das condições antecedentes que foi potencializar as situações de aprendizagem; um aumento generalizado na percentagem de ajudas adequadas fornecidas à criança, tanto no início da actividade como após esta ter sido iniciada (aumento nas cotações de I₆ e I₇, do 1º para o 2º momento).

4.3.3. ANÁLISE DESCRITIVA MULTIDIMENSIONAL

Dadas as características da amostra unidimensional (número de casos, idades e etiologias diferentes), optou-se pela abordagem descritiva que temos vindo a expôr. No entanto, para além desta análise realizou-se também uma abordagem multivariada adequada ao número restrito de casos. Nesta medida, os dados obtidos através do Inventário de Comportamento Parental, foram organizados no sentido de serem submetidos a análise utilizando o programa KYST2.

Este é um modelo de análise estatística multidimensional clássica (MDS), cujo objectivo é a representação simplificada da proximidade entre elementos, através da redução da dimensionalidade do espaço subjacente aos elementos⁶. O pressuposto principal deste tipo de técnicas é que, a proximidade ou semelhança psicológica (entre conceitos, constructos, pessoas, traços...), pode ser representada e analisada em termos de distâncias euclidianas num espaço com um número reduzido de dimensões. O seu objectivo geral é de encontrar *n* pontos, de modo a que a ordem das distâncias entre cada par, corresponda, o mais possível, à ordem das dissemelhanças entre cada par de elementos.

Optou-se por uma análise não-paramétrica com o KYST2 dos dados agregados, isto é, uma matriz com o total das co-ocorrências dos diferentes elementos (mães e

⁶No caso presente o conjunto de elementos é o conjunto das cotações ((+); (-); (nc)) de cada um dos itens do inventário.

visitadoras quer no primeiro, quer no segundo momento) como momento inicial para uma análise mais aprofundada utilizando o programa INDSCAL⁷ (Kruskal, J; Wish, M., 1978).

No entanto, após ter sido realizada a análise com o KYST2, concluiu-se não ser viável prosseguir a análise INDSCAL, devido ao problema da existência de linhas/colunas completamente a zero.

Seria de esperar que a análise com o KYST2, baseada na matriz dos dados agregados e desde que seja pressuposto que existem estruturas diferentes entre mães e visitadoras e entre o 1º e o 2º momento, dificilmente poderia originar uma configuração interpretável. No entanto, e apesar desta circunstância, a configuração obtida em três dimensões, com valor de Stress = 0.142 revelou uma estrutura subjacente interpretável, da qual salientamos a primeira dimensão. Esta primeira dimensão traduz uma oposição entre uma disfuncionalidade de antecedentes, por um lado, e a utilização de reforços, por outro. Esta dimensão (ver fig. 1), poderá traduzir que o que há de mais característico na matriz; é uma estrutura de associação que coloca em oposição a não utilização da linguagem ou a sua utilização de forma não funcional, bem como a não utilização de ajudas adicionais, a uma utilização de reforços, verbais ou não verbais, não imediatos. Este facto, pode, de algum modo, traduzir a dificuldade encontrada no processo de intervenção com este tipo de crianças, em utilizar e adequar a linguagem ao seu nível de compreensão, bem como em facultar as ajudas adicionais permitindo, assim, à criança, completar as tarefas com sucesso. Deste modo, justifica-se a oposição desta disfuncionalidade à utilização de reforços. Assim, quando existe uma disfuncionalidade a nível dos Antecedentes de ensino (linguagem e ajudas), tenderá a não ocorrer uma utilização de reforços e vice-versa. Este facto poderá dever-se a duas razões:

- a criança poderá não ter completado a tarefa com sucesso não havendo, portanto, oportunidade para a reforçar;
- a criança poderá, eventualmente, ter completado a tarefa não sendo, no entanto, reforçada.

⁷ Para realizar a análise INDSCAL é necessário obter uma configuração inicial que, embora possa ser alietória, não convém que o seja pois pode conduzir a problemas de mínimos locais e/ou desgenerescência da solução. Este programa, que é igualmente um programa de análise multidimensional, permite a determinação simultânea de um espaço comum definido por um conjunto de indivíduos e, além disso, a determinação das saliências de cada um dos eixos para cada um dos indivíduos.

Pensamos que a primeira hipótese será a mais viável já que a não utilização de antecedentes de linguagem e de ajuda adicional adequadas, teriam como efeito mais provável o não completamento da tarefa por parte da criança.

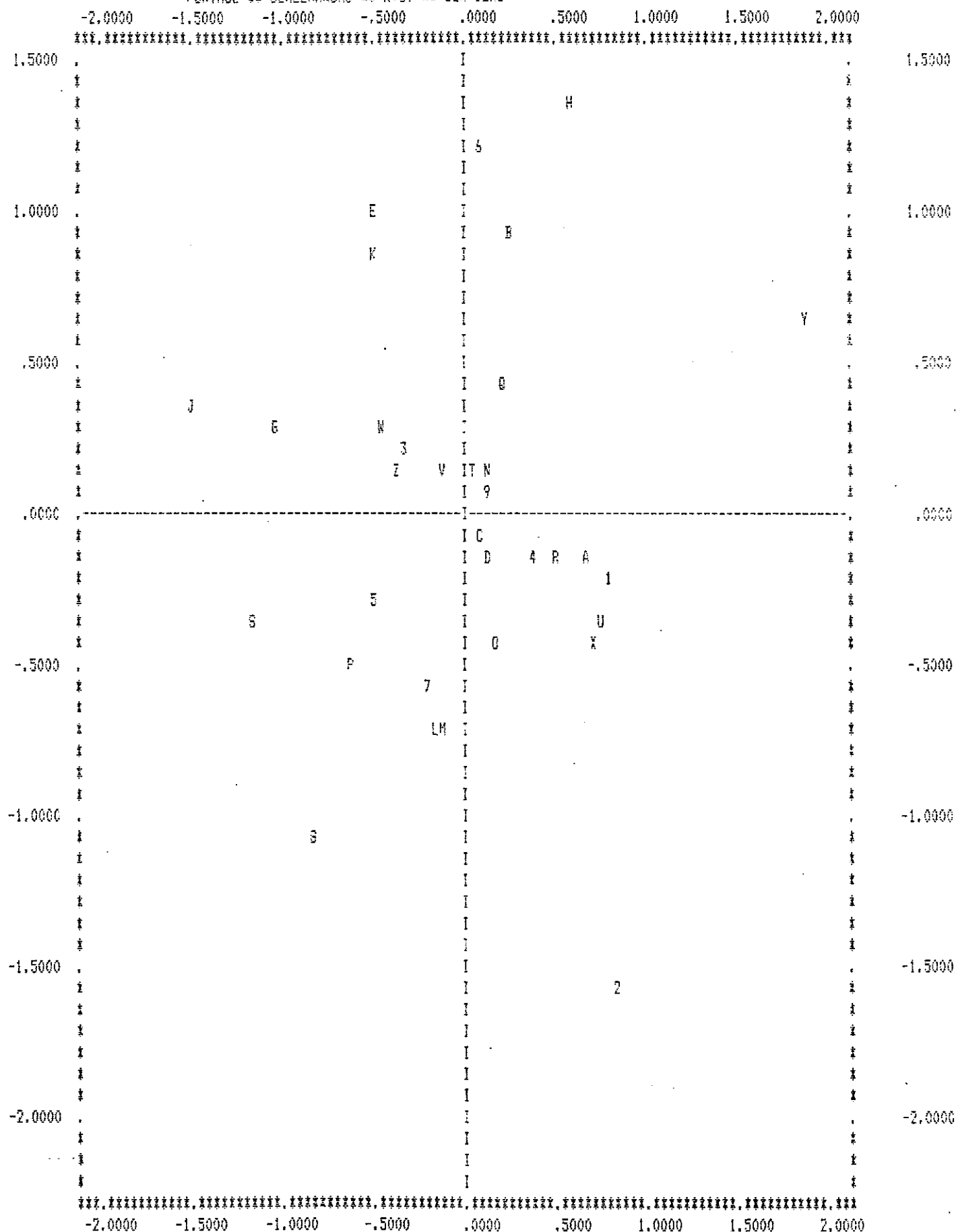
Assim, o reforço tenderá a ocorrer quando forem criadas condições antecedentes adequadas, de linguagem e de ajuda adicional.

