



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Joana de Sousa Pinto

**Utilização de Práticas Contextualmente
Mediadas pelos Profissionais das ELI Norte**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Joana de Sousa Pinto

Utilização de Práticas Contextualmente Mediadas pelos Profissionais das ELI Norte

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização Intervenção Precoce

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Ana Maria Serrano

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Marta Joana de Sousa Pinto

Endereço Eletrónico: martajoanapinto@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 11902748

Título dissertação

**Utilização de Práticas Contextualmente Mediadas pelos Profissionais das
ELI Norte**

Orientador:

Professora Doutora Ana Maria Serrano

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial – Área de Especialização em Intervenção
Precoce

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os profissionais de intervenção precoce das Equipas Locais de Intervenção que aceitaram participar neste estudo e a todos aqueles que embora não tenham participado diretamente, contribuíram para a distribuição do instrumento.

À Doutora Ana Maria Serrano, minha orientadora, pelos momentos de partilha, pelo caminho percorrido em conjunto, por sempre acreditar que iríamos conseguir. Obrigada pelos incentivos constantes!

À Doutora Ana Paula Pereira, pela simpatia e disponibilidade que sempre demonstrou.

À Dr.^a Rosa Afonso, pelo interesse demonstrado pelo meu trabalho e pelo seu apoio para que o pudesse concretizar.

Às minhas colegas da Equipa Local de Intervenção Espinho/Gaia por se terem disponibilizado a participar no estudo e me terem apoiado ao longo do caminho percorrido. Obrigada por acreditarem na minha competência e suportarem os meus momentos menos bons.

Às minhas colegas da Cercigaia, que de alguma forma me ajudaram e de quem recebi palavras de incentivo.

Aos colegas do ESTSP, em especial à Leonor e ao Carlos, bem como a todos os colegas de Terapia da Fala por simplesmente se interessarem pelo estudo e me ouvirem.

Às minhas colegas da Fisiokids, em especial à Alexandra, por todo o incentivo, por suportar as minhas ausências e os meus momentos menos bons.

A todas as famílias e crianças que confiam no meu profissionalismo e me apoiaram na realização deste trabalho.

Aos meus pais, pelos valores transmitidos e por acreditarem que eu seria capaz. Obrigada por estarem sempre por perto!

A todos os meus amigos, em especial à Liliana, à Marta, ao Lino e ao Pedro que tanto me ajudaram na concretização deste trabalho.

À Patrícia, ao João e ao Dinis pelos momentos em comum, pelos sorrisos e pelos abraços. Adoro-vos!

À minha avó, que sempre me ensinou que a família é o que temos de mais precioso.

Utilização de Práticas Contextualmente Mediadas pelos Profissionais das ELI Norte

RESUMO

De acordo com Dunst (2001) a comunidade e o ambiente na vida de uma família são fontes de oportunidades de aprendizagem e experiências para a criança. A participação desta em atividades sociais e não sociais, que reforcem as suas competências e promovam novas capacidades, constituem contextos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento.

Esta dissertação teve como objetivo perceber se os contextos naturais são valorizados e utilizados pelos profissionais de Intervenção Precoce, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e se os profissionais a exercerem funções nas Equipas Locais de Intervenção, da Região Norte de Portugal, aproveitam e utilizam os contextos naturais para planificar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, capacitando deste modo a família. Irá abordar aspetos que demonstram a importância dos contextos naturais no desenvolvimento e aprendizagem da criança e a evidência do impacto do papel dos pais.

Este estudo constitui a análise das *Checklists* de Competências de Intervenção Precoce na Infância (Roper & Dunst, 2006). Foi solicitado a cada profissional que respondesse, individualmente, às *Checklists*, de acordo com a sua prática profissional, com as famílias, a que dão apoio na ELI.

Verificou-se com este estudo que os profissionais têm uma maior tendência para usar práticas de ajuda centradas na família e o apoio parental. A utilização das oportunidades diárias de aprendizagem da criança e do apoio e recursos da família e da comunidade são as práticas menos usadas pelos profissionais.

Concluimos que os resultados obtidos indicam a necessidade de os profissionais considerarem e utilizarem cada vez mais, nas suas práticas, em intervenção precoce, os contextos familiar e da comunidade como fundamentais para a intervenção com as famílias e crianças, capacitando as famílias e promovendo a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Use the Contextually Mediated Practices by LIT Northern Professionals

ABSTRACT

According to Dunst (2001) the community and the environment are sources of learning and experiences opportunities for a child. The child's participation in social and non-social activities strengthens competences and promotes new skills; these constitute fundamental contexts for learning and development.

This master's degree dissertation aim is to realize if the natural contexts are valued and used by Early Intervention professionals in a child's learning and development, and show if the professionals in Local Intervention Teams (LIT) of Northern Portugal take advantage and use natural contexts in order to plan and promote children's learning and development, therefore empowering their families. We will focus on the aspects that show the importance of natural contexts in the child development and learning, and the impact of the parent's role.

This study is an analysis of Early Childhood Intervention Competency Checklists (Roper & Dunst, 2006). Each professional was asked to respond individually to the Early Childhood Intervention Competency Checklists according to his/her professional practice with families they support in the LIT.

This study shows that professionals have a greater tendency to use family-centered helpgiving practices and parental supports. The use of a child's daily learning opportunities and the family and community's resources are the least used practices by professionals.

The results indicated a need by the professionals to progressively use more, in their practices, in early intervention, the family and community contexts as pillars in their intervention with families and children, empowering the families and promoting the child's learning and development.

ÍNDICE

ÍNDICE

CAPÍTULO 1	15
1. Introdução	16
1.1. Formulação do Problema	18
1.2. Objetivo do estudo	20
1.3. Formulação de Variáveis e Hipóteses de investigação	20
1.4. Delimitações e limitações do estudo	21
1.5. Aspectos éticos	22
1.6. Operacionalização de conceitos	23
CAPÍTULO 2	27
2. Revisão da Literatura	28
2.1. A Evolução das Práticas de Intervenção Precoce	28
2.2. Evolução histórica e legal da Intervenção Precoce em Portugal	29
2.3. Desenvolvimento infantil	35
2.4. Modelos explicativos do desenvolvimento humano	44
2.4.1. Modelo Transacional de Desenvolvimento (Sameroff & Chandler, 1975)	45
2.4.2. Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979)	47
2.5. Modelo Evolutivo de Intervenção Precoce Centrada na Família	50
2.5.1. Teoria Sistémica Familiar e Social	51
2.5.2. Modelo de Corresponsabilização e Promoção das Capacidades da Família	55
2.5.3. Modelo de Intervenção Precoce de Terceira Geração Baseada na Evidência (Dunst, 2000c)	59
2.6. Práticas Contextualmente Mediadas (<i>Contextually Mediated Practices</i>)	62
2.6.1. Contextos de Atividades Quotidianas	66
2.6.2. Interesses e competências da criança	69
2.6.3. Aumento de oportunidades de aprendizagem	71
2.6.4. Aprendizagem diária da criança mediada pelos pais	72
2.6.5. Objetivos e Benefícios	75

CAPÍTULO 3	79
3. Metodologia.....	80
3.1. Desenho de Investigação.....	80
3.2. População e Amostra	81
3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	82
3.4. Procedimentos de recolha de dados	85
3.5. Tratamento de dados.....	86
3.6. Análise e tratamento de dados	86
CAPÍTULO 4	89
4. Apresentação de resultados.....	90
4.1. Caracterização da amostra	90
4.2. Análise do Instrumento utilizado	95
4.3. Hipóteses	101
CAPÍTULO 5	107
5. Discussão de resultados	108
CAPÍTULO 6	117
6. Conclusões e recomendações	118
BIBLIOGRAFIA	121
Bibliografia.....	122
ANEXOS	131
ANEXO 1 <i>Checklists</i> Competências de Intervenção Precoce na Infância	133
ANEXO 2 Declaração de colaboração aos coordenadores das ELI.....	149
ANEXO 3 Questões relativas ao profissional	153
ANEXO 4 Pedido de autorização de tradução das <i>Checklists</i> aos autores/ Autorização dos autores	155
ANEXO 5 Pedido de autorização para o estudo à Comissão Nacional do SNIPI/ Autorização pela Sub-Comissão Norte	159

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Regulações do desenvolvimento através das transações entre o comportamento do progenitor e da criança.....	46
Ilustração 2 - Modelo da Ecologia do Desenvolvimento de Bronfenbrenner. ...	48
Ilustração 3 - Quadro conceptual sistémico da família.	54
Ilustração 4 - Componentes Operacionais do Modelo de Corresponsabilização e Promoção das Capacidades da Família.....	57
Ilustração 5 - Principais Componentes do Modelo de Intervenção Precoce de "Terceira Geração".....	60
Ilustração 6 - As Principais Componentes do Modelo das Práticas Contextualmente Mediadas para fornecer às crianças pequenas oportunidades de aprendizagem baseadas em interesses.....	65
Ilustração 7 - Locais e atividades contextualizadas como fontes de oportunidades de aprendizagem da criança.	68
Ilustração 8 - Contextos de atividades quotidianas como oportunidades de aprendizagem em meio natural baseadas nos interesses da criança e fomentadoras de competências.	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Diplomas legais no âmbito da educação especial.....	31
Tabela 2 - Caracterização da amostra em função da variável género	91
Tabela 3 - Caracterização da amostra em função da variável idade.....	91
Tabela 4 - Caracterização da amostra em função da variável formação inicial (valores ordenados por ordem decrescente de frequência)	92
Tabela 5 - Caracterização da amostra em função da variável Formação Especializada	93
Tabela 6 - Caracterização da amostra quanto à Área de Especialização	93
Tabela 7 - Caracterização da amostra quanto ao Grau Académico conferido pela Formação Especializada	93
Tabela 8 - Caracterização da amostra em função da variável Tempo de Serviço em IP (anos).....	94
Tabela 9 - Caracterização da amostra quanto ao Tempo de Serviço na ELI (meses)	94
Tabela 10 - Checklist Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança - "Everyday Child Learning Opportunities Checklist"	96
Tabela 11 - Checklist Apoio Parental - "Parenting Supports Checklists"	97
Tabela 12 - <i>Checklist</i> Apoio e Recursos da Família e da Comunidade - "Family and Community Resources and Supports Checklists"	99
Tabela 13 - Checklist Práticas de Ajuda Centradas na Família - "Family-Centered Helpgiving Practices Checklists"	100
Tabela 14 - Análise das respostas às <i>Checklists</i> das Competências de Intervenção Precoce na Infância	101
Tabela 15 – Análise da utilização das Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança, Apoio Parental, Apoio e Recursos da Família e da Comunidade e Práticas de ajuda Centradas na Família.	103
Tabela 16 – Análise da utilização das oportunidades diárias de aprendizagem da criança, do apoio parental, do apoio e recursos da família e da comunidade e das práticas de ajuda centradas na família em função da variável tempo de serviço em IP.....	105
Tabela 17 - Análise das correlações em função do tempo de serviço em IP .	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Utilização, pelos profissionais, das oportunidades diárias de aprendizagem da criança, do apoio parental, do uso de apoios e recursos da família e da comunidade e das práticas de ajuda centradas na família. 104

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

1. Introdução

O reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida da criança como críticos para o seu desenvolvimento, foi um dos primeiros impulsionadores da ideia de intervir precocemente na criança com problemas de desenvolvimento ou em risco. Numerosos trabalhos e investigações têm descrito a importância das experiências precoces no desenvolvimento futuro da criança, tendo sem dúvida influenciado as perspectivas atuais da Intervenção Precoce (IP) (Cruz, Fontes & Carvalho, 2003; Sameroff & Fiese, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000).

As respostas da IP começaram por se focar exclusivamente na criança (Serrano & Correia, 2000), apoiando-se num modelo médico que procurava remediar os défices, identificados através de testes, descurando os contextos dos quais a criança faz parte. Inicialmente a IP focava-se na criança com Necessidades Especiais (NE), considerada de forma isolada em relação aos seus contextos de vida, sendo a atividade do profissional de IP direcionada para a avaliação das crianças e para o delineamento de atividades para estimulação do seu desenvolvimento (Cruz et al., 2003).

Shonkoff e Meisels (2000) e Guralnick (2005) citado por Pereira e Serrano (2010) referem que nos últimos anos, a IP caracterizou-se por avanços consideráveis no seu domínio, em resultado de um conjunto de influências práticas, concetuais e teóricas, que tiveram grandes repercussões e implicações na implementação e organização da abordagem centrada na família.

A importância do envolvimento dos pais (ou outros principais prestadores de cuidados) no processo de intervenção com a criança começou a ser amplamente defendida, no campo da IP. Houve uma mudança gradual de modelos de serviços centrados na criança e no profissional, onde o papel da família era desvalorizado, até aqueles onde a família assume o papel principal, de quem toma as decisões de todo o processo de intervenção (Carvalho, 2002).

A prestação de serviços centrados na família reconhece a importância fulcral da família nas vidas dos indivíduos. Orienta-se por um conjunto de

escolhas devidamente informadas feitas pela família e foca-se nos pontos fortes e capacidades das famílias (Carvalho, 2002).

A abordagem centrada na família teve a sua origem nas perspetivas de Bronfenbrenner (1975) e de Hobbs et al. (1984) sobre os sistemas ecológico e social (citados por McWilliam, 2003). Dunst et al. (1994 citado por McWilliam, 2003) desempenharam um papel fundamental na promoção da adoção de princípios centrados na família pelos profissionais de IP. Foram introduzidos por McWilliam (2003) os termos “corresponsabilização” (capacidade de a família satisfazer as suas necessidades e desejos, criando um sentimento de controlo) e “capacitação” (criar oportunidades para que todos os membros da família possam demonstrar e adquirir competências), que constituem conceitos centrais na filosofia atual da IP.

Numa abordagem centrada na família, a primeira coisa a fazer deverá ser descobrir o que desejam as famílias – quais as suas expectativas e as suas preocupações; e os recursos que a família possui relativamente às suas prioridades (McWilliam, 2003). Para Dunst et al. (1988 citado por Carvalho, 2002) os serviços de IP prestados à família devem fazer uso dos recursos formais e informais existentes na comunidade, de forma a capacitar e a corresponsabilizar a família no alcançar de necessidades e prioridades apontadas por ela própria.

Na última década, Dunst (2001) propõe uma perspetiva alargada do enfoque da IP. Para ele as diferentes pessoas e as experiências ambientais servem como contexto para as aprendizagens da criança, considerando desta forma, que a vida na comunidade é constituída por múltiplas possibilidades para promover o desenvolvimento, possibilidades essas, que em geral não têm sido reconhecidas nem consideradas na IP. De uma forma geral, o dia-a-dia da criança e da sua família na comunidade não tem sido habitualmente visto como possível enquadramento para as práticas da IP (Dunst, 2000c). No entanto, para Dunst (2000c) a participação em oportunidades de aprendizagem da comunidade é considerada IP pois elas constituem fontes de experiências de aprendizagem e possuem características e consequências que promovem o desenvolvimento da criança e a normalização do dia-a-dia das famílias na sociedade. Dunst (2001) refere que esta conceptualização de IP baseia-se em

teoria e investigação, indicando que “as experiências ambientais providenciadas às crianças, independentemente de serem, ou não intencionalmente manipuladas funcionam como uma forma de intervenção precoce” (p.71). Da mesma forma, a participação da criança em actividades contextualizadas e oportunidades de aprendizagem, quer estas sejam planeadas, ou não, é vista como oportunidades ambientais que fornecem um contexto para a aprendizagem e desenvolvimento.

Este trabalho de investigação será organizado em seis capítulos. O primeiro, a introdução, contempla a pertinência deste trabalho apresentando o problema do estudo, os objetivos, as variáveis, as hipóteses de investigação, as delimitações e as limitações deste estudo e a operacionalização dos termos.

No segundo capítulo, revisão da literatura, serão abordados a importância da IP, a sua evolução histórica e legal em Portugal, o desenvolvimento infantil e os seus modelos explicativos, o modelo evolutivo de IP centrado na família e as práticas contextualmente mediadas.

No terceiro capítulo, respeitante à metodologia deste estudo, será descrito o desenho da investigação, a população e amostra definida, os instrumentos e procedimentos utilizados, bem como a análise e o tratamento dos dados.

No quarto capítulo serão apresentados os resultados obtidos ao longo deste estudo. A discussão dos resultados será efetuada no quinto capítulo. O capítulo seis finalizará este estudo com as conclusões, perspetivando algumas propostas para estudos futuros.

1.1. Formulação do Problema

Tem sido descrita na literatura e comprovada a importância dos contextos naturais como fonte de oportunidades para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança (Goncü, 1999; Rogoff, 1990). Este interesse no contexto natural como fonte de oportunidades de aprendizagem e de alteração no comportamento e no desenvolvimento da criança tem sido alvo de estudos desde há muitos anos (Dunst, Trivette, Humphries, Raab & Roper, 2001).

Mead, em 1954, citado por Dunst et al. (2001) referiu os ambientes naturais de aprendizagem e como eles contribuíam para as diferenças individuais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De igual modo Vigotsky, em 1978, citado por Dunst et al. (2001) ajudou a perceber a importância que os ambientes naturais de aprendizagem possuem, fornecendo o contexto físico, social e cultural para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

De acordo com Dunst (2001) as atividades que fazem parte do dia-a-dia na vida das crianças constituem experiências e acontecimentos que servem de contextos para a aprendizagem e desenvolvimento. As oportunidades de aprendizagem para a criança no quotidiano da comunidade incluem um largo conjunto de experiências e de acontecimentos formais e informais, estruturados e não estruturados, intencionais e casuais que fornecem aos bebés, às crianças em idade de creche e às crianças em idade pré-escolar, contextos para praticar capacidades já adquiridas e para aprender novas aptidões (Dunst, Hamby, Trivette, Raab & Bruder, 2000).