Estes dados constituem um complemento daqueles que obtivemos na análise descritiva unidimensional, apresentados anteriormente, na qual os três elementos realçados ($I_2 (+)$; $I_3 (+)$; $I_4 (+)$), mesmo apresentando uma percentagem elevada de ocorrência, tenderão a não ter um padrão de associação forte com os outros elementos.

Esta utilização da análise KYST constitui um elemento exploratório que poderá fornecer pistas para investigação posterior. Esta poderá prosseguir através de uma análise, separando mães e visitadoras num primeiro e num segundo momento, a fim de se verificar a existência de dimensões específicas, não só dos diferentes momentos, como também dos diferentes agentes. Tal não foi efectuado pela existência de linhas/colunas completamente a zero, correspondendo a elementos diferentes de matriz para matriz.

A - I1+
B - I1-
C - I1nc
D - I2+
E - I2-
F - I3+
G - I3-
H - I3nc
I - I4+
J - I4-
K - I4nc
L - I5+
M - I5-
N - I5nc
O - I6+
P - I6-
Q - I6nc
R - I7+
S - I7-
T - I7nc
U - A1+
V - A1-
W - A1nc
X - A2+
Y - A2-
Z - A2nc
1 - A5+
2 - A5-
3 - A5nc
4 - B1+
5 - B1-
6 - B1nc
7 - B2+
8 - B2-
9 - B2nc

FIGURATION PLOT DIMENSION 2 (Y-AXIS) VS. DIMENSION 1 (X-AXIS)
PORTAGE ** SEMELHANCAS ** KVST ** SEM IZNC



5. ESTUDO 3

5.1. Objectivos

Concluiu-se ao longo da avaliação, da necessidade de realizar uma entrevista semi-estruturada, com o objectivo de colher elementos que contribuíssem para uma validação da utilidade de todo o processo de intervenção.

Pretendeu-se, assim, recolher dados de opinião que permitam fornecer pistas conceptuais dos intervenientes no processo (mães e visitadoras), nomeadamente a nível de:

- satisfação/insatisfação;
- expectativas e suas modificações ao longo do tempo, desde o nascimento da criança;
- dificuldades sentidas ao longo do processo de intervenção;
- adesão ao programa;
- atitudes de acompanhamento da criança ao longo da vida (se ocorrem mudanças de atitude, quando e porquê, etc.).

5.2. Procedimento

Este estudo, tentou focar assim aspectos de atitudes e representações das mães e das visitadores, ao longo da intervenção com o programa.

Assim foram realizadas entrevistas às mães e às visitadoras. As mães foram entrevistadas em dois momentos:

- o 1º momento, durante o primeiro mês de intervenção com o programa;

- o 2º momento, passados 6 meses para 4 casos e passados 12 meses para os restantes dois casos;
- as V.D. foram entrevistadas numa só vez, no 2º momento.

As entrevistas foram realizadas por uma psicóloga com treino em entrevistas que não estava relacionada com o programa mas que fora informada sobre os seus objectivos e características, bem como sobre os objectivos das entrevistas (ver Anexo E₃A) e que recebeu um treino para o tipo de entrevista pretendida, que englobava as seguintes características gerais:

- orientação semi-directiva e semi-estruturada em termos de objectivos gerais e específicos. A definição específica dos objectivos permitiria maior maleabilidade na escolha dos processo e meios utilizados na orientação da entrevista.

O treino foi efectuado com entrevista a duas mães de crianças com N.E.E., a receber apoio com o programa PORTAGE, mas que não faziam parte da amostra do estudo, utilizando o guião de objectivos específicos das primeiras entrevistas às mães (ver Anexo E₃A). Foram dadas indicações à entrevistadora sobre os cuidados a tomar neste tipo de entrevista:

1. Evitar cair em situações de pergunta-resposta;
2. Evitar introduzir informação e reformular, na medida do possível, os conceitos expressos;
3. Evitar silêncios dirigindo a entrevista através de encorajamentos mínimos e reforçando a expressão verbal da mãe. Evitar dirigir demasiado a entrevista: tentar, no entanto, "dar palavras" ao entrevistado, sem cortar a sua expressão. Assim, o entrevistado poderá abordar o tema como quiser sem interferências do entrevistador;
4. Evitar restringir a temática abordada, salvaguardando a possibilidade de aguardar ao longo da entrevista, os temas propostos, embora devendo o conteúdo da entrevista relacionar-se sempre com estes;

5. Tentar esclarecer quadros de referência utilizados pelo entrevistado; por exemplo, esclarecer conceitos e situações.

As entrevistas de treino foram gravadas e ouvidas em conjunto com o psicólogo formador, sendo fornecido feed-back pontual para correcções. Tanto as mães como as visitadoras não deviam ser informadas do objectivo da entrevista.

As regras de aplicação da primeira entrevista às mães seria "Estou aqui para dialogar/conversar um pouco consigo sobre o que pensa da educação do(s) seu(s) filho(s)..."

As regras de aplicação da segunda entrevista às mães seria "Estou aqui para dialogar um pouco consigo sobre o que pensa da educação — e hoje vamo-nos centrar mais no seu filho(a)... (com atraso de desenvolvimento)".

O guião dos objectivos específicos da segunda entrevista às mães, é apresentado no Anexo E₃A.

Os conteúdos das entrevistas às visitadoras eram idênticos aos conteúdos das primeiras entrevistas às mães. Os conteúdos dos objectivos/referentes das três entrevistas são apresentados no anexo E₃B.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

5.3. Resultados

Com base nas transcrições integrais das entrevistas, foi efectuada uma análise de conteúdo, com base nos seguintes passos:

1. Partindo dos objectivos que se pretendiam explorar com a entrevista, decompuseram-se os textos em unidades de registo, isto é, unidades semânticas ou de significação. Estas possuíam um sentido global unitário, permitindo, graças ao contexto, decidir a sua codificação.

2. A partir dos conteúdos semânticos das unidades de significação, foram definidos, para cada um dos objectivos, temas secundários. Obteve-se assim, para cada objectivo, um conjunto de temas secundários (ver Anexo E₃B).
3. Com base no conteúdo destes temas, optámos por uma reorganização dos dados em função das seguintes categorias:
 - I. Prioridades de intervenção
 - II. Factores de mudança:
 1. Atitudes e competências educativas;
 2. Percepção que a mãe tem de si e da criança.
 - III. Percepção sobre o programa e sobre a visitadora domiciliária.
 - IV. Dificuldades sentidas ao longo do processo e preocupações com o futuro da criança.

Esta grelha de análise dos conteúdos expressos foi utilizada no sentido de colocar lado a lado as atitudes de acompanhamento de mães e de visitadoras domiciliárias e sua evolução ao longo do processo interventivo (ver tabelas que se seguem).

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	
	VITADORAS DOMICILIÁRIAS	MÃES
I. PRIORIDADES	— Estabelecer um bom relacionamento com a família e com a criança — Adquirir um conhecimento aprofundado acerca da família e da criança — Modificar atitudes educativas da família — Conscienciar os pais para a necessidade de estimularem o seu filho — Melhorar a qualidade da relação afectiva entre pais e criança — Sensibilizar a mãe para a necessidade de ser apoiada nível da estimulação do filho — Apoiar emocionalmente a mãe — Desenvolver a motivação dos pais relativamente à educação dos seus filhos — Criar condições para que os pais assumam um papel activo na educação — Orientar os pais sobre atitudes educativas a adoptar, fornecendo estratégias e ideias a nível de materiais de ensino — Organizar o contexto físico de aprendizagem e de rotina diária (espaço e materiais) — Modificar as percepções negativas que as mães têm sobre os filhos com N.E.E.	— Satisfação das necessidades básicas e fornecer cuidados médicos (1º momento) — Promover o desenvolvimento da criança nas seguintes áreas: • Desenvolvimento Motor ("andar") • Linguagem ("falar") • Cognição ("esperteza", "raciocínio") 1º momento e 2º momento — Igualdade de objectivos educacionais (2º momento) — Promover um desenvolvimento dentro dos padrões normais tendo em vista uma futura autonomia de vida (2º momento)

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	
	VITADORAS DOMICILIÁRIAS	MÃES
I. PRIORIDADES	— Promover a aceitação da criança com N.E.E. e das suas características individuais pelos pais — Adequar expectativas da mãe à realidade — Fornecer competências aos pais para lidarem com comportamentos inadequados — Promover autonomia e socialização da criança para futura integração no Jardim de Infância	— Criar condições para que a criança seja feliz (1º e 2º momentos) — Promover um bom relacionamento social da criança (2º momento) — Focar objectivos educativos a curto e não a longo prazo — Centração no aqui e agora (2º momento) — Preparar a criança para futura integração na Escola (1º e 2º momentos)
II. FACTORES DE MUDANÇA 1. Atitudes e competências educativas	— Modificação na atitude educativa geral — Modificação da relação entre pais e filhos — Modificação de atitudes dos pais em relação a problemas de comportamento — Melhoria da aceitação do programa e da necessidade de intervenção perante constatação de ganhos desenvolvimentais da criança — Modificação da atitude passiva da mãe — Adopção pela mãe de um papel de educação do filho — Adopção pela mãe de actividades observadas na interacção da V.D. como criança fora do contexto da sessão de ensino domiciliário	— Diminuição de comportamentos de super-protecção e permissividade em relação à criança — Consciencialização da necessidade de estimular o filho — Adopção de um papel activo no processo educativo

CONTEÚDOS		
CATEGORIAS	VITADORAS DOMICILIÁRIAS	MÃES
II. FACTORES DE MUDANÇA 1. Atitudes e competências educativas	— Modificação na forma como os papéis familiares são assumidos pelo casal — Aumento da participação paterna no acompanhamento a consultas médicas — Generalização da modificação das atitudes educativas a outros filhos — Tentativa por parte da mãe de generalizar atitudes educativas ao cônjuge — Colaboração de outros elementos da família no processo de ensino — Envolvimento dos pais no processo de intervenção — Adequação do tipo de ajuda necessária à realização de actividades — Aumento e melhoria do contacto físico entre mãe e criança — Melhoria da capacidade de observação da criança por parte da mãe — Aumento do nível de exigência relativamente à criança — Aumento do cuidado na planificação das actividades — Modificação na organização de vida de forma a ter maior disponibilidade de tempo para um acompanhamento da criança — Modificação da organização do espaço do contexto familiar	— Consciencialização da necessidade de mudança de atitudes educativas por parte de outros membros da família — Tentativa de generalização das atitudes educativas cônjuge — Generalização de atitudes educativas a membros da família — Adequação de estratégias de ensino às características de comportamento da criança — Mudança na capacidade de observação e de análise das situações — Mudança do foco de preocupações do problema da deficiência para as actividades de ensino

CONTEÚDOS		
CATEGORIAS	VITADORAS DOMICILIÁRIAS	MÃES
2. Percepção que a mãe tem de si e da criança	— Relativização de problemas de saúde da criança por parte da mãe — Aceitação da criança pela família — Constatação de ganhos no desenvolvimento por parte da mãe e de outros familiares — Centração nos progressos da criança conduz a uma relativização do diagnóstico e do problema da deficiência — Diminuição de preocupações com o aspecto físico diferente da criança — Melhoría na auto-imagem e maior aceitação do filho, conduzem a menor isolamento — Redução das comparações negativas com outras crianças — Preocupação com futuros períodos de transição para outros contextos educativos	— Consciencialização das potencialidades da criança — Constatação da diminuição de comportamentos inadequados — Constatação da evolução a nível da sua interação com objectos e pessoas — Ausência de valorização do aspecto físico e valorização positiva da criança — Referência a reacções da criança consideradas dentro dos padrões normais — Constatação de mudanças no sentido da normalização a dois níveis: • a nível do aspecto físico • a nível da maneira de ser (redução de passividade) — Redução de comparações negativas com outras crianças — Aceitação do filho como sendo "diferente" — Recusa de estatuto de deficiente para o filho: • redução da preocupação com a aceitação social do filho • consciencialização das potencialidades da criança • redução de preocupações com aspectos de saúde — Preocupação com futuros períodos de transição para outros contextos educativos — Redução da ambivalência de expectativas relativamente à futura transição da criança para outros contextos educativos

CONTEÚDOS		
CATEGORIAS	VITADORAS DOMICILIÁRIAS	MÃES
2. Percepção que a mãe tem de si e da criança	— Maior adequação das expectativas em relação às características da criança — Aumento da auto-confiança por parte da mãe — Redução de sentimentos de culpabilidade — Redução de ansiedade	— Centração nos progressos da criança conduz a uma relativização do diagnóstico e do problema da deficiência — Criação de expectativas positivas relativamente a uma futura autonomia — Aumento da disponibilidade interior para acompanhar o filho — Consciencialização da necessidade de "normalizar" a sua atitude educativa geral — Redução de atitudes de super-protecção
III. PERCEPÇÃO ACERCADO PROGRAMA DO PAPEL DO VISITADOR DOMICILIÁRIO	— Estabelecimento de uma situação mediadora para resolução de problemas familiares — Promoção do bom relacionamento criança/adulto — Promoção do desenvolvimento da criança em todas as áreas do desenvolvimento — Promoção do empenhamento dos pais para a estimulação da criança — Desenvolver a motivação dos pais — Centrar a intervenção mais a nível dos pais do que a nível da criança — Possibilidade de fornecer feed-back aos pais sobre o desenvolvimento da criança, através do registo	— Possibilidade de atendimento especial para o filho — Promoção na mãe de uma imagem mais positiva do filho e da aceitação das características individuais da criança — Promoção de relação mais próxima com o filho — Promoção do desenvolvimento da criança nas diferentes áreas — Possibilidade de evolução da criança passo a passo — Possibilidade de aprendizagem no contexto da rotina diária — Possibilidade de participação activa por parte da mãe permitindo uma continuidade do apoio — Possibilidade de: • execução de instruções simples; • criação de situações de jogo; • aquisição de materiais adequados ao desenvolvimento; — Promoção de uma atitude educativa activa — Sensibilização para a necessidade de mudança de atitudes educativas e para a necessidade de estimular o filho — Sensibilização para aspectos relevantes do desenvolvimento da criança