No entanto, atualmente nem sempre os profissionais e as famílias aproveitam esses contextos, usando-os como uma forma de IP. Como profissionais de IP deveríamos começar a estar mais atentos ao que realmente é útil para a criança e para a família, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento, de uma forma mais alargada, indo além do que habitualmente privilegiamos nas intervenções com as famílias e crianças com quem trabalhamos. Urge repensar as estratégias de intervenção que tenham em conta a importância do contexto natural como fonte de oportunidades de aprendizagem da criança.

O que motivou a autora para a escolha do tema foi, em primeiro lugar, a vontade de retratar um tema atual e pertinente, no que respeita à IP, esperando contribuir para práticas mais adequadas, inclusivas e conseqüentemente mais eficazes. Uma segunda razão, prende-se com o facto de ser, Terapeuta da Fala, a exercer funções numa Equipa Local de Intervenção (ELI), pretendendo, com este trabalho contribuir para o enriquecimento profissional e pessoal enquanto técnica de uma ELI, bem como para o enriquecimento quer do seu serviço, mas também de outras ELI.

1.2. Objetivo do estudo

A presente dissertação tem como objetivos:

- Perceber se os contextos naturais são valorizados e utilizados pelos profissionais, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança;
- Explorar se os profissionais de IP a exercerem funções nas ELI aproveitam e utilizam os contextos naturais para planificar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, capacitando deste modo a família.

1.3. Formulação de Variáveis e Hipóteses de investigação

Este estudo é de natureza quantitativa, pois são identificadas variáveis dependentes e variáveis independentes e exploradas relações entre as mesmas. Pretende-se correlacionar algumas destas variáveis para encontrar possíveis relações entre elas.

Serão incluídos na amostra, somente, os profissionais que exercem funções em ELI da região norte de Portugal, e que façam intervenção com as famílias e crianças. A amostra será constituída por 39 profissionais.

Como variáveis independentes, consideram-se alguns aspetos sociodemográficos tidos como relevantes para a identificação e caracterização geral dos profissionais inquiridos. Assim, serão variáveis independentes a idade e o género do profissional, formação inicial, formação especializada, tempo de serviço em IP e tempo de serviço nas ELI. Das variáveis dependentes constam os 38 itens das *checklists*.

As hipóteses deste estudo foram definidas considerando os objetivos formulados e com base na investigação realizada, tendo sido consideradas:

Hipótese 1: Os profissionais utilizam as oportunidades diárias de aprendizagem da criança na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 2: Os profissionais apoiam os pais na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 3: Os profissionais utilizam os apoios e recursos da família e da comunidade na intervenção com as crianças e famílias.

Hipóteses 4: Os profissionais utilizam práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 5: Os profissionais diferenciam-se na utilização de oportunidades diárias de aprendizagem da criança, no apoio aos pais, no uso de apoios e recursos da família e da comunidade e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 6: A formação especializada permite que os profissionais se diferenciem positivamente nas oportunidades diárias de aprendizagem, no apoio parental, nos apoios e recursos da família e da comunidade, e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias,

Hipótese 7: O tempo de serviço em IP permite que os profissionais se diferenciem positivamente nas oportunidades diárias de aprendizagem, no apoio parental, nos apoios e recursos da família e da comunidade, e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

1.4. Delimitações e limitações do estudo

Este estudo tem algumas delimitações e limitações que se prendem com diversos fatores.

Primeiramente, a seleção da amostra, que utilizou o critério de conveniência e não o método de amostragem aleatório, pode criar um viés aos resultados obtidos.

A amostra foi restringida a 39 profissionais de IP, a exercer funções em ELI da região norte e que faziam intervenção com as crianças e famílias. O facto de a amostra ter sido circunscrita apenas à zona norte vai limitar a validação externa do estudo, não sendo possível generalizar os resultados a

outros profissionais de IP, de ELI de outras regiões do país. Além disso, as equipas da região norte formaram-se há pouco tempo, podendo ter menos experiência de campo que as ELI de regiões como o Centro e Alentejo.

Poderá ter havido algum tipo de resistência por parte dos profissionais na avaliação das suas práticas. As *checklists* tiveram que ser preenchidas num único momento, após o contacto com a família. O preenchimento das quatro *checklist* despendia entre 10 a 15 minutos, tempo que poderá ter condicionado o preenchimento. Além disso, nem sempre houve contacto direto com os profissionais, quer na entrega das *checklists*, quer no retorno das mesmas, o que pode ter condicionado alguma resistência no preenchimento das *checklists*.

Foi limitação do estudo, a demora no deferimento do pedido efetuado à Comissão Nacional, do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e Subcomissão da Região Norte, que atrasou o envio das *checklists* aos profissionais e conseqüente retorno das mesmas.

O curto espaço de tempo em que foi realizada a investigação, nomeadamente entre o deferimento da Comissão Nacional do SNIPI e Subcomissão da Região Norte, o envio das *checklists* e o prazo para retorno das mesmas, foi também uma limitação do estudo. A acrescentar que o intervalo de tempo, entre o envio e o retorno das *checklists*, coincidiu com o período de férias de vários profissionais.

1.5. Aspetos éticos

Os procedimentos usados durante a elaboração da dissertação pretenderam respeitar os princípios éticos da investigação, quer em relação aos participantes, quer em relação à aplicabilidade dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2009; World Medical Association, 2008).

Desde logo, procuramos garantir o consentimento informado dos profissionais envolvidos. Para isso, os profissionais foram informados acerca dos objetivos do estudo, seus benefícios para as práticas atuais de IP e quais

as condições, para a sua participação. Foi explicitada e garantida a confidencialidade e o anonimato dos profissionais envolvidos.

Face à situação atual da IP em Portugal, pareceu-nos que este estudo contribuirá para que os profissionais possam adotar práticas mais adequadas e consequentemente mais eficazes com as famílias e crianças que apoiam nas suas equipas.

1.6. Operacionalização de conceitos

Na elaboração da dissertação pretende-se operacionalizar alguns termos e definições, para evitar a errada compreensão do explanado e prevenir a perda de informação por falta de conceptualizações, obrigatórias em trabalhos desta exigência.

Os termos específicos que estão na base desta investigação dão conteúdo ao tema desenvolvido e, surgirão com regularidade ao longo do trabalho. Assim, torna-se pertinente o esclarecimento daqueles que, serão mais vezes mencionados.

Intervenção Precoce - A IP é um conceito e uma prática em mudança e evolução. “É um conjunto de serviços e apoios prestados a crianças em risco ou com NE, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade e às suas famílias. Estes serviços e apoios, formais e informais, devem ser prestados em contextos naturais, de forma integrada e centrada na família, com o fim de facilitar e maximizar as potencialidades de desenvolvimento das crianças, bem como o funcionamento dos pais e da família (Serrano & Correia, 2003, p.53; Shonkoff & Meisels, 2000).

Aprendizagem - Ocorre através da participação da criança em atividades da sua comunidade, em interações de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos, educadores (Portugal, 2009).

Desenvolvimento - O desenvolvimento é um processo de mudanças complexas e interligadas das quais participam todos os aspetos de crescimento e maturação dos aparelhos e sistemas dos organismos. Está relacionado com a idade da criança, mudanças qualitativas e reorganizações comportamentais que são ordenadas, cumulativas e direcionais. Cada criança apresenta o seu padrão característico de desenvolvimento, visto que as suas características inerentes (personalidade e inteligência) sofrem a influência constante de uma cadeia de transações que ocorrem entre a criança e o seu ambiente. (Burns & MacDonald, 1999; Sroufe, Cooper & DeHart, 1996).

Práticas Centradas na Família - A prestação de serviços centrados na família orienta-se por um conjunto de escolhas devidamente informadas feitas pela família e foca-se nos pontos fortes e capacidades da família (Allen & Petr, 1996 citado por et al., 2003). Há uma preocupação em considerar além da criança, toda a família como unidade de intervenção. Este tipo de abordagem reconhece que o bem-estar de cada membro da família afeta todos os outros. Há um reconhecimento e uma resposta às necessidades de cada membro da família e não apenas da criança com NE, com vista a melhorar o bem-estar de toda a família (McWilliam, 2003).

Corresponsabilização - Designa a capacidade que a família deve demonstrar na satisfação das suas necessidades e aspirações, de forma a promover um sentido claro de controlo e domínio intrafamiliar sobre aspetos importantes do funcionamento familiar (Dunst, Trivette & Deal, 1988, p. X).

Capacitação – Significa criar oportunidades para que todos os membros da família possam demonstrar e adquirir competências que consolidem o funcionamento familiar (Dunst et al., 1988, p. X). A capacitação das famílias poderá ser entendida enquanto criação de oportunidades para os membros da família se sentirem mais competentes, independentes e auto-suficientes, em relação às suas capacidades, que lhes permitam mobilizar as suas redes sociais no sentido de verem as suas necessidades satisfeitas e os objetivos que desejam alcançados (Dunst et al., 1988).

Envolvimento – É definido como o tempo que a criança passa implicada com o meio (com os adultos, pares, materiais) de uma forma que é apropriada para a sua idade, capacidades e ambiente. O aumento do envolvimento resulta na melhoria do comportamento, em interações sociais e aprendizagem (McWilliam & Bailey, 1992 citado por McWilliam & Casey, 2008).

Contexto Natural de Aprendizagem – As atividades diárias da família e da comunidade que são a origem das oportunidades diárias de aprendizagem da criança ocorrem no contexto natural (Dunst et al., 2001). É o contexto onde a criança aprende competências funcionais e adaptativas que lhe permite ser cada mais participativa em atividades significativas e culturalmente relevantes (Alvarez, 1994; Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999; Ehrmann, Aeschleman, & Svanum, 1995; Tudge et al., 1999 citados por Dunst, Raab, Trivette, & Swanson, 2010).

Práticas Contextualmente Mediadas – Fazem uso das atividades diárias familiares e da comunidade como contextos para a aprendizagem infantil e dos interesses da criança a base para envolvê-la em atividades de aprendizagem diárias. Nas PCM promove-se a capacidade dos pais para aumentar a participação das crianças baseadas nos interesses, numa variedade de atividades diárias que fornecem oportunidades para a aprendizagem dirigida e iniciada para e pela criança. Incluem o fornecimento de oportunidades de aprendizagem baseadas nos interesses da criança como parte da vida familiar e em comunidade pelos pais e outros cuidadores onde a responsabilidade e encorajamento destes são utilizados para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Raab & Dunst, 2006).

Interesse - Termo que designa os gostos e as preferências da criança, dos quais poderão fazer parte brinquedos favoritos, objetos, pessoas ou acontecimentos que impulsionam o interesse e a participação em diferentes cenários de atividades, o uso das competências e o aumento de novas capacidades (Dunst, Herter, & Shields, 2000; Kellegrew, 1998 citados por

Wilson & Mott, 2006). Correspondem às potencialidades, preferências, talentos e motivações da criança (Dunst, 2001).

Atividade contextualizada – Refere-se à aprendizagem que ocorre nos contextos diários de vida real que proporciona uma base para adquirir um comportamento funcional significativo e culturalmente relevante. Aprendizagem contextualizada é a aprendizagem que ocorre no mesmo local onde o comportamento aprendido é utilizado. É por isso, uma experiência diária que é o contexto para a participação ativa da criança nas interações com pessoas e materiais que fornecem oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento de um comportamento funcional significativo e culturalmente relevante, onde a participação é formada e influenciada pela criança, adulto e fatores ambientais (Dunst & Bruder, 1999; Serrano, Pereira & Carvalho, 2003)

Oportunidade de Aprendizagem - Refere-se à frequência, à quantidade e à qualidade das experiências que têm lugar em contextos de atividade, promovendo o aumento da participação social e não social, por parte das crianças, em atividades do dia-a-dia. A oportunidade inclui o número e a qualidade de possibilidades ao dispor das crianças nas atividades diárias (Wilson & Mott, 2006).

CAPÍTULO 2
REVISÃO DA LITERATURA

2. Revisão da Literatura

2.1. A Evolução das Práticas de Intervenção Precoce

Os serviços de atendimento a crianças com NE começaram por se centrar exclusivamente na criança de forma a remediar os problemas que esta apresentava numa intervenção compartimentada entre diversas especialidades (Turnbull & Summers, 1987 citado por Serrano & Correia, 2000). As práticas centradas na criança tinham por base o modelo médico, em que era dada ênfase quase exclusiva aos aspetos patológicos e deficitários. Paralelamente, o modelo médico não valorizava o envolvimento parental na intervenção. Os profissionais eram os *experts*, e por isso os únicos capazes de intervir e cuidar dos problemas da criança.

Nos anos 80, a família e a criança passaram a ser o alvo das intervenções. A família foi considerada como recetora de serviços, apresentando necessidades específicas, particularmente a nível de recursos e informações, inerentes ao fato de existir uma criança em risco (Simeonsson & Bailey, 1990 citados por Serrano & Correia, 2000).

Esta alteração do foco de atenção baseou-se em contributos conceituais com origens diversas, das quais se destacam o Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1979) e o Modelo de Desenvolvimento Transacional, de Sameroff e Chandler (1975).

Bailey et al. (1986), Beckman (1996), Dunst (1985), Singer & Powers (1993) citados por Serrano (2007) referem que os serviços destinados a crianças com NE e suas famílias, centram-se, atualmente, na família, seguem uma perspetiva ecológica e são designados centrados na família.

Bronfenbrenner (1979) relata que a mudança no foco de atenção significa que os prestadores de serviços se ocupam das necessidades das crianças, recorrendo a uma abordagem sistémica familiar que reconhece a família como principal estrutura organizativa no desenvolvimento de uma criança. Simeonsson e Bailey (1990) citados por Serrano e Correia (2000) reforçam que o envolvimento da família na IP deve ser visto como uma

resposta às necessidades da família de uma forma abrangente e com uma orientação sistémica.

A IP deixou de ser um serviço centrado no apoio às dificuldades específicas da criança e passou a ser pensada como uma conjugação de saberes, acerca das influências mútuas biopsicossociais e ecológicas envolventes. O seu objetivo fundamental é o de capacitar as famílias e otimizar os seus padrões de interação (Guralnick, 1998 citado por Serrano & Abreu, 2010).

Ao longo destes anos podemos verificar uma evolução nas práticas de IP, destacando-se a valorização do papel das famílias na intervenção. Um modelo de prestação de serviços de IP centrado na família, focado nas suas forças, recursos e preocupações constitui uma componente fundamental dos serviços de intervenção precoce na atualidade.

2.2. Evolução histórica e legal da Intervenção Precoce em Portugal

Na literatura, são frequentes as referências à evolução histórica da IP em Portugal, e à ausência de enquadramento legal específico até 1999, ano de publicação do Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de Outubro. Estas referências foram feitas, entre outros pelos autores Pereira (2003), Serrano (2007), Almeida (2009), Pimentel (2009).

Embora o atendimento a crianças com NE tenha começado cerca dos anos 60, Almeida (2007) considera que os anos 80 foram a etapa do reconhecimento da génese da IP em Portugal.

Em meados dos anos 80, é implementado e difundido o Modelo Portage para pais, através da Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica - DESOIP (antigo Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógico - COOMP e actual Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família (CEACF).

A esta Direcção de Serviços (DESOIP), sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, foram atribuídas competências no âmbito

do apoio precoce especializado às crianças em situação de risco, ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e suas famílias (Pimentel, 2003 citado por Pereira, 2009).

Segundo Coutinho (1999 citado por Pereira, 2009), a implementação e a difusão do Modelo Portage em Portugal foi fundamental, pois surgiu numa fase em que a maior parte dos profissionais não dispunha de formação na área da IP.

No final dos anos 80, mais precisamente em 1989, surge o Projeto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra (PIIP) em articulação com cinco serviços da comunidade, representativos das áreas da saúde, da educação e do trabalho e solidariedade social (Boavida & Carvalho, 2003 citados por Pereira, 2009). Este projecto destinava-se a apoiar famílias com crianças dos 0 aos 3 anos com NE, incluindo serviços individualizados através do apoio domiciliário, e serviços de apoio às instituições que incluem crianças apoiadas pelo PIIP.

Segundo Boavida e Carvalho (2003 citados por Pereira, 2009), o PIIP de Coimbra nasceu e cresceu numa perspetiva verdadeiramente ecológica, e constituiu-se, como um processo transdisciplinar e inter-serviços de base comunitária e centrado na família. Poderá mesmo ser considerado como exemplo de um modelo abrangente e integrado, que tem subjacente a filosofia centrada na família, com reconhecimento internacional pela qualidade das suas práticas.

O PIIP de Coimbra impulsionou o nascimento de outros projectos de IP a nível nacional, bem como dinamizou formação específica neste âmbito. Contribuiu ainda para a inclusão de alguns dos seus objectivos e fundamentos conceptuais no Despacho Conjunto 891/99. Outra das grandes iniciativas do PIIP foi a constituição, em 1998, da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP), que procura contribuir para a promoção de uma IP de qualidade, a nível nacional (Pereira, 2009).

Deste modo, os anos 90 caracterizaram-se por um desenvolvimento significativo de projectos de IP, tendo como entidades promotoras as instituições privadas de solidariedade social, cooperativas e outros serviços oficiais dos Ministérios da Educação e Ministério do Trabalho e da

Solidariedade Social. Este incremento foi sustentado por um conjunto de normativos que se encontram, na maioria das vezes, dispersos e fragmentados pelas peças legislativas enquadradoras da Educação Especial, como se pode verificar na tabela 1 (Pereira, 2009).

Na tabela 1, é visível que o enquadramento legal da IP surge apenas a partir de 1995, destacando-se, nesse ano, a regulamentação do programa “Ser Criança” do Ministério da Segurança Social e, em 1997, as portarias nº 52 e nº 1102 do Ministério da Educação (Pereira, 2009).

O carácter disperso e fragmentado da legislação pode ter justificado, em parte, a assimetria geográfica da implementação dos programas, a heterogeneidade e individualidade do seu funcionamento, a coexistência de diferentes modalidades de financiamento (ao abrigo de acordos de cooperação, do programa “Ser Criança” e da Portaria 1102), e a falta de formação dos profissionais envolvidos (Pereira, 2009).