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	
	VITADORAS DOMICILIÁRIAS	MÃES
III. PERCEÇÃO ACERCADO PROGRAMA DO VISITADOR DOMICILIÁRIO	— Possibilidade de transmitir à mãe modelos de interacção e atitudes educativas com finalidade de autonomizar os pais — Possibilidade de actuar a nível dos comportamentos inadaptados da criança de forma directa, no contexto em que ocorrem — Possibilidade de fornecer apoio emocional à mãe (sessão de apoio constitui um espaço em que a mãe pode falar dos seus problemas) — Promover o equilíbrio familiar — Evitar sofrimento dos pais — Possibilidade de aprendizagem através de trocas de saberes entre técnicos de diferentes áreas, a nível da reunião de supervisão — Fornecer ajuda e conhecimentos técnicos que complementarão os conhecimentos empíricos dos pais ("instinto") — Estabelecer uma boa relação de parceria com os pais (ajuda mútua e intercâmbio de conhecimentos) — Promoção do desenvolvimento pessoal/profissional do visitador — Formação contínua dos visitadores devido a vários aspectos: • exigência de organização • possibilidade de adequação contínua das estratégias através da avaliação dos registos • possibilidade de aprofundar conhecimentos sobre técnicas de ensino • complementar e partilhar saberes com outros técnicos	— Transmissão de informação e conhecimentos úteis — Prestação de apoio emocional a nível de problemas pessoais com efeito encorajador e redutor da sua ansiedade — Possibilidade de trocas de saber com a V.D. — Estabelecimento de uma relação afectiva duradoura com V.D. ("alguém com quem posso contar") — Necessidade de continuar a receber este tipo de apoio até ao momento de transição da criança para a escola

CONTEÚDOS		
CATEGORIAS	VITADORAS DOMICILIÁRIAS	MÃES
III. PERCEPÇÃO ACERCA DO PROGRAMA E DO PAPEL DO VISITADOR DOMICILIÁRIO	— Possibilidade de elaborar programação educativa objectiva e de a avaliar — Possibilidade de aprofundar conhecimentos teóricos sobre temas específicos, relacionando-os directamente com a prática interventiva, a nível da reunião de supervisão (este aspecto é referido como um possível alargamento do âmbito dessas reuniões)	
IV. DIFICULDADES SENTIDAS AO LONGO DO PROCESSO E PREOCUPAÇÕES COM O FUTURO DA CRIANÇA	— Morosidade na mudança de atitudes educativas e relacionais dos pais com as crianças — Interferência de problemas familiares no processo de intervenção educativa — Prolongamento sistemático da duração das sessões devido à necessidade de escutar a mãe acerca de assuntos diversos — Dificuldade inicial em consciencializar a mãe para a necessidade de intervenção educativa — Dificuldade em obter participação dos pais em períodos em que a criança apresenta ligeiros problemas de saúde — Dificuldade em descentralizar os pais de preocupações com sinais físicos da deficiência — Dificuldade na promoção do desenvolvimento na área da linguagem — Dificuldade em modificar a atitude dos pais, relativamente a problemas de comportamentos inadequados da criança	— Necessidade de acompanhamento diário contínuo à criança constituiu fonte de preocupações — Necessidade de ensinar todas as capacidades de rotina diária — Interferência do problema do filho na vida social do casal — Dificuldade de adaptação inicial da criança a situações de estimulação — Dificuldade em obter a colaboração da criança, nomeadamente em actividades da área da linguagem e da cognição — Dificuldade em lidar com problemas de comportamento da criança — Discrepância de atitudes entre os membros do casal, relativamente a comportamentos inadequados da criança, provocam atritos familiares

CONTEÚDOS		
CATEGORIAS	VITADORAS DOMICILIÁRIAS	MÃES
IV. DIFICULDADES SENTIDAS AO LONGO DO PROCESSO E PREOCUPAÇÕES COM O FUTURO DA CRIANÇA	— Dificuldade em estabelecer objectivos a longo termo, não ambiciosos e exequíveis, no período de três meses — Necessidade de maior disponibilidade de tempo por parte da V.D. para avaliar e programar actividades — Dificuldade inicial por parte da V.D. na utilização de registo em folhas de actividades Preocupações: — Manutenção das atitudes educativas por parte dos pais — Incerteza acerca das potencialidades da criança, a nível do desenvolvimento cognitivo — Transição da criança para a escola	Preocupações: — Incerteza sobre integração escolar — Incerteza e preocupação com período de transição — Preocupação com autonomia de vida futura

Nesta análise, constatamos os seguintes aspectos, mais relevantes nas diferentes categorias:

I. PRIORIDADES

No momento inicial de intervenção, as mães parecem revelar uma ideia menos concisa acerca das prioridades a serem estabelecidas para a criança. A este nível, as mães demonstraram uma evolução, tendendo a exprimir prioridades mais específicas e exaustivas, relativamente ao futuro dos seus filhos.

As prioridades expressas pelas educadoras são muito mais englobantes e detalhadas. Centram-se, não só no desenvolvimento da criança, mas também no apoio aos pais e à família.

II. FACTORES DE MUDANÇA

1. *Atitudes e competências educativas*

A este nível foi evidenciado, por parte das visitadoras, o envolvimento progressivo dos pais (especialmente da mãe), na educação dos seus filhos. Na sua opinião, este envolvimento manifestou-se através do abandono de atitudes de passividade, em favor de uma procura activa de soluções por parte das mães.

Por seu lado, as mães exprimem uma modificação a nível das suas atitudes. É por elas referido um abandono da preocupação exclusiva com o problema da deficiência, passando assim a estar mais disponíveis para atenderem as necessidades dos seus filhos.

2. *Percepção que a mãe tem de si e da criança*

Paralelamente as mães manifestam ainda uma mudança na forma como percebem os seus filhos. Esta mudança deu-se, no sentido de uma tomada de

consciência das necessidades e das potencialidades das crianças, bem como de um desenvolvimento de expectativas positivas acerca do seu futuro. As mães tendem ainda a salientar o seu papel enquanto agentes responsáveis pela mudança, ao longo do processo de intervenção. As visitadoras revelaram estar conscientes destas mudanças de atitudes por parte das mães, salientando uma maior auto-confiança destas no relacionamento com os seus filhos.

III. PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA E SOBRE A VISITADORA DOMICILIARIA

As V.D. consideram o programa um processo passível de provocar mudanças a vários níveis:

- a nível do desenvolvimento da criança;
- a nível das interacções da criança com os seus educadores mais próximos;
- a nível do contexto familiar.

Distinguem ainda dois tipos de apoio, prestados por este Programa; um apoio de carácter mais educativo, que se centra em actividade de ensino e uma outra vertente, que diz respeito ao suporte emocional prestado às mães e restante família.

São referidos igualmente aspectos de formação e desenvolvimento pessoal e profissional no contexto deste programa.

De realçar uma concordância dos aspectos referidos a este nível com as prioridades que foram estabelecidas pelas visitadoras para a intervenção.

As mães, por seu lado, salientaram alguns aspectos que consideraram importantes no programa, tais como o facto de se desenrolar no contexto da rotina diária. Referem que este aspecto lhes permitiu serem agentes da evolução da criança, assegurando assim a continuidade do seu apoio ao longo do tempo.