Tabela 1 - Diplomas legais no âmbito da educação especial. Adaptado de A.P.L. Martins (2000)

Ano	Diplomas Legais	Âmbito da Legislação
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 46, de 14 de outubro	Define o âmbito, os objetivos e a organização da Educação Especial.
1988	Despacho conjunto 36, de 29 de julho	Cria as equipas de Educação Especial.
1989	Lei de Bases da Reabilitação Lei nº 9, de 2 de maio	Regulamenta os aspectos da prevenção, da reabilitação e da integração das pessoas com deficiência, incidindo o artigo 9º sobre a Educação Especial
1991	Decreto-Lei nº 319, de 23 de Agosto	Define medidas de regime da educação especial a aplicar a alunos com NEE do ensino básico e secundário.
1993	Portaria 611, de 29 de junho	Garante a aplicação das medidas previstas no Decreto-lei 319/99 às crianças que frequentam os jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação
1994	Despacho conjunto 54, de 30 de agosto	É criado um grupo de trabalho interdepartamental, com o objectivo de definir os princípios e os modelos de organização de serviços de IP.
1995	Portaria nº 1095 de 6 de Setembro	Define as condições de acesso de frequência de alunos com NEE que frequentam as associações e as cooperativas de educação especial sem fins lucrativos. Referencia e define IP.
1995	Despacho nº 26, de 6 de dezembro	Define incentivos financeiros ao desenvolvimento de projectos integrados de IP. Regulamenta o Programa Ser Criança, do Ministério da Segurança Social.

1997	Portaria nº 52 de 21, de Janeiro (revisão da Portaria 1095, de 6 de setembro)	Estimula e apoia a articulação entre as associações e as cooperativas de educação especial, valorizando respostas integradas e de qualidade, que estas instituições sem fins lucrativos pretendam desenvolver, nomeadamente ao nível da IP.
1997	Despacho conjunto nº105, de 1 de julho	Cria os serviços de apoio educativo, e refere o papel importante que as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos podem ter ao nível da IP.
1997	Portaria nº 1102, de 3 de novembro	Organiza projectos locais de IP, articulados com as Equipas de Apoio Educativo e com Instituições Particulares de Solidariedade Social, tuteladas pelo Ministério da Educação.
1999	Despacho conjunto nº 891, de 19 de outubro	Fornecer linhas orientadoras para os serviços de IP para crianças dos 0 aos 6 anos com NEE ou em risco e suas famílias.
2001	Decreto-lei nº 6, de 18 de janeiro	Aprova a reorganização curricular do ensino básico, e prevê as medidas especiais de educação dirigidas a alunos com NEE.
2008	Decreto – lei nº 3, de 7 de janeiro	Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário; visa a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiências ou com incapacidades.
2009	Decreto-lei nº 281, de 6 de outubro	Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce e as Equipas Locais de Intervenção.

O enquadramento legal da IP em Portugal, baseado quer em contributos científicos, quer empíricos, surge, pela primeira vez em Outubro de 1999, com a promulgação do Despacho Conjunto nº891/99. Foi atribuída aos ministérios da Saúde, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social a responsabilidade pela implementação e pelo funcionamento dos programas de IP (Pereira, 2009).

Neste normativo, são adotadas algumas das premissas da legislação americana da IP, PL: 99-457, tais como o envolvimento da família em todo o processo, o trabalho inserido na comunidade, o trabalho em equipa, a figura do “responsável de caso”, a elaboração do plano individual de intervenção com a família, e a coordenação de serviços (Pereira, 2009).

A IP é definida como «uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde, e da ação social» (ponto 2); esta medida destina-se «a crianças dos 0 aos 6 anos, com especial

incidência dos 0 aos 3, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento» (ponto 3) (Pereira, 2009).

O Despacho conjunto 891/99 define três eixos fundamentais que devem caracterizar os programas de IP, nomeadamente o envolvimento familiar, a existência de uma equipa multidisciplinar, e o desenvolvimento do Plano Individual de Intervenção (PII). Estes três aspetos são coerentes com as práticas recomendadas, relativamente à organização e prestação de apoios em IP, pelas organizações internacionais e pela evidência da investigação nesta área (Pereira, 2009).

Outros aspetos fundamentais, e de realce neste normativo referem-se ao modelo organizativo proposto para a IP, modelo baseado na coordenação e na articulação intersetorial, traduzida na responsabilidade partilhada dos setores da educação, da saúde e do trabalho e da solidariedade social, bem como na colaboração público-privado (Pereira, 2009).

Este foi um passo, considerado por pais, técnicos, serviços, instituições e universidades, de extrema importância no reconhecimento da identidade e especificidade da IP e na extraordinária mudança que se lhe seguiu (Serrano & Abreu, 2010).

Após a avaliação do Despacho e de um período de intensos debates que constituíram um enorme interregno, foi finalmente publicada, a 6 de Outubro de 2009, a nova legislação da IP – o Decreto-Lei nº 281/2009 – que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) (Serrano & Abreu, 2010).

Este Decreto define a IP como “(...) o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (p.7298).

O SNIPI “(...) consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no

desenvolvimento” (p.7298). Abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, bem como as suas famílias.

O SNIPI é desenvolvido através da actuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, Ministério da Saúde e Ministério da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade.

Neste Sistema são constituídos três níveis de processos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da criança e da adequação do plano individual para cada criança, ou seja, o nível local das equipas multidisciplinares com base em parcerias institucionais, o nível regional de coordenação e o nível nacional de articulação de todo o sistema.

As ELI do SNIPI desenvolvem atividade ao nível municipal, podendo englobar vários municípios ou desagregar-se por freguesias. Estas equipas encontram-se sediadas nos centros de saúde, em instalações atribuídas pela comissão de coordenação regional de educação respetiva ou em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) convencionadas para o efeito.

Compete às ELI:

- a) Identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para o SNIPI;
- b) Assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidades de evolução;
- c) Encaminhar crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;
- d) Elaborar e executar o Plano Individual de Intervenção Precoce em função do diagnóstico da situação;
- e) Identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social;
- f) Articular, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens e com os núcleos da ação de saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil;

- g) Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;
- h) Articular com os docentes das creches e jardim-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IP na Infância.

Da análise deste Decreto-lei, são notórios aspetos relevantes, tais como:

- a sinalização e a deteção precoce das crianças que necessitam de apoio de IP;
- a existência de um Plano individualizado de Intervenção Precoce;
- o enfoque na família;
- o trabalho de equipa através de ELI multidisciplinares;
- a atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento da família e da comunidade;
- a referência à supervisão e à avaliação dos resultados (Serrano & Abreu, 2010).

Na região Norte de Portugal estariam previstas 37 ELI, estando atualmente apenas 22 a exercer funções (SNIPI). Esperamos que continuem a ser criadas novas ELI na Região Norte, permitindo o apoio a mais crianças e famílias.

Gostaríamos de referir a importância da formação especializada, que tem sido disponibilizada, aos elementos das ELI. Destacam-se as entidades formadoras da Região Norte, o Instituto de Educação da Universidade do Minho e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

2.3. Desenvolvimento infantil

Nos anos 50 e 60 do século XX, contributos fundamentais acerca do desenvolvimento infantil sublinharam a importância que os primeiros anos de vida da criança têm sobre o seu desenvolvimento. Hebb (1949 citado por Serrano & Correia, 2000) em *The Organization of Behavior*, Hunt (1961 citado

por Serrano & Correia, 2000) em *Intelligence and Experience* e Bloom (1964 citado por Serrano & Correia, 2000) em *Stability and Change in Human Characteristics*, vieram afirmar a importância do ambiente e das primeiras experiências no desenvolvimento infantil.

Hebb (1949 citado por Serrano, 2007) sustenta a ideia de que a aprendizagem perceptiva precoce é a base de toda a aprendizagem subsequente. Hunt (1961 citado por Serrano, 2007) refere que existe relação entre o desenvolvimento intelectual da criança e os fatores ambientais. Propõe que se proporcione às crianças o maior número possível de experiências nos seus primeiros anos de vida e defende que, ao otimizarmos as interações que as crianças mantêm com o seu ambiente, estas serão capazes de atingir um nível de desenvolvimento superior num curto espaço de tempo. Bloom (1964 citado por Serrano, 2007), à semelhança de Hunt, confirma a importância fundamental do ambiente precoce e das primeiras experiências para o desenvolvimento da criança.

Gesell (1929 citado por Serrano, 2007), à semelhança dos autores mencionados, considerava os primeiros anos de vida como determinantes no desenvolvimento da criança, tendo através das suas observações sistemáticas de bebés conseguido reunir um conjunto de dados normativos acerca do desenvolvimento humano.

Igualmente importantes nesta época, foram os trabalhos de Piaget (1952) e Watson (1966). Ambos abordaram o desenvolvimento infantil de duas formas diferentes mas, ambos chegaram à mesma conclusão e realçaram a importância do ambiente no desenvolvimento (Serrano & Correia, 2000; Serrano, 2007).

Watson, sob uma perspectiva behaviorista, acreditava que o desenvolvimento era controlado significativamente por forças ambientais. As crianças desenvolviam-se e tornavam-se no que eram através de complexas interações estímulo-resposta com o seu ambiente. Para os behavioristas, o desenvolvimento é um processo contínuo, sem estádios definidos. O desenvolvimento ocorre à medida que as crianças aprendem, e a aprendizagem é um processo gradual cumulativo (Serrano, 2007).

Bronfenbrenner (1979) referia que o desenvolvimento da criança não podia ser entendido fora do seu contexto. O behaviorismo realçava assim, o papel do ambiente e dos estímulos no desenvolvimento da criança e teve um grande impacto nas práticas de intervenção no campo da educação especial (Serrano, 2007).

Piaget permitiu a compreensão do desenvolvimento cognitivo na infância. Ele tinha uma perspectiva interativa do desenvolvimento, tendo preparado o terreno para uma aproximação entre a controversa dicotomia “*nature-nurture*”, ou seja, o organismo e o ambiente não eram os únicos responsáveis pelo desenvolvimento, eles influenciavam-se mutuamente (Shonkoff & Meisels, 1990 citados por Serrano, 2007).

A teoria de estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget via a cognição como um sistema biológico e, como todos os sistemas biológicos, seria orientada por dois aspetos fundamentais: a organização e a adaptação. A cognição funciona como uma organização e é um sistema adaptativo, permitindo que o organismo se adapte ao seu ambiente. Para Piaget, o processo de adaptação é composto por dois elementos complementares: assimilação e acomodação. Estes elementos são complementares devido à noção de equilíbrio, considerada por Piaget como um factor fundamental. A adaptação de um organismo ao seu ambiente e do ambiente a um organismo envolve uma relação de equilíbrio. Segundo este sistema o organismo luta permanentemente para alcançar o equilíbrio. No entanto, devido às exigências ambientais sobre o organismo e às exigências do organismo sobre o ambiente nunca se alcança o equilíbrio. O equilíbrio é, assim, a energia que sustenta e dinamiza o desenvolvimento cognitivo. O processo duplo de assimilação e acomodação que conduz à adaptação torna a criança capaz de formar o que Piaget designa de esquema. Um esquema é uma sequência organizada de respostas que se modifica em função da interação com o ambiente e a experiência (Piaget, 1952 citado por Rogoff, 1990; Serrano, 2007).

Piaget considerou, no desenvolvimento infantil, quatro estádios:

- Estádio 1: Inteligência sensoriomotora (0-2 anos de idade);
- Estádio 2: Pensamento pré-operacional (2-7 anos de idade);
- Estádio 3: Operações concretas (7-11 anos de idade);

- Estádio 4: Operações formais (11 anos de idade) (Serrano, 2007; Sroufe, et al., 1996).

Cada estadio é um pré-requisito do seguinte e baseia-se nos avanços intelectuais conseguidos durante o estadio precursor. A criança integra os conhecimentos e o pensamento conseguidos num estadio anterior numa nova estrutura de conhecimentos, que é alterada, transformada e adaptada do ponto de vista qualitativo. A cognição vai-se tornando cada vez mais sofisticada com o desenvolvimento dos estadios sucessivos (Serrano, 2007).

Durante o estadio sensório-motor, os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento (Connor, Gordon & Siepp, 1978; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Sroufe et al., 1996).

O estadio sensório-motor é constituído por seis sub-estadios, que decorrem à medida que os esquemas do bebé, ou padrões organizados de comportamento, se tornam mais elaborados. Durante os cinco primeiros sub-estadios do estadio sensório-motor, os bebés aprendem a organizar as suas atividades em relação ao ambiente e a coordenar a informação que recebem através dos sentidos. Durante o último sub-estadio, progredem de uma aprendizagem por tentativa e erro para uma utilização de símbolos e de *insights* para resolverem problemas simples (Connor et al., 1978; Papalia et al., 2001; Sroufe et al., 1996).

Piaget sugere que o desenvolvimento cognitivo se inicia com um conjunto de reflexos inatos. A criança faz o que é capaz de fazer, e exercita tantas, quantas competências tiver. O reportório do recém-nascido é constituído por comportamentos reflexos (Connor et al., 1978). No primeiro sub-estadio, do nascimento ao primeiro mês, à medida que o bebé exercita os seus reflexos inatos, vai adquirindo algum controlo sobre estes. (Papalia et al., 2001; Sroufe et al., 1996). Os reflexos começam assim, a ser modificados pela experiência (Connor et al., 1978).

No segundo sub-estadio, que decorre entre o primeiro e o quarto mês, os bebés aprendem a repetir uma sensação corporal agradável, inicialmente alcançada por acaso. Piaget designa este comportamento, como *reação circular primária* (Papalia et al., 2001; Sroufe et al., 1996).

Durante o mesmo período, os bebês começam a virar-se quando ouvem sons, revelando o início da capacidade de coordenar diferentes tipos de informação sensorial (visão e audição) (Connor et al., 1978; Papalia et al., 2001).

Outro comportamento de interesse nesta idade é a capacidade de a criança começar a imitar os outros, mas apenas imita comportamentos que façam parte do seu repertório (Connor et al., 1978).

O terceiro sub-estadio, dos quatro aos oito meses, coincide com um novo interesse em manipular objetos. Os bebês envolvem-se em *reações circulares secundárias*, ou seja, comportamentos intencionais, repetidos, não apenas para proveito próprio, como no segundo sub-estadio, mas para obterem resultados para além do seu próprio corpo (Papalia et al., 2001; Sroufe et al., 1996).

Os bebês revelam agora uma permanência parcial do objeto. Procuram um objeto parcialmente escondido ou um objeto deixado cair (Papalia et al., 2001).

No quarto sub-estadio, entre os oito e os doze meses, é clara a evidência da intenção por parte da criança. O bebê aparenta ter objetivos e organiza as suas ações para atingir esses mesmos objetivos (Connor et al., 1978). O comportamento torna-se deliberado e intencional à medida que os bebês coordenam esquemas anteriormente aprendidos, como olhar e agarrar uma roca, e usam comportamentos previamente aprendidos para atingir os seus objetivos, como gatinhar para alcançar o que desejam. É a fase da *coordenação dos esquemas secundários* (Papalia et al., 2001).

A esta altura os bebês conseguem antecipar acontecimentos. Os bebês podem começar a chorar ao ver uma comida que não gostam, não sendo necessário provarem a comida para chorarem e rejeitarem. O bebê já antecipa que não gosta do sabor daquela comida (Connor et al., 1978).

A permanência do objeto desenvolve-se. Os bebês sabem agora que o objeto continua a existir apesar de não o verem, mas não compreendem que ele pode ocupar uma diversidade de lugares enquanto está fora do seu campo de visão. Os bebês procuram o objeto no primeiro local onde o viram desaparecer, mesmo que tenham visto a sua deslocação (Connor et al., 1978).

A imitação é uma significativa aquisição nesta idade. Pela primeira vez o bebê está preparado para imitar algo novo, isto é, que não faça parte do seu repertório. Ele imita diretamente do adulto ou de outra criança, novos sons e movimentos corporais (Connor et al., 1978).

No quinto sub-estadio, aproximadamente dos 12 aos 18 meses, os bebês começam a experimentar novos comportamentos. Envolvem-se agora em reações circulares terciárias, fazendo variar uma ação para observarem o que vai acontecer, em vez de simplesmente repetirem acontecimentos agradáveis, que acidentalmente descobriram (Papalia et al., 2001; Sroufe et al., 1996).

Pela primeira vez, as crianças revelam originalidade na resolução de problemas. Através de tentativa e erro, elas experimentam novos comportamentos até terem encontrado a melhor maneira de atingir um objetivo (Papalia et al., 2001).

Quando começam a andar, podem satisfazer a sua curiosidade através da exploração do ambiente (Papalia et al., 2001).

Neste estadio, as crianças procuram um objeto no último local onde o viram ser escondido. Não o vão procurar num local onde não o viram a ser escondido (Papalia et al., 2001).

A classificação é muito elementar, mas começa a aparecer baseada na forma, função e ação dos objetos (Connor et al., 1978).

No sexto sub-estadio, compreendido entre os 18 e os 24 meses, emerge a capacidade representacional, ou seja, a capacidade de representar mentalmente objetos e ações na memória, principalmente através de símbolos como palavras, números e imagens mentais. As crianças são agora capazes de usar símbolos para pensar acerca das ações antes de as realizarem. Dado que agora possuem alguma compreensão de causa-efeito, não precisam de atravessar o laborioso processo de tentativa e erro para resolverem novos problemas (Papalia et al., 2001; Sroufe et al., 1996).

A capacidade de manipular símbolos liberta a criança da experiência imediata. Surge a imitação diferida, isto é, a criança consegue imitar ações que não estão a decorrer à sua frente. Podem fazer de conta, como “servir o chá” aos pais, quando é oferecido à criança um serviço de chá. Este jogo de faz de

conta simples, envolvendo pessoas ou situações imaginárias é o precursor do jogo dramático mais elaborado que ocorre no estágio pré-operatório, à medida que as crianças se tornam mais capazes de recordar e imaginar (Connor et al., 1978; Papalia et al., 2001).

A permanência do objeto está completamente desenvolvida. A imaginação das crianças permite-lhes procurar um objeto, mesmo quando não tenham visto o local do seu desaparecimento (Connor et al., 1978; Papalia et al., 2001; Sroufe et al., 1996).

O estágio pré-operatório estende-se aproximadamente entre os dois e os sete anos de idade (Sroufe et al., 1996). Neste estágio, as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. No entanto, de acordo com Piaget, as crianças só pensam logicamente no estágio das operações concretas, no período escolar (Papalia et al., 2001).

Entre os processos cognitivos do estágio pré-operatório, identificados por Piaget e por outros investigadores, estão a função simbólica, a compreensão da identidade, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número. Algumas destas capacidades têm a sua origem nos três primeiros anos de vida, outras iniciam o seu desenvolvimento no período pré-escolar, mas só estarão completamente adquiridas no período escolar (Papalia et al., 2001).

A maioria, das mudanças, nas funções cognitivas, ocorre entre o nascimento e os três anos de idade. No entanto, o desenvolvimento é contínuo, decorre por etapas e parece estar principalmente relacionado com as oportunidades da criança para experienciar e manipular os objetos, o meio, as pessoas e os acontecimentos. A cada passo a criança repete e pratica as competências adquiridas. Com a repetição e a prática, as competências adquiridas sofrem modificações e as crianças continuam a desenvolver-se (Connor et al., 1978).

Desta forma, e segundo a perspectiva de Piaget, poderemos verificar que a inteligência pode ser alterada através da experiência. O desenvolvimento cognitivo resulta das constantes interações entre a criança e o ambiente. Se proporcionarmos à criança diversas experiências ambientais, partimos do

pressuposto de que ela vai ser capaz de desenvolver uma compreensão mais elaborada do mundo que a rodeia (Serrano, 2007).

Por volta dos anos 80, Vygotsky defendeu a perspectiva sociocultural no desenvolvimento da criança. Tal como Piaget, também Vygotsky propôs que um bebê quando nasce possui padrões motores e sensoriais, mas sublinhou que o desenvolvimento tem que ser orientado pelos adultos (Serrano, 2007). Enquanto Piaget considerava que o desenvolvimento seguia do individual para o social, para Vygotsky o desenvolvimento realiza-se, do social para o individual (Rogoff, 1990).

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978 citado por Papalia et al., 2001) enfatiza a interação social com os adultos, especialmente em casa, como o principal fator na aprendizagem das crianças. De acordo com Vygotsky, os adultos devem direcionar e organizar a aprendizagem da criança antes desta a poder dominar e internalizar.

O conceito mais conhecido de Vygotsky é o de *zona de desenvolvimento próximo*. Vygotsky refere que as crianças aprendem numa *zona de desenvolvimento próximo*. Através de atividades conjuntas com membros mais velhos e experientes da sociedade, as crianças aprendem a realizar as atividades e a pensar de uma forma que faça sentido na sua cultura. A *zona de desenvolvimento próximo* diz por isso respeito ao intervalo entre o desempenho atual de uma criança numa dada área e o seu potencial desempenho no caso de receber orientação de alguém mais capacitado (Göncü, 1999; Rogoff, 1990; Serrano 2007). Para Vygotsky, as interações sociais da criança com membros mais competentes do seu meio são essenciais para o desenvolvimento cognitivo (Rogoff, 1990) e para o desenvolvimento psicossocial (Papalia et al., 2001).

Vygotsky acrescentou que o desenvolvimento da criança pertencente a uma cultura, ou a um grupo dentro de uma cultura, pode não constituir uma norma apropriada para crianças que pertençam a outras sociedades ou grupos culturais (Papalia et al., 2001; Shonkoff & Phillips, 2000).

A interação social e o meio cultural, referidos por Vygotsky, como ferramentas principais para o desenvolvimento cognitivo, vieram influenciar

autores, no conhecimento sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Leont'ev em 1981 citado por Duncan e Tarulli (2003) referiu que o desenvolvimento da criança no que respeita aos estádios e à sua sequência, não é imutável. Depende sim, do contexto em que a criança se desenvolve. Acrescentou que a aprendizagem da criança é mediada pelas relações sociais que estabelece.

Guralnick (1997) mencionou que o desenvolvimento da criança é influenciado por características individuais da própria criança, mas também por três padrões essenciais da interação familiar:

- 1) A qualidade da interação entre os pais e a criança;
- 2) A quantidade de experiências que a família propicia à criança, experiências diversificadas e apropriadas no ambiente físico e social que a rodeia;
- 3) A forma como a família assegura a saúde e a segurança da criança.

Considera que é a complexa relação entre estes fatores de influência que, analisada em conjunto, constitui o enquadramento dos modelos de desenvolvimento contemporâneos. A criança, enquanto organismo biológico interage com o meio social envolvente. Simultaneamente, estabelecem-se relações diversificadas entre o sistema social e o ambiente que a rodeia.

A família é um importante contexto social para o desenvolvimento cognitivo. Estudos sugerem que as crianças têm oportunidades para se desenvolverem em contexto familiar e essas oportunidades são influenciadas pelos valores e práticas culturais da família e da comunidade onde a criança se desenvolve, pelas diferenças individuais e pelo próprio contexto social (Gauvain, 1999; Shonkoff e Phillips; 2000).

Rogoff (1990) referiu que o envolvimento da criança e do adulto em atividades conjuntas contribui para um rápido desenvolvimento intelectual e social da criança permitindo a sua participação na sociedade. As crianças aprendem observando e participando nas atividades, com o apoio da família. Rogoff, sugeriu o termo *participação orientada*, em que a família organiza e estrutura a participação da criança nas atividades, de forma a guiar e apoiar o seu desenvolvimento cognitivo. As crianças envolvem-se nas atividades da comunidade, em conjunto com as pessoas que as rodeiam, pessoas essas,

que permitem à criança observar, mostram-lhes como participar, apoiam os seus esforços e ajudam-na a melhorar (Rogoff, 2011). Participando em atividades culturais sob orientação de alguém culturalmente mais experiente, a criança compreende e interioriza as práticas necessárias para enfrentar os desafios intelectuais da sua comunidade.

Os pais e outros principais cuidadores orientam a participação da criança, também em competências concretas, de acordo com o contexto em que são usadas na mesma comunidade (Rogoff, 1990). Porque os humanos têm necessidades semelhantes, as rotinas do dia-a-dia, especialmente as dos mais novos, são semelhantes entre as diferentes comunidades culturais. Apesar de comuns, a forma como as rotinas são cumpridas varia de acordo com a família e a sociedade e essas variações podem afetar o desenvolvimento cognitivo da criança (Gauvain, 1999).

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança são influenciados não só por características individuais, mas também pelas interações com os pais, com a família e com o seu meio sociocultural. O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano e o Modelo Transacional reforçam este pressuposto.

2.4. Modelos explicativos do desenvolvimento humano

Um contributo relevante, para a IP, ao longo do tempo, foram os Modelos Explicativos do Desenvolvimento Humano. O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979) e o Modelo Transacional (Sameroff & Chandler, 1975 citado por Serrano, 2007; Sameroff & Fiese, 1990) assumiram um papel decisivo, começando por explicar o desenvolvimento da criança no contexto de influência dos pais, família e influências socioculturais. Foi salientado o papel crítico desempenhado pelas interações entre pais e filhos no desenvolvimento precoce, sublinhando também o reconhecimento de que as características pessoais, familiares e sociais dos principais prestadores de cuidados influenciam a sua capacidade e eficácia nos cuidados que prestam no desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos.

2.4.1. Modelo Transacional de Desenvolvimento (Sameroff & Chandler, 1975)

Sameroff e Chandler (1975) citados por Pereira e Serrano (2010) consideram que o desenvolvimento não é um processo uniforme, linear ou mecânico, mas sim o resultado de transações contínuas e dinâmicas entre a criança e as experiências proporcionadas pela sua família e pelo contexto social (Sameroff & Fiese, 2000; Serrano, 2007).

Sameroff e Chandler (1975) citado por Serrano (2007) consideraram três importantes variáveis que afetam o desenvolvimento. São elas, o fenótipo, o genótipo e o “*environtype*” (características ambientais). De acordo com Sameroff e Fiese (2000), o comportamento da criança num determinado momento resulta das transações entre o fenótipo (criança), o genótipo (organização biológica) e o “*environtype*” (experiências externas).

O “*environtype*” de cada indivíduo tem padrões regulares e é composto por subsistemas que não só transacionam com a criança, mas também entre si. A interação entre esses subsistemas é complexa e transacional (Sameroff, 1975 citado por Serrano, 2007).

A organização social “*environtype*” engloba três níveis de fatores ambientais: os pais, a família e a cultura (Sameroff & Fiese, 2000). Cada nível tem padrões reguladores que orientam o desenvolvimento (Serrano, 2007), através da influência sobre as experiências vividas pela criança em desenvolvimento, em parte através da personalidade, valores e crenças dos pais (código individual dos pais); em parte pelos padrões de interação e história transgeracional da família (código familiar); e, em parte através das crenças acerca da socialização, controlo e apoio da cultura (código cultural) (Sameroff & Fiese, 2000).

Sameroff e Chandler (1975) citado por Serrano (2007) consideram no seu modelo quer os fatores biológicos, quer os fatores ambientais, mas sublinham que o impacto desses fatores é mútuo e que variam em função do tempo. As características da criança e do meio ambiente, mudam a cada momento. Além disso, as diferenças são interdependentes e acontecem de

acordo com a influência que mantêm umas sobre as outras. A criança modifica o seu ambiente e é, por sua vez, modificada pelo ambiente que ajudou a criar.

Pressupõe-se que um modelo como este seja um processo dinâmico de mudanças ocorridas ao longo de um período de tempo entre as complexas interações entre a criança e o seu ambiente, as quais explicam o seu desenvolvimento. Pressupõe ainda que, quer o ator, quer o agente, sofrem mudanças como resultado do intercâmbio entre ambos. Uma determinada característica da criança pode causar uma reação nos pais, o que por sua vez, pode influenciar o comportamento da criança noutro momento (Serrano, 2007).

A ilustração 1 mostra as regulações do desenvolvimento a partir de transações entre o comportamento da criança e dos pais, previstas por este modelo. Estas transações fazem com a criança e os pais passem de um estado inicial para um estado diferente, em diversos momentos. As setas que se referem à criança ficam mais largas à medida que esta cresce devido à aprendizagem e desenvolvimento atingidos durante esse espaço de tempo. As setas que partem da criança para os pais representam as mudanças ocorridas na criança que estabelece transações com os pais e que, por sua vez altera o seu comportamento. A seta em sentido descendente reflete as mudanças ocorridas com os pais relacionadas com eventuais mudanças nas crianças.

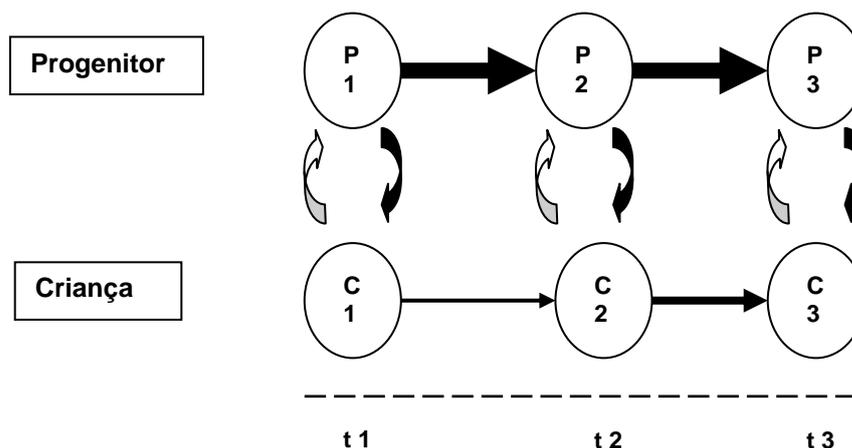


Ilustração 1 - Regulações do desenvolvimento através das transações entre o comportamento do progenitor e da criança.

Fonte: Adaptado de SAMEROFF, J.A.; FIESE, B.H. (2000). Transactional regulation and early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (eds.), Handbook of early intervention (p.135). Cambridge: Cambridge University.

O modelo transacional permitiu enfatizar a importância de uma intervenção baseada na relação, cujo foco assenta na mudança dos padrões interativos entre a criança e os pais, mas reforçando igualmente o contexto familiar e a comunidade (Cruz et al., 2003).

Igualmente importante foi a introdução pelo modelo transacional de Sameroff e Chandler (1975), citados por Pereira e Serrano (2010), de “um *continuum* de causalidade do ambiente de crescimento” para descrever os efeitos transacionais do ambiente e experiências no desenvolvimento. Os resultados obtidos, ao nível do desenvolvimento da criança, não são uma função do estado inicial da criança, nem do estado inicial do meio ambiente, mas sim uma função complexa da inter-relação entre a criança e o meio, ao longo do tempo (Sameroff & Fiese, 2000).

As conceptualizações apresentadas pelo modelo transacional são da maior importância na IP. Por um lado, fornecem linhas de orientação para intervenções eficazes com as crianças e suas famílias. Por outro lado, dizem-nos que os programas de intervenção não podem ser bem sucedidos se apenas a criança sofrer mudanças. Também as mudanças ambientais devem ser contempladas, a fim de promover o desenvolvimento da criança (Serrano, 2007).

2.4.2. Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979)

Bronfenbrenner define o desenvolvimento humano como um processo no qual o indivíduo adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e se torna mais apto e motivado para desenvolver atividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente (Portugal, 1992 citado por Pereira e Serrano, 2010). Bronfenbrenner (1979) põe uma grande ênfase no meio no desenvolvimento da criança.

Para a perspetiva ecológica, os indivíduos estão envolvidos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os

faz atravessar diversos contextos, reestruturando os contextos onde se inserem (Serrano & Correia, 2000; Serrano, 2007). Bronfenbrenner (1979, p. 22) refere que os contextos ecológicos nos quais o indivíduo se desenvolve representam uma série de estruturas ou sistemas que se encaixam uns nos outros, fazendo lembrar um conjunto de bonecas russas.

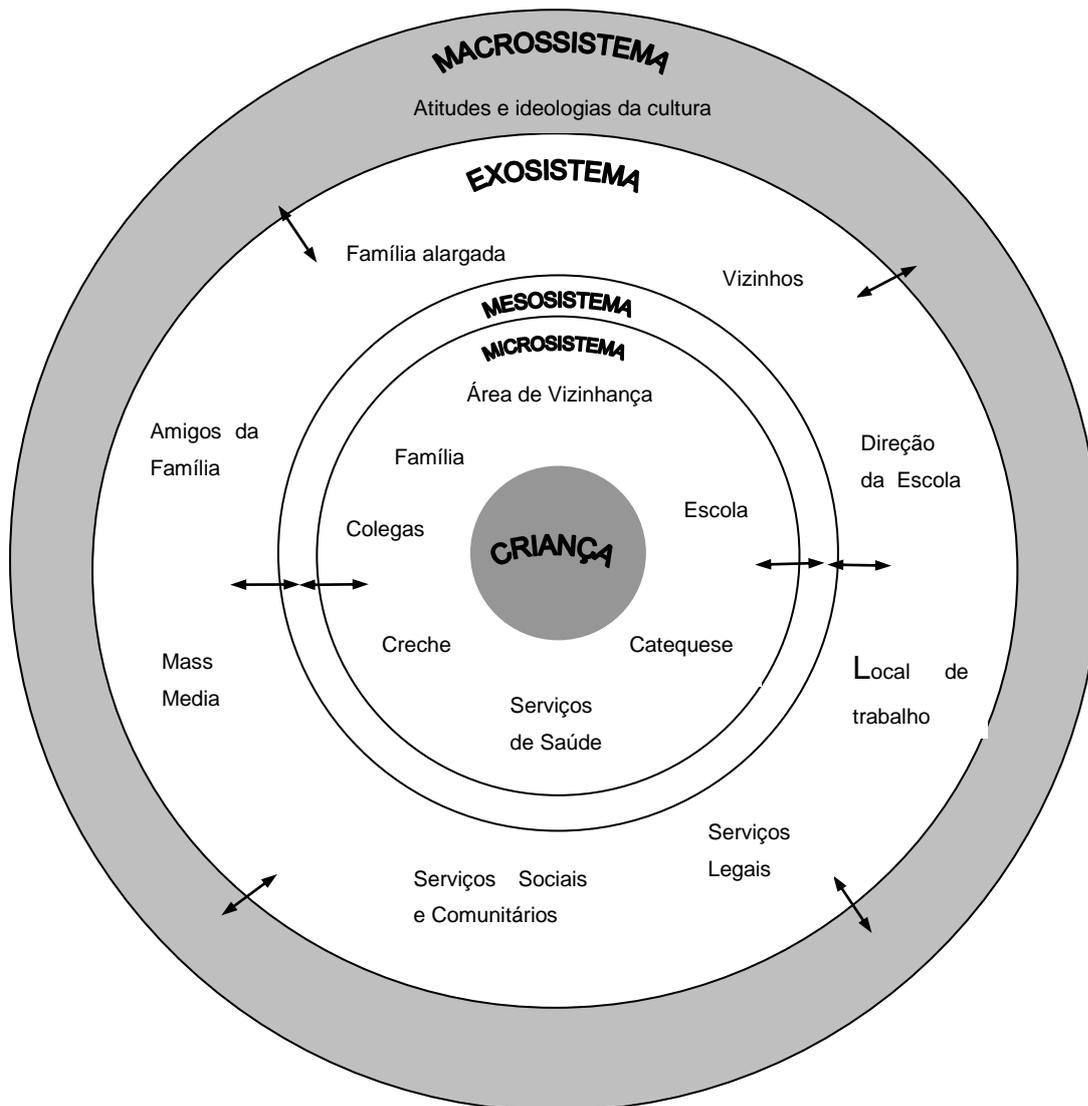


Ilustração 2 - Modelo da Ecologia do Desenvolvimento de Bronfenbrenner.