Neste processo de apoio realçam a importância do papel da técnica visitadora, por um lado, enquanto transmissora de conhecimentos e competências, e por outro lado como

uma pessoa significativa com quem podem partilhar as suas ansiedades e em quem podem encontrar suporte emocional

IV. DIFICULDADES SENTIDAS AO LONGO DO PROCESSO E PREOCUPAÇÕES COM O FUTURO DA CRIANÇA

Uma das dificuldades mais frequentemente referidas pelas visitadoras, foi a lentidão da mudança a nível das atitudes educativas e de relacionamento dos pais com os seus filhos.

Foi igualmente evidenciada por parte das visitadoras, uma dificuldade em traçar objectivos a longo termo realistas e passíveis de serem atingidos num período determinado de tempo (3 meses). De salientar ainda a referência a dois aspectos do desenvolvimento da criança, com os quais sentiram maior dificuldade em obter sucesso. Foram eles a área da linguagem e a gestão e controlo de comportamentos inadequados.

No mesmo sentido, as mães manifestaram terem experimentado maiores dificuldades em obter a colaboração da criança nas áreas da linguagem, da cognição e no controlo dos problemas de comportamento dos filhos. As mães exprimiram ainda, uma preocupação constante, pelo facto de os seus filhos necessitarem de um apoio contínuo e diário da sua parte. Parece pois, que ao manifestarem um desejo de receber um apoio continuado a longo prazo, as mães exprimiram a necessidade que sentem de um acompanhamento neste processo.

6. DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente trabalho constituiu um estudo exploratório, pretendendo abordar alguns aspectos da intervenção precoce com um modelo Portage para pais e seus filhos com Necessidades Especiais de Educação. Pensamos, no entanto, poder avançar algumas conclusões baseadas quer no desenvolvimento das crianças, quer na evolução das atitudes e práticas dos pais e dos técnicos que participaram no processo educativo. Constatamos, assim, a nível da criança, aquisições desenvolvimentais acentuadas nas diferentes áreas.

Assim, através da avaliação efectuada com o programa, foi evidente que as diferenças entre os valores de aquisições desenvolvimentais nas áreas do Desenvolvimento Motor e da Socialização, tendiam a minimizar-se com o desenrolar do tempo. Revelaram igualmente tendência a atingir, nestas áreas, níveis mais próximos dos esperados para o período de idade em que a criança se encontrava. Foi igualmente nestas áreas de desenvolvimento que as crianças adquiriram, por vezes, comportamentos incluídos em níveis de idades superiores àquele em que se encontravam. Também nas áreas da linguagem e da cognição, os valores revelaram tendência a aproximar-se ao longo do tempo. Constatamos igualmente que estes valores eram mais baixos em relação às restantes áreas, bem como em relação ao nível de idade em que a criança se encontrava.

De notar, ainda, que, tanto a nível da cognição como da linguagem, as crianças não apresentaram praticamente ganhos em comportamentos de níveis de idade mais elevados. Estes factos podem estar relacionados, por um lado com as características desenvolvimentais destas crianças que tendem a revelar atrasos mais acentuados nestas áreas, e por outro com a natureza das próprias actividades que dificulta o seu ensino no contexto de rotina diária. De salientar que é a nível destas duas áreas que as mães referem maior dificuldade em obter sucesso com os seus filhos. Colocamos, no entanto, a hipótese destes aspectos se relacionarem com a natureza dos próprios instrumentos de avaliação-intervenção. O facto de as listas de verificação das áreas da linguagem e da cognição, serem menos destalhadas ou pouco específicas, poderá dificultar uma avaliação fina das mudanças, constituindo um obstáculo a uma intervenção, focando aspectos essenciais do desenvolvimento. Para as áreas da Cognição e da Linguagem, seria, pois, talvez necessário realizar adaptações destes instrumentos, de forma a contemplar e a aprofundar certos aspectos que estão presentes no

curso do desenvolvimento normal. Obter-se-iam assim, guiões mais adequados ao desenvolvimento e à educação destas crianças.

Um facto que se evidenciou com bastante nitidez, vindo ao encontro de estudos efectuados nesta área (Chaves, Felgueiras, Pimentel e Morgado, 1991), foi o impacto positivo que o programa teve nas mães, tanto a nível das suas práticas e competências educativas, como a nível das suas atitudes mais globais.

Este facto foi evidenciado pela presença de componentes de interacção educativa mais eficazes, ao longo das actividades de ensino observadas. Salientamos a este nível, uma utilização mais adequada de ajudas por parte das mães. Da mesma forma, as visitadoras revelaram-se mais eficazes, com o decorrer do processo, na adequação de ajudas às características das crianças. Deste modo, é evidenciado um paralelismo entre mãe e visitadora a este nível. O facto pode dever-se, em parte, ao tipo de modelo de ensino, que parece favorecer um paralelismo de competências educativas entre mãe e técnica visitadora. Foi igualmente notória uma tendência para se assemelharem a nível da utilização dos reforços.

Como resultado da utilização mais eficaz de antecedentes de ensino, foi registado um aumento no número de situações, em que a criança teve oportunidade de realizar com sucesso, as actividades que lhe eram propostas.

Verificámos ainda um paralelismo entre mãe e visitadora, desde o início do programa, numa utilização frequente de linguagem adequada ao nível de compreensão da criança. A ocorrência deste facto teve tendência a associar-se à capacidade de obter a atenção da criança para as actividades.

A nível do Inventário de Comportamento Parental, que constituiu a grelha de codificação das interacções educativas, foram realçados, numa análise multivariada, aspectos de disfuncionalidade da linguagem e das ajudas como tendendo a opôr-se à utilização de reforços. Seria talvez útil analisar, até que ponto esta oposição entre a disfuncionalidade dos antecedentes e a utilização de reforços, vem evidenciar a importância em utilizar uma linguagem adequada para que a criança realize respostas com sucesso podendo, deste modo, ser reforçada.

Gostaríamos de salientar que, ao adaptar e utilizar o Inventário, este revelou ser um instrumento de grande utilidade na avaliação-intervenção em educação precoce. Este instrumento, permitindo realizar uma análise detalhada dos componentes de interacção, possibilita operacionalizar estes aspectos do processo de ensino. É, pois, evidente, a sua utilidade enquanto meio de avaliação e detecção de atitudes de ensino menos adequadas à aquisição de competências por parte da criança, permitindo uma subsequente intervenção a este nível. Por outro lado, fornece parâmetros que possibilitam uma análise microgenética dos processos de ensino a dois níveis:

- organização do meio (espaço, materiais, ruídos, etc);
- organização dos componentes educativos que interagem com as crianças.

Esta operacionalização detalhada das componentes de ensino-aprendizagem e uma análise muito frequente destas componentes, permitiriam, eventualmente, surpreender a génese do desenvolvimento em diferentes áreas.

Por fim, gostaríamos de salientar os aspectos de evolução das atitudes maternas, que se relacionam directamente com o objectivo final do programa Portage: tornar os pais mais autónomos no processo educativo dos seus filhos. Nos casos estudados, verificámos existir de facto ao longo do processo de intervenção, uma adopção de atitudes educativas mais positivas. Estas são expressas sob formas de participação activa no processo educacional, revelando-se as mães mais conscientes das necessidades e competências das crianças. Passou, igualmente, a ser dada por parte das mães, mais atenção a aspectos de ensino e aos sucessos imediatos da criança.