Fonte: Adaptado de Kopp, C.B.; Krakow, J.B. (eds.) (1982). *The Child: Development in a Social Context* (p.648). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.

No modelo ecológico do desenvolvimento, as experiências do indivíduo são assim, perspectivadas como subsistemas, no interior de sistemas, que nos permitem localizar no espaço e no tempo os vários cenários de vida da criança (Bronfenbrenner, 1979; Pereira & Serrano, 2010; Serrano & Correia, 2000). Bronfenbrenner (1979) considerou no seu modelo o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema, como nos mostra a ilustração 2 (Bronfenbrenner, 1979; Serrano & Correia, 2000).

O microssistema compreende os cenários imediatos nos quais ocorre o desenvolvimento da criança (Pereira & Serrano, 2010). É por isso o conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais vividas pela criança no contexto em que está inserida. No contexto familiar, o microssistema inclui as relações entre a criança e os pais, a criança e os irmãos e a criança e outros membros da família. No contexto educativo, inclui as relações entre a criança e os pares e a criança e os adultos, bem como a capacidade da criança para lidar com as variações desses ambientes (Bronfenbrenner, 1979; Serrano, 2007). A qualidade de um microssistema depende da sua capacidade para sustentar e estimular o desenvolvimento num contexto emocionalmente saudável. O microssistema estando mais próximo da criança, é aquele em que ela pode intervir mais, e que, por sua vez, mais diretamente intervém no seu desenvolvimento (Garbarino & Ganzel, 2000 citado por Pereira, 2003).

O mesossistema representa as relações entre dois ou mais contextos em que a criança participa ativamente (Bronfenbrenner, 1979; Serrano, 2007). Um mesossistema compreende por isso, a relação entre um conjunto de sistemas nos quais a criança experiencia a realidade (Bronfenbrenner, 1979). É tanto mais rico, quanto maior e diversificada for a quantidade das conexões (Pereira, 2002).

O exossistema é composto pelos ambientes que têm influência no desenvolvimento da criança, mas nos quais esta não tem papel direto. Representa por isso os contextos que não envolvem diretamente a criança, mas fatos ocorridos no âmbito do exossistema afetam ou são afetados pelo que acontece noutros subsistemas (Bronfenbrenner, 1979; Serrano, 2007). Bairrão (2003) citado por Pereira e Serrano (2010) refere que na maior parte, os exossistemas consistem nos ambientes que englobam recursos para a

família em geral e para a criança em particular (saúde, educação, segurança social).

Numa determinada cultura, o micro, meso e exossistema contêm alguns funcionamentos similares e alguma uniformidade, que lhes são conferidos pelo sistema de valores e crenças culturais ou ideológicas dessa sociedade. Ao conjunto de factores sociais mais abrangentes, que influenciam cada um dos outros sistemas, chamamos macrossistema. Este inclui aspectos legislativos e políticos e as concepções que os diferentes agentes de socialização têm sobre a criança e o seu processo educativo (Serrano & Correia, 2000). O macrossistema representa por isso, os padrões mais vastos da ideologia, da demografia e das instituições de uma determinada cultura ou subcultura da sociedade de pertença da criança e sua família (Pereira & Serrano, 2010).

Sameroff (1975), citado por Serrano (2007), refere que a interação entre estes subsistemas é complexa e transaccional. Ou seja, o impacto de um determinado acontecimento deve-se às contínuas e recíprocas transações entre subsistemas.

Portugal (1992), citado por Serrano (2007), refere que neste modelo, partimos do princípio de que o desenvolvimento de uma criança deve ser sempre visto como o produto de todos os factores inter-relacionados incluídos nos diferentes contextos nos quais ela e a sua família se movem diariamente. Considerando uma visão ecológica da criança e da família, atribuímos importância a todos os contextos ambientais que têm influência no desenvolvimento da criança ou no funcionamento da família.

2.5. Modelo Evolutivo de Intervenção Precoce Centrada na Família

A família está no centro da vida das crianças, sendo o seu sistema ecológico imediato, pelo que é fundamental no desenvolvimento da criança (Trout & Foley, 1989 citados por Cruz et al., 2003).

A abordagem centrada na família vê além da criança, considerando toda a família. Esta abordagem admite que o bem-estar de cada membro da família

afeta todos os outros. Desta forma, e de acordo com esta perspectiva há um reconhecimento e resposta às necessidades de cada membro da família e não apenas da criança com NE (McWilliam, 2003).

A abordagem centrada na família desenvolveu-se a partir de duas perspectivas separadas, mas complementares. Segundo a perspectiva conceptual, a abordagem centrada na família reconhece que a família é uma fonte importante de influência, que afeta o bem-estar físico e emocional de cada membro e que, quando os profissionais apoiam as famílias, os pais ficam em condições para dispor de tempo, de energia, de conhecimentos e de competências que lhes permitem educar melhor a criança em fase de desenvolvimento (Dunst, 2002).

Numa perspectiva filosófica a abordagem centrada na família evoluiu por oposição a práticas de intervenção tradicionais centradas no profissional, as quais com frequência, retiraram à família o direito de se envolver, de forma significativa no processo de decisão enquanto parte do seu envolvimento nas relações de procura e de prestação de ajuda (Dunst, 2002).

Comparar a abordagem descrita de IP centrada na família, com outras abordagens, também elas orientadas para a família ajuda-nos a clarificar os significados das práticas centradas na família, torna mais explícitas as características que as definem e permite estabelecer as diferenças que apresenta em relação a outras abordagens do trabalho com as mesmas.

2.5.1. Teoria Sistémica Familiar e Social

A abordagem sistémica da família baseia-se na teoria geral de sistemas, apresentada por Von Bertalanffy (1968 citado por Correia & Serrano, 2000) e vê a família como um sistema social com características e necessidades únicas. Segundo esta abordagem, os membros de uma família estão tão interligados que qualquer experiência que afete um deles acabará por afetar todos os outros (Carter & McGoldrick, 1980 citado por Serrano, 2007).

Esta abordagem de sistemas familiares é baseada em vários pressupostos (Klein & White, 1996 citado por Hanson & Lynch, 2007):

- i. As partes do sistema estão interligadas. Desta forma, todos os membros da família estão integralmente ligados uns aos outros;
- ii. A família, como um sistema, só pode ser entendida como um todo e não em termo das suas partes individuais;
- iii. O sistema familiar afeta e é afetado pelo seu meio ambiente;
- iv. O sistema não é uma realidade, mas antes uma forma de conhecer e um meio de compreender a organização e as experiências familiares em vez de um real fenómeno físico.

Um sistema é, segundo esta abordagem, formado por um conjunto de unidades, organizadas em subsistemas e caracterizadas por limites e regras para a mudança. Desta forma, a família é composta por membros individuais que, por sua vez, são membros de subsistemas dentro da família, ocupando, em simultâneo, diversos papéis em diferentes contextos, que implicam outros tantos estatutos, funções e tipos de interacção (Lambie, 2000; Relvas, 2000).

As famílias são caracterizadas, também, pelo seu tipo de limites ou, por outras palavras, pelo seu grau de abertura ou encerramento a influências externas (por exemplo a necessidade de se ajustar a novas responsabilidades alterando os seus horários de trabalho e compromissos, assim como o seu estilo de vida) (Hanson & Lynch, 2007; Lambie, 2000).

A caracterização das famílias pode ser feita, igualmente, em termos das suas regras de funcionamento ou de mudança. Essas regras representam as relações entre os membros da família. Algumas famílias têm regras bastante rígidas ou códigos de comportamento para os seus membros (ex. crenças religiosas, códigos de comportamento de como as crianças se devem dirigir aos mais velhos), enquanto outras mantêm regras flexíveis e adaptam-se prontamente à mudança (Hanson & Lynch, 2007, Lambie, 2000).

Todas as famílias sofrem mudanças e passam por vários estádios de desenvolvimento no decorrer do seu ciclo de vida (Serrano, 2007).

O ciclo de vida de uma família consiste, por isso, numa série de estádios pelos quais progridem as famílias. São vários os modelos de estádios de desenvolvimento da família sugeridos por vários autores. Segundo Beckman et al. (1994 citado por Serrano, 2007), são três os critérios em que esses estádios são estabelecidos: mudança do tamanho da família, idade da criança mais

velha e estatuto profissional dos pais. Duvall (1957) citado por Serrano (2007) propôs oito estádios: constituição da família, nascimento dos filhos, família com crianças em idade pré-escolar, com crianças em idade escolar, adolescentes, saída de casa, a meia-idade e a reforma.

A transição entre os estádios causa *stress* nas famílias e o nascimento de uma criança com NEE pode ter efeitos dramáticos no desenvolvimento da família (Serrano, 2007).

Turnbull, Turnbull, Erwin e Soodak (2005) adoptaram a perspectiva sistémica para a análise e compreensão das interações das famílias de crianças com NE, propondo um modelo que considera quatro componentes fundamentais (ilustração 3):

1. Recursos familiares. Conjunto de elementos descritivos da família e que incluem características das NEE (ex. tipo e grau de severidade), características da família (ex. tamanho e formato, *background* cultural, estatuto socioeconómico, localização geográfica); e características pessoais (ex. saúde, capacidade intelectual, forma de lidar com problemas). Numa perspectiva sistémica, os recursos podem ser pensados como o *input* na interação da família.

2. Interação familiar. Reporta-se às interações que acontecem entre os subsistemas da família (marital, parental ou fraternal) e também com os sistemas extra-familiares e está estreitamente relacionada com a estrutura da família, nomeadamente os seus valores e cultura (Pimentel, 2005; Serrano & Correia, 2000; Serrano, 2007).

3. Funções da família. Referem-se às atividades que são desenvolvidas pela família para fazer face às suas necessidades (ex. cuidados domésticos e de saúde, identidade pessoal e educacional/vocacional, socialização, económica). Variam em função da importância que a família lhes atribui e do tempo que lhes dispensa (Pimentel, 2005; Serrano & Correia, 2000; Serrano, 2007).

4. O ciclo de vida da família. Representa a sequência de mudanças que ocorrem na família ao longo do tempo. As mudanças alteram as funções da família, os recursos familiares e influenciam a forma como a família interage (Pimentel, 2005; Serrano & Correia, 2000; Serrano, 2007).

Nesta abordagem, evidenciam-se os subsistemas da família tradicional: marital (interações que ocorrem entre marido e mulher); parental (interações que ocorrem entre pais e filhos); fraternal (interações que ocorrem entre irmãos); e extra-familiar (interações que ocorrem entre a família e os vizinhos, família alargada, amigos ou profissionais).

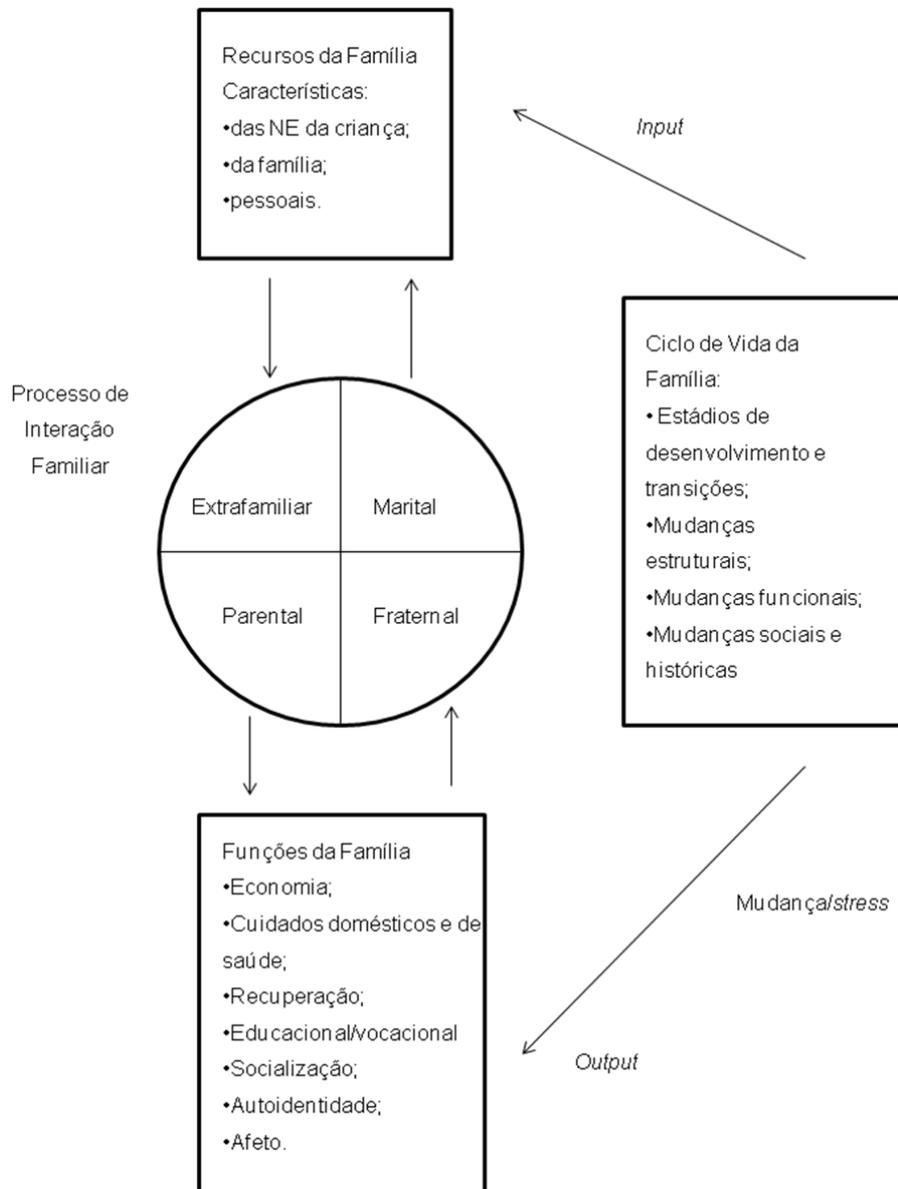


Ilustração 3 - Quadro conceitual sistêmico da família.

Fonte: Traduzido e adaptado de Turnbull, A. P.; Summers, J.A.; Brotherson, M. J. (1984). *Working with Families with Disabled members: A family systems approach* (p. 60). Lawrence, KS: Kansas University Affiliated Facility, University of Kansas.

De acordo com a perspectiva sistémica social uma intervenção eficaz deve visar a família como um todo e não somente a criança, conhecendo a influência mútua de todos os membros da família. Ao capacitar e apoiar a família como um todo teremos mais oportunidades de influenciar positivamente todos os membros da família (Dunst et al., 1988 citado por Serrano & Correia, 2000).

2.5.2. Modelo de Corresponsabilização e Promoção das Capacidades da Família

O modelo de Corresponsabilização e Promoção das Capacidades da Família, desenvolvido por Dunst e seus colaboradores baseia-se numa perspectiva ecológica e de sistemas sociais do desenvolvimento da criança (Serrano, 2007).

Segundo este modelo, a família é encarada como um todo social com características únicas, inserida num conjunto vasto de influências e interdependências e redes sociais formais e informais. Assim, a intervenção deve visar a família como um todo e não simplesmente a criança, contemplando a análise e compreensão da influência dos vários membros da família, no sentido de os capacitar e apoiar na procura de apoios e recursos que satisfaçam as suas necessidades e aspirações (Dunst, Trivette & Deal, 1994 citados por Pereira, 2003).

A “capacitação” das famílias poderá ser entendida enquanto criação de oportunidades para os membros da família se sentirem mais competentes, independentes e autossuficientes, em relação às suas capacidades. A “corresponsabilização” das famílias passa pelos profissionais de IP conseguirem que os membros da família adquiram um sentimento de autocontrolo sobre a sua vida, para atingirem as suas necessidades e desejos (Cruz et al., 2003; Dunst, Trivette & Deal, 1988).

Cruz et al. (2003) referem outro pressuposto importante da intervenção centrada na família, o fortalecimento das famílias e respetivas redes de suporte naturais, dos seus contextos de vida, sem nunca, colocar em causa o poder de tomada de decisão das famílias, ou suplantar as suas redes sociais de apoio

com determinados serviços profissionais. “Fortalecer” significa, assim, apoiar e construir a intervenção com base nas forças da família, ou seja, com base no que a família faz bem, para promover e encorajar a mobilização de recursos da sua rede de suporte.

Segundo Dunst e Trivette (2009), este modelo inclui princípios conceituais e princípios operacionais. Os oito princípios conceituais constituem os alicerces da corresponsabilização e capacitação das famílias, nomeadamente:

1. A adoção de uma perspetiva social sistémica da família sugere uma definição nova e alargada da intervenção;
2. Um movimento que privilegia a família enquanto unidade de intervenção e não a criança como único foco de intervenção;
3. Uma maior ênfase sobre a corresponsabilização das famílias como objetivo das práticas de intervenção;
4. Uma posição proativa relativamente às famílias que coloca uma maior ênfase sobre a promoção de comportamentos positivos, em detrimento do tratamento dos problemas ou da prevenção de resultados negativos;
5. O foco primário da intervenção é a família e a resposta às necessidades da família, identificadas, ou não, por ela e não, como até aqui, nos objetivos delineados pelos profissionais;
6. Identificar e melhorar as capacidades e os pontos fortes da família de forma a apoiar o funcionamento da família;
7. Usar a rede social, de suporte informal como um recurso primário para obter os suportes e recursos necessários à família;
8. A adoção pelos profissionais de práticas de ajuda nas interações com as famílias, que promovam competências e diminuam a dependência (Dunst & Trivette, 2009).