Verificámos, ainda, que esta experiência de intervenção precoce teve um impacto em aspectos mais globais, tornando as mães mais confiantes no seu papel educativo e mais positivas na forma como encaram os seus filhos com atrasos de desenvolvimento. As mães exprimiram satisfação com o apoio recebido, valorizando o seu papel enquanto parceiras dos técnicos. Tanto as mães como as visitadoras realçaram aspectos deste apoio relacionados com duas dimensões: a educativa e a de suporte emocional. No entanto, todas as mães exprimiram a necessidade e o desejo de continuar com um apoio deste tipo, o que parece

significar não ter sido ainda atingido o objectivo da sua autonomização total no processo de acompanhamento dos seus filhos.

Embora os resultados aqui apresentados sejam estimulantes, eles devem ser considerados apenas como pistas para futuros estudos que utilizariam populações mais alargadas e com características mais homogéneas em aspectos de idade e etiologia das crianças. Pensamos, no entanto, ter contribuído para uma reflexão acerca das variáveis implicadas num processo de intervenção precoce, de forma a possibilitar estratégias mais eficazes nesta área de avaliação-intervenção, que se situa na interface da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento da Criança.

BIBLIOGRAFIA

- * Zuckerman, H.; Merton, R. (1973). Age, aging and age structure in Science. *The sociology of science* (pp. 497-559) Chicago: Universty of Chicago Press.
- Ainscow, M. (1982) — Objectives and Task Analysis in Special Education (policopiado).
- AMBROSE, A. (1978) — «The ecological perspective in developmental psychology» (cap. 1) — I. Altman, ; J. Wohlwill, *Children and the environment*. vol 3, New York. Plenum Press.
- Apter, S. J. (1982). *Troubled Children. Troubled Systems*. New York. Pergamon Press.
- BAER, D. N. (1973) — *The Control of Developmental Process: Why wait?* In J. R. Nesselroad, H. W. Reese (Eds). *Life-Span developmental psychology. Methodological Issues*. Academic Press.
- Bairrão, J. (1985). Introdução ao estudo de um modelo em Psicologia da Educação. In Cruz, J. F.; Almeida L. S.; Gonçalves, O. F. (eds.). *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto. Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Bairrão, J. (1987/88). Os Conceitos de Educação Especial. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, vol. VI, nº 1 e 2, 5-9.
- Bairrão, J. (1988). A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação. Comunicação apresentada na Primeira Conferência Internacional de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. Porto, 11 a 15 Junho.
- Bairrão, J. (1990). A Educação Pré-Escolar em Zonas Desfavorecidas. Comunicação apresentada no Encontro sobre a Educação Pré--escolar. Lisboa, 4 a 6 Junho.
- 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. Braga, 9-12 Abril.
- Bairrão, J. (1991). Tendências actuais da Psicologia Educacional. *Psicologia*. nº 1, 5-9.
- Baltes, P. B. (1978). *Life-Span Development and Behavior*. New York, San Francisco, Academic Press.

- Bataille, M. e Clanet, C. (1981). Elements Contributing to a Theory and Methodology of Action-Research in Education. *International Journal of Behavioral Development*, nº 4.
- Belsky, J. (1989). Intuitive Parenting from the Perspective of Individual Differences Comments on Papousek and Papousek's Paper. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. IV, nº 2, 211-214.
- Bereiter, C., Engelmann, S. (1986) *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs Prentice-Hall.
- Bijou, S. (1988). Analysis of retarded development and the role of early intervention. In White, M.; R. J. Cameron. *Portage: Progress, Problems and Possibilities* NFER - Nelson Publishing Company, Ltd.
- Bricker, D.; Seibert, J. M. e Casuso, V. (1983) Early Intervention. In J. Hogg, e P. Mittler G. (Eds) *Advances in Mental Handicap Research*, vol. 1. New York: John Wiley and Sons.
- Bronfenbrenner, M.; Kessel, F.; Kessen, W.; White, S. (1986). Toward a Critical Social History of Developmental Psychology. *American Psychologist*, vol. 41, nº 11, 1218-1230.
- Bronfenbrenner, U. (1975) *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of Child Rearing — Problems and Prospects. *American Psychologist*, vol. 34, nº 10, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. e Crouter, A. (1983). The Evolution of Environmental Models in Developmental Research. In P. H. Mussen.(Ed) *Handbook of Child Psychology*, vol. 1. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1975) Is Early intervention effective? In M. Guttentag e F. Wtrulning (Eds) *Handbook of evaluation research* (Vol. 2) Beverly Hills: Sage Publications.

- Brown, R. D. (1987). Program Evaluation — Agendas for discussion of issues and for future research. In Glover, J. A.; Ronning, R. R. (Eds) *Historical Foundation of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.
- Bruhn, J. G. (1974). Human Ecology: A Unifying Science? In J.G. Bruhn. *Human Ecology*, vol. 2, nº 2.
- Bruner, J. (1980) Ygotski: Uma Perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 3-17.
- Cameron, R. J. (1982) — A parent's view, in T. Dessent (Ed): *What is important about Portage?* Windsor, NFER-NELSON.
- Cameron, R. J. (1986). Portage: Pre-schoolers, parents and professionals. In R. Y. Cameron (Ed). *Portage: Pre-schoolers, Parents and Professionals. Ten years of Achievement in the U. K.* Sindson: NFER-NELSON.
- Cameron, R. J. (1986). Research and Evaluation: How Effective is Portage? Idem.
- Casto, G. (1987). Plasticity and the Handicapped Child — A Review of Efficacy Research. In Gallagher, J. J.; Ramey, C. T., (Eds) *The Malleability of Children*, London. Paul Brooks Publishing co.
- Catton, W. R.; Dunlap, R. E. (1980). A New Ecological Paradigm for past — Exuberent Sociology. *American Behavioral Scientist*. Vol. 24, nº 1.
- Cohen, L.; Manion, L. (1980). *Research methods in Education*. London, Croom Helm.
- Dick, W. (1987). A History of Instructional Design and its Impact on Educational Psychology. In Glover, J. A; Ronning, R. R., *Historical Foundation of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.
- Dunlap, E. (1980). Paradigmatic Change in Social Science. *American Behavioral Scientist*, Vol. 24, nº 1, 5-14.
- Edgar, F. (1989) Current New Trends in Early Intervention for Disadvantaged Children and Children with Disabilities in the United States — Paper presented at the Fourth National Seminar in Special Education. Lisbon, Portugal — June.

- Fontana, D. (1985). Perspectives on the Wider Educational Applications of Behaviorism in D. Fontana (Ed.). *Behaviourism and Learning theory in Education*.
- Franklin, M. B. e Biber, B. (1977) Psychological Perspectives and Early Childhood Education: Some relations between theory and practice. In L. G. Katz, (ed.) *Current Topics in Early Childhood Education*, vol. 1, New Jersey. Ablex Publishing Corporation.
- Geller, S. E. (1987). Applied Behavior Analysis and Environmental Psychology: from strange bedfellows to a productive marriage. In D. Stokols e I. Altman (Eds), *Handbook of Environmental Psychology*, (vol I), New York: Wiley.
- Gilham, B. (1980). *Reconstruting education psychology*. London, Croom Helm.
- Gilly, M; Piolat, M. (1986) Psicologia da Educação: estudo da mudança na interacção educativa — para uma Psicologia da Educação definida pelo seu objecto de estudo. *Análise Psicológica*, 1 (V) 13-24.
- Glover, J. A.; Ronning, R. R. (1987). Introduction in Glover, J. A.; Rooning R. R. *Historical Foundation of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.
- Goldhaber, D. (1979) — Does the Changing View of Early Experience Imply a Changing View of Early Development? in L. G. Katz, (ed.) *Current topics in Early Childhood Education* (vol. II). New Jersey.
- Gunn P.; Berry P. Education of Infants with down syndrome. *European Journal of Psychology of Education*, 1989, Vol. IV, nº 2, 235-246.
- Hamachek, D. E. (1987). Humanistic Psychology-Theory Postulates and Implications for Educational Process. In J. A. Glover, R. R. Ronning (Eds), *Historical Foundation of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.
- Hess, E. H.; Petrovich, S. B. (1973). The Early Development of Parent — Young Interaction in Nature. In J. R. Nesselroad.; H. W. (Eds) Reese, *Life-Span Developmental Psychology — Methodological Issues*. New York: Academic Press.