Os quatro princípios operacionais são:

1. Identificar as necessidades da família;
2. Identificar as fontes de apoio e recursos para satisfazer essas necessidades;

3. Práticas baseadas nos pontos fortes;
4. Práticas de disponibilização de ajuda orientadas no sentido de melhorar competências (Dunst, 2000b; Dunst & Trivette, 2009).

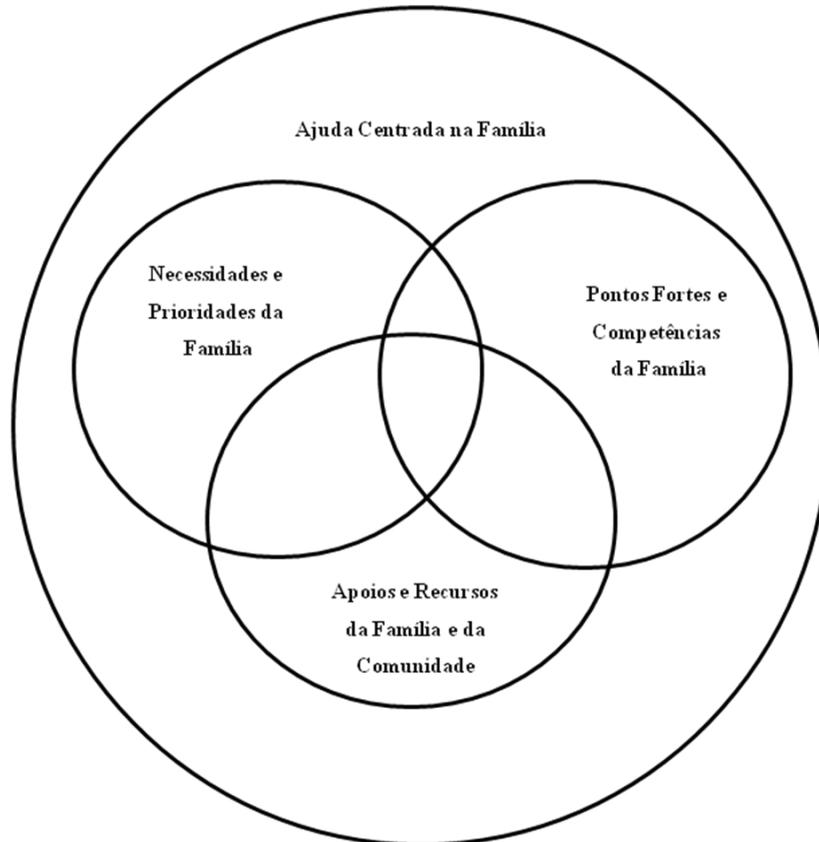


Ilustração 4 - Componentes Operacionais do Modelo de Corresponsabilização e Promoção das Capacidades da Família.

Fonte: Dunst, C. J. (2000b). Revisiting “Rethinking Early Intervention”, *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104 (p.100).

O modelo da ilustração 4 mostra-nos que os três componentes que se interseccionam (necessidades e prioridades da família, pontos fortes e competências da família, recursos e apoios da família/comunidade) pertencem à categoria *do que* é feito e o componente de ajuda centrada na família dá ênfase ao *modo* como as intervenções são implementadas (Dunst, 2000a). Enquanto os primeiros componentes descrevem as relações entre os desejos da família, os apoios e recursos necessários para alcançar os resultados desejados e o uso que a família faz das capacidades individuais e coletivas

para mobilizar a sua rede de apoio social, o componente das práticas de ajuda centradas na família define os comportamentos usados pelos profissionais tanto para apoiar, como para fortalecer o funcionamento da família para adquirir os recursos necessários e alcançar os resultados esperados (Dunst, 2000a; Dunst, Trivette & Deal, 1994 citados por Pereira, 2003).

De acordo com este modelo, as necessidades e aspirações da família, os seus pontos fortes e capacidades (estilo de funcionamento da família) assim como, os apoios sociais e os recursos são vistos como distintos, constituindo, porém, partes interdependentes no processo de avaliação e de intervenção centrado na família.

O que se pretende é que os pais se tornem elementos competentes, capazes de intervir de forma positiva na educação e desenvolvimento do seu filho em risco, recebendo para isso apoio das redes sociais, formais e informais, existentes na comunidade (Serrano & Correia, 2000).

Desta forma, o profissional de IP deve saber identificar as necessidades e aspirações da família, deve conhecer o seu estilo de funcionamento, pontos fortes, valores, sistema de crenças e cultura, e deve ser capaz de identificar fontes de apoio na comunidade. Será a relação entre estes fatores que irá regular a ajuda prestada para capacitar e corresponsabilizar a família (Serrano, 2007).

O comportamento dos profissionais que proporcionam os apoios é determinante, no que diz respeito à forma como as famílias são corresponsabilizadas com vista à aquisição e uso de competências no campo da procura de apoios e da mobilização de recursos para dar resposta às necessidades. A intervenção deve ser centrada na ajuda prestada aos pais na obtenção de serviços e capacidades que possam facilitar a adaptação e o desenvolvimento da família e da criança. Outro aspeto é a identificação e o estabelecimento das necessidades e prioridades que reforçam o núcleo familiar. Os resultados positivos deste modelo de intervenção são os progressos a nível do desenvolvimento alcançados por crianças com NEE em risco (Serrano, 2007).

Dunst (2000c) reviu e modificou alguns dos conceitos do seu modelo e descreve o mais recente modelo como modelo de IP de terceira geração.

2.5.3. Modelo de Intervenção Precoce de Terceira Geração Baseada na Evidência (Dunst, 2000c)

O modelo de terceira geração surgiu, segundo o autor, essencialmente por duas razões: a primeira, para eliminar quaisquer dúvidas acerca dos alvos da intervenção familiar; a segunda, para incluir os avanços alcançados na investigação acerca de outros aspetos importantes das influências ambientais e intervenções.

Dunst (2000c) levou a cabo vários estudos, perspetivando elaborar uma síntese das evidências originárias de linhas de investigação diversas, mas compatíveis, com uma ênfase nos sistemas sociais e nas variáveis ambientais que estão associadas às consequências desencadeadoras da melhoria do desenvolvimento e do funcionamento da família.

Neste modelo estão incluídas as provas baseadas na investigação acerca dos fundamentos contextuais e socioculturais da aprendizagem e desenvolvimento da criança e os papéis desempenhados pelos pais na educação da criança e os estilos que poderão promover mais facilmente a competência da criança (Bornstein, 1991; Bronfenbrenner, 1999; Göncü, 1999; Lancy, 1996; Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1993 citados por Dunst, 2000c).

Segundo Dunst (2000c), a conceptualização da IP no modelo de terceira geração inclui oportunidades de aprendizagem das crianças (Dunst & Bruder, 1999), apoios às funções parentais (Cowan, Powell & Cowan, 1998 citados por Serrano, 2007) e apoios à família/comunidade (Trivette, Dunst & Deal, 1997 citados por Serrano, 2007), prestados de acordo com a abordagem centrada na família (Trivette & Dunst, 1998 citados por Serrano, 2007), tal como nos mostra a ilustração 5.

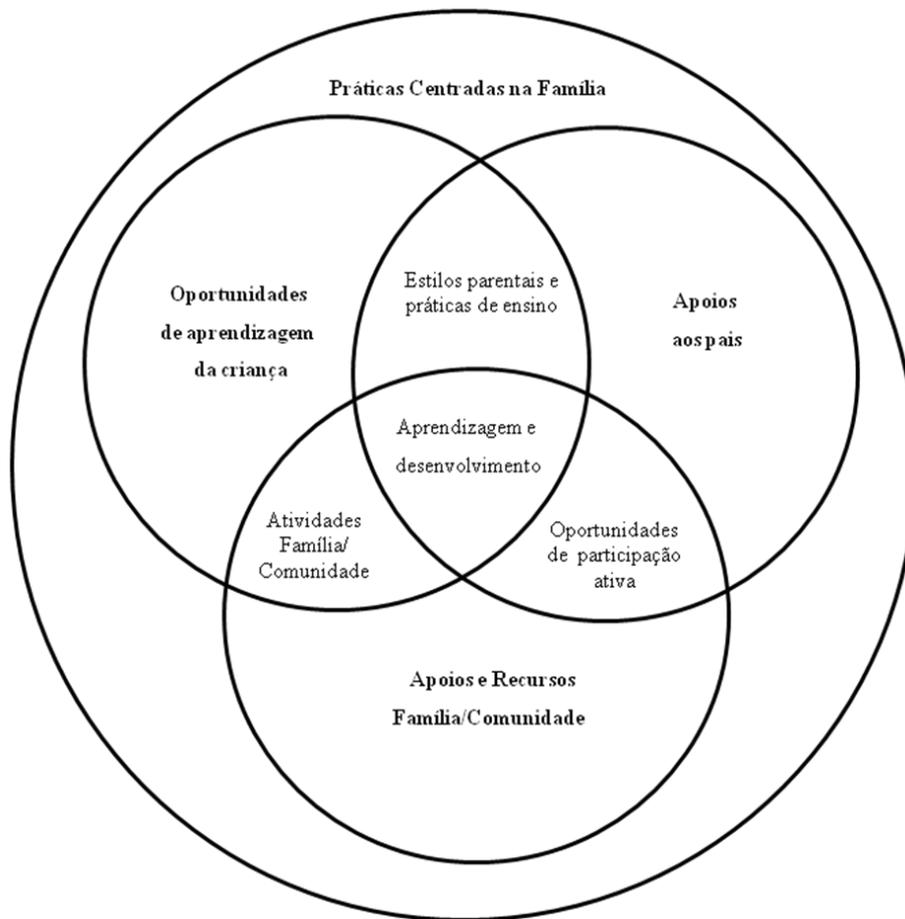


Ilustração 5 - Principais Componentes do Modelo de Intervenção Precoce de "Terceira Geração".

Fonte: Dunst, C. J. (2000c). Revisiting “Rethinking Early Intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104 (p.101).

As oportunidades de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da criança devem ser interessantes, envolventes, promover a aquisição de competências por parte da criança e resultar numa sensação de domínio das suas capacidades (Dunst, 2000c; Pereira, 2003).

O apoio aos pais e às funções parentais incluem a informação, o aconselhamento e a orientação que servem para solidificar os conhecimentos e as capacidades dos pais, bem como promover a aquisição de novas competências, necessárias para assumir responsabilidades relacionadas com a educação da criança e proporcionar oportunidades de aprendizagem que estimulem o seu desenvolvimento (Dunst, 2000c; Pereira, 2003).

Dos apoios familiares e comunitários fazem parte qualquer tipo de recursos intrafamiliares, informais, da comunidade e formais, necessários aos pais para que tenham tempo e energia para se envolverem em atividades parentais e educativas. As práticas centradas na família atribuem à família o papel central e essencial na tomada de decisões e ações que deverá respeitar as prioridades e as preferências da criança, dos pais e da família (Dunst, 2000c, Pereira, 2003).

Para além dos elementos básicos de cada dimensão do modelo, as interseções entre as dimensões sobrepostas definem elementos adicionais cruciais para práticas eficazes (Dunst, 2000c).

Esses elementos incluem os estilos parentais e práticas educativas, oportunidades de participação oferecidas aos pais nas suas redes de trabalho e que possam influenciar as suas atitudes e comportamento, e os contextos de atividade familiar/comunitária, isto é, as fontes e contextos das oportunidades naturais de aprendizagem que fazem parte do quotidiano da família e da comunidade (Dunst & Bruder, 1999).

A interseção das oportunidades de aprendizagem das crianças com os apoios familiares e da comunidade define o conjunto de *atividades contextualizadas* que funcionam como fontes de oportunidades de aprendizagem naturais. Seja na vida diária da criança e da família, nas suas rotinas e rituais, seja nas ocasiões e acontecimentos especiais, nas celebrações e tradições da família ou da comunidade, estas atividades, planeadas ou ocasionais, ao longo do tempo e no seu conjunto, constituem as experiências de vida de uma criança em desenvolvimento (Dunst, 2000c; Dunst, 2005; Pereira, 2003).

A interseção das oportunidades de aprendizagem da criança com o apoio aos pais define os *estilos parentais e as práticas de ensino* que apresentam maiores probabilidades de ter consequências benéficas para o desenvolvimento da criança (Dunst, 2000c; Dunst, 2005; Pereira, 2003).

A interseção dos cuidados parentais com os apoios familiares e da comunidade define as *oportunidades de participação e interação* que os pais mantêm com os membros da rede pessoal de apoio social e que influenciam as

atitudes e os comportamentos parentais (Dunst, 2000c; Dunst, 2005; Pereira, 2003).

O modelo de terceira geração descrito tem sido usado em pesquisas que investigam os vários fatores ambientais que funcionam como intervenções, tanto intencionalmente planejadas, como fazendo parte das experiências de vida e oportunidades que ocorrem de forma natural. O modelo está também a ser usado enquanto estrutura para concetualizar e estruturar a IP e o apoio familiar (Dunst, 2000c: 42). Na medida em que o conhecimento sobre os fatores ambientais associados a resultados positivos na criança, nos pais e na família, informam a prática especificando as condições que devem ser emuladas e imitadas, as implicações e a utilidade deste modelo tornam-se evidentes (Bruder, 2000 citado por Pereira, 2003).

De acordo com Dunst (2001) a comunidade e o ambiente na vida de uma família são fontes de oportunidades de aprendizagem e experiências para a criança. A participação da criança em atividades sociais e não sociais, que reforcem as suas competências e promovam novas capacidades, constituem contextos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento. Surgem as práticas contextualmente mediadas.

2.6. Práticas Contextualmente Mediadas (*Contextually Mediated Practices*)

Segundo as Práticas Contextualmente Mediadas (PCM), a intervenção precoce é entendida como:

“As experiências e as oportunidades do quotidiano que são apresentadas pelos pais e outros prestadores de cuidados aos bebés, crianças em idade de creche e crianças em idade pré-escolar no contexto de atividades de aprendizagem que ocorrem naturalmente no quotidiano e que pretendem promover a aquisição e o uso, pela criança, de competências comportamentais e que moldem e influenciem as interações pró-sociais com pessoas e materiais” (Dunst et al., 2010, p.62).

Esta definição de IP enfatiza três características fundamentais da IP:

- O uso de atividades diárias como fonte de oportunidades de aprendizagem para a criança;
- O papel dos pais como elementos facilitadores e de apoio a essa aprendizagem;
- Os objetivos de ampliação de competências que constituem medidas de sucesso ou de eficácia das práticas de IP (Dunst et al., 2010).

As PCM fazem uso das atividades diárias familiares e da comunidade como contextos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e dos interesses da criança como a base para a envolver em atividades diárias de aprendizagem (Dunst, 2006; Dunst & Swanson, 2006; Raab & Dunst, 2006).

As PCM são baseadas em quatro princípios:

1. Princípio 1: *As experiências quotidianas usadas como fontes de oportunidades de aprendizagem para a criança devem ser culturalmente significativas e constituir contextos para promover o domínio de competências comportamentais, funcionais e socialmente adaptativas.* Este princípio defende que o dia-a-dia da criança é rico em oportunidades de aprendizagem e que estas atividades quotidianas são contextos importantes para a aprendizagem. As atividades quotidianas mais importantes são aquelas que são mais significativas no sentido em que aumentam a participação da criança na vida da família e da comunidade. Por isso, por definição, são específicas de um determinado contexto (Dunst et al., 2010).
2. Princípio 2: *As experiências e oportunidades dadas às crianças devem reforçar a aprendizagem e o desenvolvimento iniciados e dirigidos pela própria criança, promovendo a aquisição de competências comportamentais funcionais e o reconhecimento, por parte dela, das suas aptidões para produzir efeitos e consequências esperados e desejados.* A distinção fundamental é feita entre, por um lado, as experiências e as oportunidades que representam contextos para a aquisição e o uso, por parte da criança, de comportamentos que pretendem ter consequências desejadas por ela, e por outro lado, aquelas que correspondem ao objetivo dos adultos de suscitar um determinado comportamento por parte da criança. As primeiras,

e não as segundas, representam o tipo de práticas de intervenção precoce das PCM (Dunst et al., 2010).

3. *Princípio 3: A aprendizagem da criança mediada pelos pais é tanto mais eficaz quanto mais se reforçar a confiança e a competência dos pais quando fornecem às crianças oportunidades e experiências de aprendizagem que suscitam e aumentam o desenvolvimento no contexto natural do quotidiano.* Este princípio torna explícito que os beneficiários da intervenção precoce devem ser tanto as crianças como os pais e outros cuidadores primários. A probabilidade de os pais e outros cuidadores primários continuarem a dar à sua criança o tipo de oportunidades e experiências que influenciam o desenvolvimento aumenta quando os adultos reconhecem e compreendem o papel importante que desempenham no crescimento e no desenvolvimento delas (Goldberg, 1977 citado por Dunst et al., 2010).
4. *Princípio 4: O papel dos profissionais de IP na aprendizagem mediada pelos pais é apoiar e reforçar a capacidade dos pais para fornecer aos seus filhos experiências e oportunidades relativas a qualidades e características conhecidas, de modo a apoiar e reforçar também a confiança e as competências de ambos, a criança e seus pais.* Os profissionais bem informados conhecem o que a investigação afirma sobre as características das práticas associadas com a otimização dos benefícios (Dunst, Bruder, Trivette & Hamby, 2006; Dunst, Trivette, Hamby & Bruder, 2006 citados por Dunst et al., 2010). Os profissionais poderão intervir diretamente com a criança somente para servir de modelo aos pais para que estes aprendam e sejam capazes de usar as PCM com os seus filhos (Dunst et al., 2010).

As PCM incluem quatro componentes: a) contextos de atividades quotidianas da criança, família e comunidade; b) interesses e competências da criança que promovem a participação e a aprendizagem nas atividades diárias; c) aumento de oportunidades para praticar capacidades e para aprender novas competências; d) aprendizagens diárias da criança mediadas pelos pais baseadas nos interesses. As relações entre estas componentes pode ser vista na ilustração 5.