- Hilgard, E. R. (1987). Perspectives on Educational Psychology. In J. A. Glover; R. R. Ronning, , (Eds) *Historical Foundation of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.
- Hooper, F. H. (1973). Cognitive Assessment across the Life-Span: Methodological Implications of the Organismic Approach. In J. R. Nesselroad; H. W. Reese., *Life-Span Development Psychology — Methodological Issues*. New York. Academic Press.
- Hopkins, B.,. Risk Groups, Parenting and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 1989, Vol. IV, nº 2, 231-234.
- Horowitz, F. D. (1987) *Exploring Developmental Theories: Toward a Structural/Behavioral Model of Development*.
- Jennings, K. (1988). Promoting high quality learning: progress, problems, possibilities. In M. White.; R. J. Cameron (eds.). *Portage: Progress, Problems and Possibilites* NFER - Nelson Publishing Company, Ltd.
- Jessien, G. (1988). The Portage Project: history and promise. In M. White; R. J. Cameron *Portage: Progress, Problems and Possibilites* NFER - Nelson Publishing Company, Ltd.
- Kazdin, A. E. (1978) — *History of behavior modification: Experimental foundations of contemporary research*. Baltimore. University Park Press.
- Kazdin, A. E. (1981) — Behavior modification in education: Contributions and Limitations. *1, 34-57
- Kazdin, A. E. (1984). *Behavior Modification in Apllied Settings*.The Dorsey Press. Homewood Illinois.
- Krasner, L.; Hoult, A. C. (1984). A study of the "Value" Systems of Behavioral Scientists. *American Psychologist*, vol. 39, nº 8, 840-850.
- Kratochwill, T. R.; Bijou, S. W. (1987). The Impact of Behaviorism on Educational Psychology. In Glover. J. A.; Ronning, R. R. (Eds) *Historical Foundation of Educational Psychology*. New York and London: Plenum Press.

- Kuhn, T. S. (1970). Logic of Discovery or Psychology of Research? In Lakatos, I.; Musgrave, A. *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press.
- *Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programs*. London & New York: Cambridge University Press.
- *Laudan, I. (1981). *Science and hypothesis*. Boston: D. Reidel.
- Lazar, I. (1987). Changing Views on Changing Children. In J. J. Gallagher, C. T. Ramey, (Eds) *The Malleability of Children*. London: Paul Brooks Publishing Co.
- Lerner, J.; Dawson, P.; Horvath, L. (1980). Cases in Learning and Behavior Problems. A Guide to Individualized Education Programs. Boston, Houghton Mifflin company.
- Lerner, R. M. (1987). The Concept of Plasticity in Development. In J. J. Gallagher; C. T. Ramey, (Eds) *The Malleability of Children*. London: Paul Brooks Publishing Co.
- Lindsay (1984) — *Screening for children with special needs. Multidisciplinary Approaches*. London: Croom Helm.
- Lindsay, G. A. (1981). Getting it out of your system. *Journal of Educational Psychologists*.
- Lindsay, G. A. (1984). *Screening for Children with Special Needs*. London: Croom Helm.
- Madden, J.; O'Hara, J.; Levenstein, P. (1984). Home again: Effects of the Mother-Child Home. Programs on Mother and Child. *Child Development*, nº 55, 636-647.
- *Maliphant, R. (1983). Educational psychology. In Harré, R.; Lamb, R. (eds.). *The Encyclopedic Dictionary of Psychology*. Blackwell Reference.
- *Mandler, G.; Kressen W. (1964) *The Language of Psychology*, New York, John Wiley and Sons, Science Edivin.
- Mindell, N. (1988). Changes in parental attitude following involvement in Portage. In M. White.; R. J. Cameron *Portage: Progress, Problems and Possibilities* NFER - Nelson Publishing Company, Ltd.

- Nesselroad J. R. e Reese, H. W. (Eds) (1973). *Life-Span Developmental Psychology — Methodological Issues*. New York: Academic Press.
- Onions, C. (1938). Counselling: Who needs it? In M. White; Robert J. Cameron (eds.). *Portage: Progress, Problems and Possibilities*. NFER — Nelson Publishing Company, Ltd.
- Osofsky, J. D.; Connors, K. (s.d.). Mother-Infant Interaction: An Integrative View of a Complex System. In D. Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development*, New York: John Wiley and Sons.
- Papousek, H.; Papousek, F.R.G. *Intuitive Parenting: Aspects related to Educational Psychology*. European Journal of Psychology of Education, 1989, Vol. IV, n° 2, 201-210.
- Parke, R.D. (1987). Perspectives on Father-Infant Interaction. In Joy D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development*, Wiley.
- Pasamanick, B.; Knobloch, H. (1964). The Epidemiology of Reproductive Casualty. In Sapik; Nitzburg, (Eds) *Children With Learning Problems: readings in a developmental-Interaction approach*.
- Patton, M. Q. (1980). *Evaluation et Pédagogie Ouvert — Esquisse d'un processus évaluatif appliqué au systèmes ouvertes*. Ottawa, Editions NHP.
- Peege, H. W., e Overton, W. F. (1970). Models of development and theories of development. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds). *Life-Span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press.
- Piaget, J. (1971). General discussion comment on Beilin, H. Developmental stages and developmental processes. In D. R. Green, M. P. Ford & G. B. Flamer (Eds), *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed), *Handbook of child psychology* (Vol. I, 101-128). New York: Wiley.
- Portois, J. P. et Coll (1984). *Eduquer les parents. Ou comment stimuler la compétence en éducation*. Bruxelles. Editions, Labor.

- Richardson, S. A. (1964). Psychological Factors Contributing to Deprivation in Child Development. In Sapik; Nitzburg, *Children With Learning Problems: readings in a Developmental Interaction approach*.
- Riegel, K. F. (1973). Developmental Psychology and Society: Some Historical and Ethical Considerations. In J. R. Nesselroad; H. W. Reese (Eds); *Life-Span Developmental Psychology — Methodological Issues*. New York: Academic Press.
- Riegel, K. F. (1978). Dialectic operations: the final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.
- Rogers-Warren A.; Warren, S. F. (1976). *Ecological Perspectives in Behavior analysis*. Baltimore University Park Press.
- Russel, P. (1986). Parental Involvement in the 1980s. Idem
- Sameroff, A. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- Sameroff, A. ; Chandler, M. J. (1975) Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatch, G. Siegel (Eds) *Review of child development research* (Vol. 4) Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 1975, 18, 65-79.
- Sameroff, A., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretating casualty. In F. D. Horowitz (Ed), *Review of child development research*, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.
- Sander, L. W. (1965). The Longitudinal Course of Early Mother-Child Interaction — Cross-Case Comparison in a Sample of Mother-Child Pairs. In B. M. Voss. *Determinants of Infant Behavior IV*, 189-229. London: Methwen & Coltd.
- Scarr, S.; Arnett, J. (1987). Malleability — Lessons from Intervention and Family Studies. In J. J. Gallagher; C.T. Ramey. *The Malleability of Children*. London: Paul Brooks Publishing Co. Baltimore.