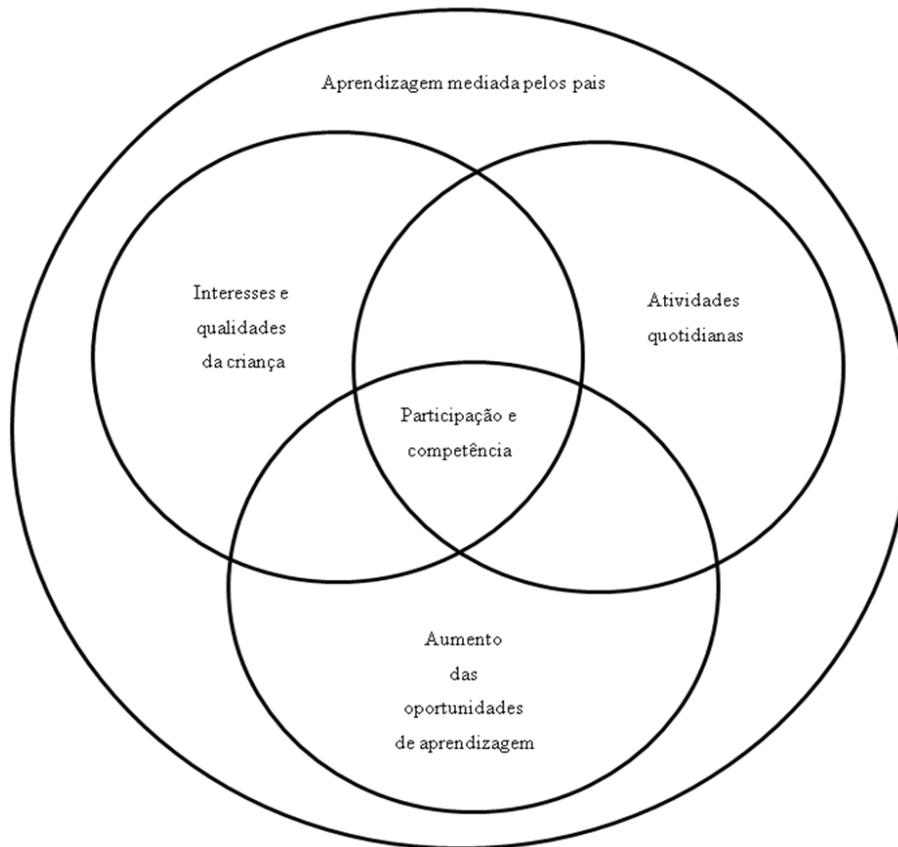


Ilustração 6 - As Principais Componentes do Modelo das Práticas Contextualmente Mediadas para fornecer às crianças pequenas oportunidades de aprendizagem baseadas em interesses.

Fonte: Dunst, C. J.; Raab, M.; Trivette, C.M.; Swanson, J. (2010). Community-Based Everyday Child Learning Opportunities. In McWilliam, R.A.. *Working with families of young children's with special needs*. New York: Guildford Press.

O foco principal das PCM é promover as capacidades parentais, enquanto intermediários da participação da criança em atividades do cotidiano, aumentando o número, a frequência e a qualidade de oportunidades de aprendizagem desencadeadas pelos interesses manifestados pela criança (Dunst & Swanson, 2006). Com isto, as PCM vão permitir que os pais e outros cuidadores primários fiquem mais conscientes e capazes de providenciar à criança um conjunto de oportunidades de aprendizagem, interessantes, envolventes e motivadoras que são parte do dia-a-dia, e que promovem oportunidades para a criança explorar e praticar aptidões já

adquiridas, aprender aptidões novas e descobrir e explorar as suas próprias capacidades, bem como as tendências de outros (Dunst et al., 2010).

Neste modelo pretende-se assim, que a criança aumente a sua participação nas atividades do dia-a-dia, baseadas no interesse (Shweder et al. 1998 citado por Raab & Dunst, 2006) e a aquisição de novos conhecimentos que permitam iniciar e manter interações com as pessoas e os objetos (Dunst, Holbert & Wilson, 1990 citado por Raab & Dunst, 2006). Através da participação nas atividades diárias, baseadas no interesse, as crianças têm acesso a oportunidades que lhes permitem praticar as capacidades existentes, aprender e aperfeiçoar novas competências para a participação numa variedade de atividades (Farver, 1999 citado por Raab & Dunst, 2006), compreender a relação entre o seu comportamento e as consequências do mesmo (MacTurk & Morgan, 1995 citado por Raab & Dunst, 2006) e ainda tornarem-se mais envolvidas nas atividades, de forma significativa, social e culturalmente (Göncü, 1999). Ao aumentar a participação iniciada pela criança nas atividades diárias, usando comportamentos adaptáveis socialmente vamos promover a compreensão, por parte das crianças, de que as suas capacidades são produtoras da própria aprendizagem e desenvolvimento (Brandtstädter & Lerner, 1999; Lerner & Walls, 1999 citados por Raab & Dunst, 2006).

As PCM são especialmente eficazes quando são implementadas como parte do trabalho com as famílias em contextos que são familiares e confortáveis para os membros da família (McWilliam, 2012).

2.6.1. Contextos de Atividades Quotidianas

A vida das crianças de todo o mundo é constituída por cenários de atividades diárias que funcionam como contextos de aprendizagem (Göncü, 1999). As PCM usam os cenários de atividades diárias que ocorrem enquanto parte da vida da família e da comunidade, como os principais contextos onde ocorre a interação social e o comportamento da criança. “São o quem, o quê, o onde, o quando e o porquê da vida do dia-a-dia” (p.201) (Farver, 1999).

De acordo com Gallimore e Goldenberg (1993) citado por Dunst (2006) e Dunst et al. (2006), “os cenários de atividades das crianças são a arquitetura do seu dia-a-dia e o contexto do seu desenvolvimento” (p.315). Os contextos de atividade são as oportunidades, as experiências e os acontecimentos diários que envolvem as interações da criança com o ambiente social e não social (Dunst & Bruder, 1999; Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab & McLean, 2001; Raab & Dunst, 2006).

Qualquer local físico ou social é fonte de muitos tipos diferentes de cenários de atividade, e cada cenário de atividade é fonte de variadas oportunidades de aprendizagem, tal como nos mostra a ilustração 6. Estudos referem que a criança experiencia diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem dependendo do meio em que vive, do que ela e do que os seus pais gostam de fazer, e do que os pais valorizam e desejam para a sua criança e família (Dunst & Bruder, 1999; Dunst, Herter, Shields & Bennis, 2001).

As inúmeras experiências e oportunidades de aprendizagem na vida da criança podem ser planeadas, ou não, intencionais, ocasionais, e mais ou menos estruturadas (Dunst, 2006; Dunst, Herter et al., 2001, Göncü, 1999, Serrano et al., 2003).

Dunst e Bruder (1999) referem que as atividades diárias das crianças, acontecem nos contextos de vida da família, da comunidade, e nos programas de educação de infância. As atividades diárias que acontecem no contexto familiar dizem respeito a acontecimentos como vestir e despir, lavar os dentes, comer, tratar dos animais, preparar-se para ir para a cama, brincadeiras entre os pais e a criança. As atividades diárias que acontecem na comunidade incluem comer no restaurante, andar de carro ou autocarro, ir a uma biblioteca, ir ao parque, dar de comer aos patos, entre outras. As atividades diárias que acontecem nos programas de educação de infância, ocorrem nas rotinas da sala de creche/jardim-de-infância, nas áreas de atividade na sala de creche/jardim-de-infância (casinha, biblioteca, jogos, etc.) e em momentos de grande grupo.

As oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças como parte do dia-a-dia da família e da comunidade podem ainda ser contextualizadas ou descontextualizadas (Lave, 1996 citado por Dunst et al.,

2010). Uma criança a usar gestos, signos ou palavras para pedir algo para comer, é considerado um exemplo de uma atividade contextualizada, enquanto repetir nomes de alimentos mostrados em imagens indica-nos um exemplo de uma atividade descontextualizada (Dunst et al., 2010).

A distinção entre aprendizagens contextualizadas e descontextualizadas ajuda a distinguir quando as experiências proporcionadas às crianças são, ou não são, oportunidades naturais de aprendizagem do dia-a-dia. As oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelos contextos de atividades diárias são as oportunidades naturais de aprendizagem mais desejadas, quando a aprendizagem em si é funcional e socialmente adaptativa (Dunst et al., 2010).

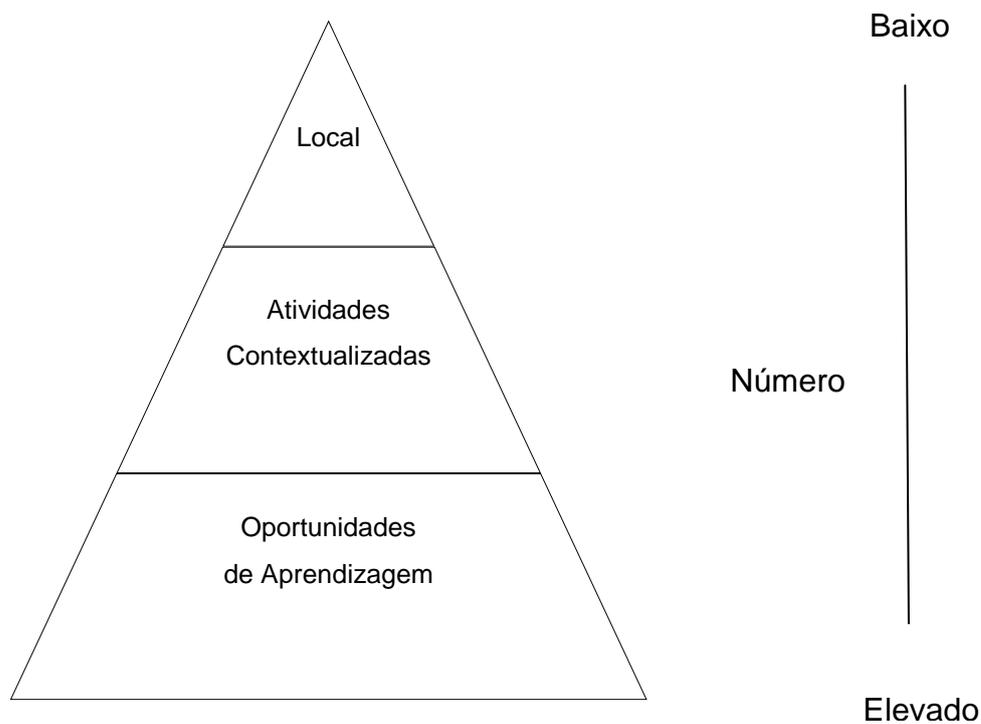


Ilustração 7 - Locais e atividades contextualizadas como fontes de oportunidades de aprendizagem da criança.

Fonte: Dunst, C.J., Bruder, M.B. (1999). Family and Community Activity Settings, Natural Learning Environments and Children's Learning Opportunities Report, 1 (2).

Relativamente às atividades quotidianas de bebés, crianças em idade de creche e crianças em idade pré-escolar que fazem parte da vida da comunidade e da família é importante sublinhar que muitas dessas atividades são frequentemente atividades em que o envolvimento delas é indireto ou marginal, mas das quais elas, beneficiam em termos de comportamento e de desenvolvimento. As atividades em que as crianças pequenas estão envolvidas são frequentemente atividades de adultos ou de crianças mais velhas. Os profissionais deverão estar atentos e conscientes das oportunidades de aprendizagem potenciais que resultam de atividades em que as crianças são “acompanhantes” ou de outras atividades em que a criança é apenas um participante secundário (Dunst et al., 2010).

2.6.2. Interesses e competências da criança

As PCM usam os interesses da criança como a estrutura que as envolve nas atividades diárias servindo de contexto para a aprendizagem, e as competências da criança como a base para fortalecer as capacidades existentes e promover a aquisição de novas habilidades. As competências incluem as capacidades, as forças e os pontos fortes que a criança usa para participar na interação com as pessoas e objetos em diferentes atividades. É mais provável que uma criança use as suas competências como um meio para participar em contextos de atividades diárias se as oportunidades de aprendizagem forem baseadas nos seus interesses (Wilson & Mott, 2006).

Dos interesses da criança fazem parte os seus gostos, as suas preferências e o que ela mais gosta de fazer, que impulsionam a participação em diferentes atividades e cenários e a expressão de conhecimentos existentes, bem como o aumento de novas capacidades. Os interesses incluem assim, como é que a criança gosta de passar o tempo e quais são as atividades ou acontecimentos que a mantêm atenta (Raab, 2005).

Existem dois tipos de interesse que podem influenciar o envolvimento e a aprendizagem nas atividades do dia-a-dia. São eles os interesses pessoais e os interesses situacionais (Krapp et al, 1992; Renninger, 2000 citados por

Raab, 2005). Os interesses pessoais são os gostos pessoais e individuais, as preferências, os pontos fortes, entre outros (Dunst et al., 2000 citado por Raab, 2005). Eles envolvem quer o conhecimento da criança, quer os sentimentos positivos acerca de uma experiência, atividade, objeto. Os interesses pessoais são específicos para indivíduos e tendem a perdurar e a evoluir ao longo do tempo entre diferentes situações (Renninger, 2000 citado por Raab, 2005). Os fatores pessoais podem encorajar e sustentar a participação e o envolvimento da criança em atividades desejadas (Dunst, 2006).

Os interesses situacionais referem-se aos interesses desencadeados por uma determinada situação ou contexto (Krapp et al., 1992 citado por Raab, 2005). Um interesse situacional acontece quando as características de uma atividade, brinquedo, objeto, pessoa, ou evento atraem a atenção da criança, despertam a curiosidade, ou convidam a criança a envolver-se. Situações novas, inesperadas podem desencadear um interesse situacional.

Os interesses pessoais e os interesses situacionais vão, ambos influenciar a criança, no seu envolvimento, ou não, nas atividades e na forma como o faz (Raab, 2005). Segundo Renninger, Hidi e Krapp (1992) citado por Dunst et al. (2010), tanto os interesses pessoais como os situacionais influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A ilustração 7 mostra como os interesses da criança influenciam e estão relacionados com a aprendizagem e o desenvolvimento (Dunst, 2001). Quando a criança usa os interesses como a base para o seu envolvimento nas atividades diárias, a criança brinca, interage e participa nas atividades. Quando isto ocorre, dizemos que a criança está envolvida. Uma criança que está envolvida na atividade tem oportunidade para praticar as aptidões adquiridas, aperfeiçoar capacidades emergentes e adquirir novas competências (Farver, 1999). Ela pode experimentar coisas novas, explorar e descobrir como os seus comportamentos fazem as coisas acontecer. Ela conhece as suas forças, a sua capacidade de domínio, o que reforçará provavelmente interesses existentes promoverá o desenvolvimento de interesses novos (Dunst et al., 2010).

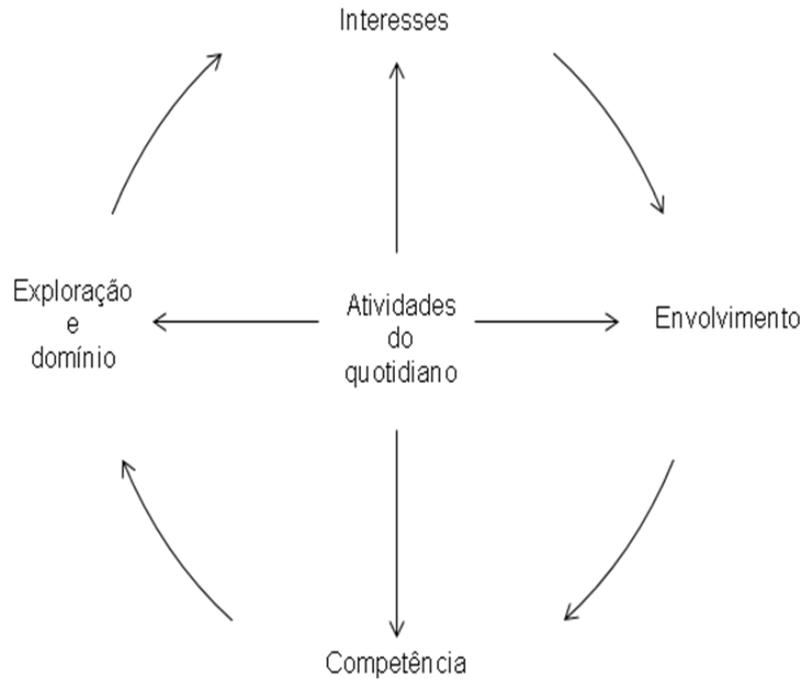


Ilustração 8 - Contextos de atividades cotidianas como oportunidades de aprendizagem em meio natural baseadas nos interesses da criança e fomentadoras de competências.

Fonte: Adaptado de Dunst, C.J. (2000b). Everyday Children's Learning Opportunities: Characteristics and Consequences. In Children's Learning Opportunities Report 2 (1). Winterberry Press.

2.6.3. Aumento de oportunidades de aprendizagem

A participação em atividades do cotidiano apenas pode ter efeitos positivos na aprendizagem e desenvolvimento, se a criança tiver um número suficiente de oportunidades de aprendizagem para participar em diferentes tipos de atividades sociais e não-sociais que possuam características passíveis de incentivar e aumentar o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1992, 1993 citado por Dunst, 2006).

Estudos revelam que qualquer que seja a atividade diária, funciona sempre como uma fonte de variadíssimos tipos de oportunidades de aprendizagem (Dunst & Bruder, 1999). O objetivo é assegurar a *extensão* (muitos e diferentes tipos de atividades de aprendizagem) e a *profundidade* (muitas e diferentes oportunidades de aprendizagem em qualquer que seja a

atividade) na aprendizagem da criança baseada no interesse (Raab & Dunst, 2006). A oportunidade para participar nas atividades diárias é geralmente reconhecida como um aspeto importante das práticas de IP (Dunst, 2001). Aumentar o número, a frequência e a qualidade das oportunidades da criança para que ela possa participar em atividades diárias baseadas no interesse é um princípio central das PCM.