- Shearer, D. (1988). The Portage Project: how it all began. In M. White; J. R. Cameron (eds.). *Portage: Progress, Problems and Possibilities*. Windsor: NFER - Nelson Publishing Company, Ltd.
- Shonkoff, J. P. ;Meisels, S.J. (1990). Early childhood intervention : The evolution of a concept. In S. J. Meisels; J. P.(eds). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press
- Soczka, L. (1986). *A Perspectiva ecológica em Psicologia. Contribuição para o estudo da ecologia social de um bairro de lata*. Lisboa. Ministério do Equipamento Social, LNEC.
- Sroufe, L. A. (1987). Socio emotional Development. In J. D. Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development*, Wiley.
- Takanishi, R. — Evaluation of Early Childhood Programs: Towards a Developmental perspective. In L. G. Katz (Ed). *Current Topics in Early Childhood Education*, vol. II. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Urban, H. B. (1978). The Concept of Development from a Systems Perspective. In P. B. Baltes, (Ed), *Life-Span Development and Behavior*. New York: Academic Press.
- Valentie, E. R. (1982) *Conceptual Issues in Psychology*: New York: John Wiley and Sons.
- Valsiner, Y. (1987). *Culture and development of children's action*. Chichester: J. Wiley and Sons.
- Vygotsky, L. S. (1979) — Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, Massachussets. Harvard University Press: 1979.
- Wedell K.; Lindsay, G. (1980). Early Identification Procedures: What have we learned? *Remedial Education*. Vol 15.
- Wedell, K. (1981). Concept of special educational needs. Education Today. *Cadernos do COOMP*, nº 7, 8.

- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris (Ed), *The concept of development: An issue in the study of human behavior*. Minneapolis, M. N: University of Minnesota Press.
- White, M. (1986). Educating the young child: Support for the parent as teacher. In M. Bishop, M. Copley, J. Porter (Eds). *Portage: More than a Teaching Programme?* Windsor: NFER-NELSON.
- Willems, E. P. (1973). Behavioral Ecology and Experimental Analysis: Courtship is not enough. In J. R. Nesselroad; H. W. Reese, (Eds), *Life-Span Developmental Psychology—Methodological Issues*. New York: Academic Press.
- Willems, E. P. (1978) — Relations of Models to Methods in Behavioral Ecology (cap. 3). In I. Altman, J. Wohlwill (Eds). *Children and the environment*. New York: Plenum Press.
- Wohlwill, J.; Heft, H. (1978) Environments fit for the developing child (cap. 10). In J. Wohlwill (Eds). *Children and the environment* (Vol. 3). New York: Plenum Press.
- Ysseldyke, J. E.; Mirkin, P. K. (1982). The use of assesment information to plan instructional interventions: a review of the research. In C. R. Reynolds; J. B. Gutkin (Eds.). *The handbook of school psychology*. John Willey and Sons (pg. 395 a 409).
- Zigler, E. f. (1990). Foreword. In S. Y. Meisels, J. P. Shonkoff (Eds). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zigler, E.; Berman, W. (1983). Discerning the Future of Early Childhood Intervention. In *American Psychologist*, August, 894-906. American Psychological Association. Inc.
- Zigler, E.; Freedman, J. (1987). Early Experience Malleability, and Head Start. In J. J. Gallagher,.; C. T. Ramey. *The Malleability of Children*. London: Paul Brooks Publishing Co. Baltimore.

RESUMO

O presente trabalho surge na sequência de uma intervenção na área da intervenção precoce. Inserindo-se numa perspectiva de uma investigação-acção, teve como objectivo contribuir para realçar variáveis do processo de avaliação-intervenção, bem como para definir novos instrumentos e novas formas de abordar o atendimento de crianças com Necessidades Especiais de Educação e suas famílias.

Ao definir o campo de estudo deste trabalho — a intervenção precoce — inserimo-lo na área da Psicologia da Educação, das Necessidades Especiais de Educação e da Psicologia do Desenvolvimento da Criança. Tornou-se pois importante compreender a evolução de modelos nestas áreas, procedendo à análise dos pressupostos que lhes deram origem.

Reflectimos também sobre os objectivos traçados em diferentes programas de Educação Precoce, bem como sobre a avaliação das variáveis neles implicadas.

Finalmente, foi realizado um estudo exploratório com o objectivo de avaliar em diferentes níveis uma experiência de intervenção precoce utilizando o Programa Portage para pais. Foram realçados aspectos, tais como: o desenvolvimento da criança, o processo de ensino-aprendizagem, padrões de interacção educativa, bem como atitudes e reacções dos participantes no processo de intervenção.

SUMMARY

The presente study must be understood in the context of an early intervention experience in wich we were participating at the moment.

Assuming an action-research prespective, its main aim was to contribute to the identification of process variables as well as to the definition of new instruments and new ways of approaching early intervention with children with Education Special Needs and their families.

Defining the field of knowledge of early intervention, we refer some aspects of Education Psychology and of the Psychology of Children with Special Needs, considering as well some theoretical implications of Developmental Psychology in this field.

We also refer some goals of different early intervention programs and evaluation variables.

Finally we describe an exploratory empirical study which goal was the evaluation at different levels of an early intervention experience using the Portage Program for Parents. In the context of this study we have taken into account aspects of the child's development and of the learning process; we have also considered patterns of the educational interaction as well as attitudes and reactions of the participants in the intervention process.

RESUME

Ce travail s'inscrit dans une experience d'intervention an education precoce dans un point de vue d'investigation-action.

Il a comme but essayer de trouver des variables dans un procedé d'intervention et la définition de nouveaux instruments et moiens d'intervention dans le contact avec les enfants ayant besoins d'une education special et aussi avec leur familles.

Pour définir le champ d'étude de l'intervention precoce, nous abordons des aspects des differents modèles en Psychologie de l'Education et en Psychologie du Development de l'enfant.

Nous presentons aussi une réflexion à propos des objectives de quelques programmes d'intervention precoce, bien-aussi comme de ses variables.

Nous presentons aussi un étude exploratoire qui as eu comme but, l'evaluation, à divers niveaux, d'une expérience en intervention precoce avec le Programme Portage. Dans cette evaluation on as relevé les aspect suivants: le developement de l'enfant, des aspects du processus d'enseignement, des modèles d'interaction edutatif et aussi des attitudes et des reactions des participants dans ce processus d'intervention.

ERRATA

pág.	onde se lê	leia-se
Índice	1.1. pradagigma	1.1. paradigma
	2.2. sistemática	2.2. sistêmica
8	dois modelos:	dois modelos:
	o modelo das ciências, naturais	o modelo das ciências naturais e e o modelo médico.
14	sistemática	sistêmica
53	responsáveis aos seus filhos	responsáveis pelos seus filhos
17	entre comportamento do meio	entre comportamento e estímulos do meio
29	sistemática	sistêmica
30	pretendemos	pretendendo
35	Bertalanffy	Bertalanffy
37	responsabilidade	responsividade
37	compreensão	compreensão
40	esperado, que	esperado, de forma a que
46	de comportamentos	do comportamento
52	na criança. Sem	na criança, sem
55	alagamento	alargamento