O aumento de oportunidades de aprendizagem da criança é então alcançado através do uso de um maior número de atividades diárias que forneçam oportunidades para a expressão dos interesses, assegurem a variedade nos tipos de atividades utilizadas como contextos de aprendizagem e aumentem a frequência da participação da criança nas atividades diárias (Dunst, Bruder, Trivette, Hamby et al., 2001 citados por Raab & Dunst, 2006). Os mesmos autores referem que as atividades diárias que mais probabilidades têm de se tornar fontes de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras do desenvolvimento da criança são aquelas que são baseadas nos interesses, são empreendedoras, permitem a participação ativa, fornecem oportunidades para demonstrar competências e promovem o reconhecimento pela criança, de que as suas capacidades influenciam o ambiente social e não social. Bruner (1968 citado por Raab & Dunst, 2006) referiu que as atividades diárias que possuem graus elevados de liberdade são as que fornecem as melhores oportunidades para a exploração e conhecimentos da criança baseados no interesse. Estas atividades potenciam a produção de uma diversidade de comportamentos.

A participação frequente numa variedade de atividades familiares e da comunidade é benéfica para ambos, a criança e seus pais (Trivette, Dunst & Hamby, 2004 citado por Dunst, 2006).

2.6.4. Aprendizagem diária da criança mediada pelos pais

A mediação inclui qualquer comportamento ou ação que é usada propositada e intencionalmente pelos pais para envolver a criança em oportunidades de aprendizagem baseadas no interesse (Dunst, 2006; Raab & Dunst, 2006). Isto inclui, mas não está limitado, ao reconhecimento, pelos pais,

dos interesses e forças do seu filho, ao uso dessa informação para escolher as atividades diárias que são contextos para a expressão de interesses e competências, à responsividade parental para encorajar a competência, a exploração e o domínio da criança nos contextos de vida diária (Dunst, 2006).

Nas PCM, os pais mediam a aprendizagem da criança ao aumentar o número, a frequência e a qualidade das oportunidades de aprendizagem baseadas nos interesses das crianças e apoiam a participação das mesmas em atividades diárias onde podem expressar os conhecimentos que possuem (Raab & Dunst, 2006).

O papel dos profissionais de IP, ao contrário do que acontece com frequência noutros tipos de práticas de intervenção precoce, onde os profissionais implementam intervenções diretamente com a criança, é apoiar e fortalecer a capacidade dos pais para compreender, reconhecer e utilizar, com as suas crianças, oportunidades de aprendizagem baseadas no interesse. O profissional de IP deverá capacitar os pais para: a) identificar os interesses da criança, b) identificar as atividades diárias que constituem a vida da família e da comunidade da criança, c) usar os interesses da criança como a base para a escolha das atividades que podem ser usadas como fontes de oportunidades de aprendizagem diárias baseadas no interesse, d) aumentar o número, a frequência e a qualidade da participação da criança nas atividades diárias, e) apoiar a participação e a expressão de conhecimentos da criança, através de estilos interacionais responsivos e de ajuda, f) identificar e usar novas oportunidades de aprendizagem para promover a aprendizagem da criança (Raab & Dunst, 2006).

A aprendizagem da criança mediada pelos pais é considerada eficaz quando a confiança e a competência dos pais, assim como, da criança é fortalecida como resultado das oportunidades diárias de aprendizagem baseadas no interesse.

A mediação inclui três componentes: planeamento, implementação e avaliação. O planeamento envolve a identificação dos interesses da criança e a decisão sobre quais são as atividades diárias mais interessantes para a aprendizagem da criança. Os pais são especialmente bons a identificar e reconhecer os gostos da criança, as suas atividades preferidas, as suas forças

e as suas fragilidades. O uso intencional desta informação para decidir as atividades diárias que permitem os melhores contextos para a aprendizagem baseada nos interesses é fundamentalmente importante para providenciar oportunidades naturais de aprendizagem (Dunst, 2006).

Na implementação desenvolvem-se esforços para aumentar a participação da criança em diferentes cenários de atividade e a capacidade dos pais em apoiar e incentivar a aprendizagem da criança nesses cenários. Estudos revelam que a capacidade de resposta e o apoio ao desenvolvimento da criança, pelos pais, nos cenários de atividades quotidianas é uma estratégia poderosa para apoiar e fortalecer a competência da criança e promover a aquisição de novas habilidades. O ensino responsivo, o ensino acidental, e outras técnicas e estratégias que enfatizam a capacidade de resposta e apoiam a competência da criança são especialmente eficazes quando a criança está envolvida com as pessoas e os objetos (Dunst, 2006).

Na avaliação, os pais avaliam a eficácia das oportunidades diárias de aprendizagem proporcionadas à criança e se os esforços deles para apoiar a aprendizagem da criança tiveram ou não, sucesso. Os pais continuarão a fornecer oportunidades diárias de aprendizagem à criança, se a autoavaliação da eficácia dos seus esforços for positiva. A avaliação pelos pais da eficácia dos seus esforços pode ser influenciada por: a) se as oportunidades de aprendizagem proporcionadas à criança têm os resultados esperados, b) se as decisões e as ações dos pais reforçam a confiança e a competência parental. Envolver os pais na discussão, na reflexão e na avaliação das suas decisões e ações pode contribuir para aumentar a sensação de confiança e competência (Dunst, 2006).

Diversos estudos indicam que o uso pelo profissional de IP das práticas de ajuda centradas na família que encorajam e apoiam a aprendizagem da criança mediada pelos pais é um importante contributo para obter os objetivos e benefícios esperados com as PCM (Dunst, Trivette & Hamby, 2006 citado por Dunst, 2006).

2.6.5. Objetivos e Benefícios

As PCM são consideradas bem-sucedidas se verificarmos um aumento das oportunidades para a criança participar em atividades do cotidiano social e culturalmente significativas, e quando a aprendizagem mediada pelos pais conduziu a um reforço das competências e da confiança, tanto da criança como dos próprios pais (Dunst, Trivette & Hamby, 2006 citados por Dunst, 2006).

A participação refere-se à forma como a criança participa numa atividade do cotidiano – como a inicia, como a termina, como interage, como solicita e fornece ajuda, etc. – promovendo o envolvimento nas atividades sociais e culturais, nas experiências e nas oportunidades que são valorizadas pela família (Shweder et al., 1998 citado por Dunst et al., 2010). A participação da criança baseada nos seus interesses permite-lhe assim, oportunidades de aprendizagem sobre ela própria e sobre o que a rodeia. Ela aprende sobre as suas capacidades, sobre como pode influenciar as pessoas e os objetos, e como é que as pessoas e os objetos lhe respondem. A criança torna-se um participante mais competente nas atividades que ocorrem nos contextos do seu cotidiano (Shweder et al., 1998 citado por Raab, 2005). Estudos revelam que os benefícios em usar os interesses da criança como a base do envolvimento nas atividades, incluem, mas não são limitados a, um melhor envolvimento (Odom, Brown, Schwartz, Zercher & Sandall, 2002 citados por Raab, 2005), melhor interação social com os pares (Renninger, 1990 citado por Raab, 2005), aumento das competências comunicativas (Bruder, Trivette, Dunst & Hamby, 2004 citado por Raab, 2005), melhor comportamento e desenvolvimento (Dunst et al., 2001 citados por Raab, 2005).

Nas PCM pretende-se que a criança aumente a sua participação nas atividades do dia-a-dia (Shweder et al., 1998 citados por Raab & Dunst, 2006) e a aquisição de novos conhecimentos, que a permitam iniciar e manter interações com as pessoas e objetos (Dunst, Holbert & Wilson, 1990 citados por Raab & Dunst, 2006), usando comportamentos socialmente adaptáveis que promovam a compreensão, de que as suas capacidades são produtoras da própria aprendizagem e desenvolvimento (Lerner & Walls citados por Raab & Dunst, 2006). A participação da criança é considerada bem-sucedida se as

atividades diárias oferecerem oportunidades para a criança aprender, participar, e integrar-se nos grupos sociais e culturais da sua comunidade.

Os objetivos desejados pelas PCM abrangem vários aspetos diferentes das competências das crianças e dos pais. A competência da criança inclui o comportamento que a criança usa para iniciar e manter as interações com as pessoas e objetos e para obter *feedback* dessas mesmas pessoas. Estes comportamentos iniciados e dirigidos pela criança são descritos como competências interativas (Dunst, Holbert & Wilson, 1990; Dunst & McWilliam, 1988 citados por Dunst et al., 2010). Uma competência interativa é um comportamento da criança que é usado para produzir consequências no meio que a rodeia, introduzindo alterações nas relações de poder no âmbito das interações com as pessoas e objetos em favor da criança que se desenvolve. As alterações nas relações de poder manifestam-se nas situações em que a criança inicia mais interações, do que o fazem os seus pais ou outros cuidadores primários, em atividades diárias, e quando a criança tenta “controlar” de um modo “pró-social” e “proativo” a natureza e o conteúdo dessas interações com as pessoas e objetos nas mesmas atividades (Bronfenbrenner, 1979).

A competência parental diz respeito às capacidades dos pais para identificar os interesses da criança, selecionar as atividades diárias que são oportunidades para expressar os interesses, aumentar a participação da criança nas atividades diárias e apoiar a aprendizagem da criança nessas atividades. É dada especial atenção ao que os pais acreditam ser eficaz na mediação de outros tipos de comportamentos parentais. Estas convicções de autoeficácia dos cuidadores são avaliadas pela apreciação dos pais acerca das suas habilidades para planear e fornecer à criança oportunidades diárias de aprendizagem baseadas nos interesses e que conduzem a resultados desejados (Dunst et al., 2010).

A confiança da criança e dos pais também constitui um dos parâmetros de avaliação das PCM. A confiança é avaliada através de indicadores de comportamento que medem o sentimento de realização e os sentimentos positivos acerca das capacidades comportamentais de cada um. A confiança da criança manifesta-se através de sorrisos, gargalhadas, verbalizações, etc.

manifestadas em resposta a comportamentos desejados. A confiança parental corresponde à gratificação proveniente do facto de proporcionar à criança oportunidades de aprendizagem que aumentam o desenvolvimento bem como do reconhecimento de que a criança beneficiou dessas experiências (Dunst et al., 2010).

As PCM são apenas uma forma de implementar práticas de aprendizagem em contextos naturais. Dunst, Bruder et al. (2001), Dunst et al. (2006) consideram que as PCM são a estratégia ideal para fornecer às crianças mais pequenas oportunidades de aprendizagem na comunidade e na família, baseadas nos seus interesses, porque há efeitos positivos associados às oportunidades de aprendizagem suscitadas por estes interesses, bem como, por outro lado, efeitos negativos associados à implementação de intervenções nas atividades do quotidiano da comunidade e da família por parte dos profissionais.

CAPÍTULO 3
METODOLOGIA

3. Metodologia

3.1. Desenho de Investigação

Este estudo tem como finalidade perceber se os contextos naturais são valorizados e utilizados pelos profissionais de IP, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e explorar se os profissionais de IP a exercerem funções nas ELI aproveitam e utilizam os contextos naturais para planificar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, capacitando deste modo a família.

É um estudo de natureza quantitativa com análises descritivas e inferenciais (Almeida & Freire, 2008; Hill & Hill, 2005).

Considerando os objetivos traçados e tendo como base a investigação realizada acerca da importância dos contextos naturais na aprendizagem e desenvolvimento da criança, definiram-se as seguintes Hipóteses:

Hipótese 1: Os profissionais utilizam as oportunidades diárias de aprendizagem da criança na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 2: Os profissionais apoiam os pais na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 3: Os profissionais utilizam os apoios e recursos da família e da comunidade na intervenção com as crianças e famílias.

Hipóteses 4: Os profissionais utilizam práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 5: Os profissionais diferenciam-se na utilização de oportunidades diárias de aprendizagem da criança, no apoio aos pais, no uso de apoios e recursos da família e da comunidade e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 6: A formação especializada permite que os profissionais se diferenciem positivamente nas oportunidades diárias de aprendizagem, no apoio parental, nos apoios e recursos da família e da comunidade, e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias,

Hipótese 7: O tempo de serviço em IP permite que os profissionais se diferenciem positivamente nas oportunidades diárias de aprendizagem, no apoio parental, nos apoios e recursos da família e da comunidade, e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

3.2. População e Amostra

A população deste estudo compreende profissionais de IP, que exercem funções em ELI. A autora escolheu a região norte de Portugal Continental, quer por pertencer a uma das ELI dessa região, quer por serem equipas com menos experiência no terreno e poderem beneficiar positivamente com esta pesquisa.

Para seleccionar a amostra utilizou-se o método de amostragem por conveniência (Almeida & Freire, 2008).

De forma a evitar possíveis enviesamentos dos resultados a seleção da amostra teve em conta critérios de inclusão e critérios de exclusão. São critérios de inclusão:

- Profissionais de IP, que exercem funções em pelo menos uma ELI, da região norte;
- Profissionais que exercem funções numa, ou mais ELI, a realizarem intervenção com crianças e famílias no domicílio, ou noutro contexto.

São critérios de exclusão:

- Profissionais que não exerçam funções, em pelo menos uma ELI;
- Profissionais que não realizem intervenções, no domicílio, ou noutro contexto, com as criança e as famílias.

A amostra é constituída por 39 profissionais de IP, a exercerem funções em pelo menos uma ELI, da região norte, e que façam intervenção com famílias/crianças.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

O instrumento utilizado para obter os dados necessários para o desenvolvimento desta investigação foram as Checklists das Competências da Intervenção Precoce na Infância (“*Early Intervention Competency Checklists*”) (Roper & Dunst, 2006) (Anexo 1). A decisão relativa à escolha deste instrumento baseou-se na revisão da literatura efetuada.

Este instrumento pretende avaliar o uso das práticas baseadas na evidência e práticas de apoio parental, em programas de IP, pelos profissionais (Dunst, 2004, 2005a, 2005b citados por Roper & Dunst, 2006).

A IP na infância e o apoio parental são definidos como a prestação de apoio e recursos às famílias de crianças, pelos membros formais e informais das redes sociais, que direta e indiretamente influenciam as crianças, os pais e o funcionamento familiar (Roper & Dunst, 2006).

O tipo de apoios, recursos, as experiências e as oportunidades oferecidas por membros de redes sociais, são vistos como os processos (boas práticas de intervenção, etc.) usados para produzir os resultados desejados. Os resultados das experiências e oportunidades proporcionadas incluem, mas não se limitam a, uma variedade de consequências que capacitam as crianças, pais e outros familiares (Roper & Dunst, 2006).

Deste instrumento fazem parte quatro *Checklists*:

1. *Checklist* Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança (“*Everyday Child Learning Opportunities Checklist*”);
2. *Checklist* de Apoio Parental (“*Parenting Supports Checklist*”);
3. *Checklist* Apoio e Recursos da Família e da Comunidade (“*Family and Community Resources and Supports Checklist*”);
4. *Checklist* das Práticas de Ajuda Centradas na Família (“*Family-Centered Helpgiving Practices Checklist*”).

As quatro *checklists* dão ênfase à capacidade do profissional envolver ativamente os pais no uso das práticas que têm benefícios positivos para a criança, pais e família.

Cada *checklist* é composta por diversas questões. Os itens das *checklists* foram selecionados de escalas e *checklists* já existentes (Mott, 2006;

Raab & Dunst, 2006; Raab, Roper, Dunst, Humphries & Clark, 2002; Raab, Swanson, Roper & Dunst, 2006; Wilson & Dunst, 2004; Wilson & Dunst, 2006 citados por Roper & Dunst, 2006). Da primeira, “*Everyday Child Learning Opportunities Checklist*”, fazem parte dez itens, a segunda, “*Parenting Supports Checklist*”, é constituída por seis itens, a terceira, “*Family and Community Resources and Supports Checklist*”, por dez itens e a quarta, “*Family-Centered Helpgiving Practices Checklist*”, por doze itens.

Os itens foram reformulados pelos autores, em termos do que um profissional pode fazer para apoiar e fortalecer a capacidade dos pais, para proporcionar aos seus filhos oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, obter suporte parental e adquirir apoios e recursos familiares (Roper & Dunst, 2006).

As *checklists* foram criadas como instrumentos de observação e avaliação, para serem usadas por pares ou supervisores. As *checklists* poderão ser usadas seguindo os quatro passos seguintes:

- 1- Elaboração de um pré-plano pelo observador e o profissional de IP;
- 2- Observação do profissional de IP;
- 3- Revisão e feedback dos resultados da observação/ avaliação realizada;
- 4- Elaboração de um plano conjunto entre o supervisor e o profissional de IP para melhorar a performance do profissional, no uso dos indicadores das *checklists*.

As *checklists* podem no entanto, ser usadas pelos profissionais de IP para autoavaliação das suas práticas de intervenção (Roper & Dunst, 2006).

Existem três hipóteses de resposta: 1-Sim, a prática é usada; os pais demonstram o uso dos indicadores ou dão exemplos reais consistentes com os indicadores; 2- Não usa, falta de oportunidade para usar as práticas; 3- Não houve oportunidade para observar ou não há exemplos da prática. A primeira hipótese de resposta apenas deverá ser cotada se os pais/cuidadores demonstrarem ativamente a prática ou se derem exemplos reais do uso da prática (Roper & Dunst, 2006).

As *checklists* incluem espaço para três observações e avaliações separadas. As mudanças entre as três observações serão usadas para

determinar se o melhoramento foi conseguido como resultado da utilização das *checklists* (Roper & Dunst, 2006).

Foi solicitado a cada profissional que respondesse, individualmente, num único momento, às quatro *checklists*, usando as três hipóteses mencionadas, de acordo com a sua prática profissional, com as famílias/crianças, a que dá apoio na ELI.

As *checklists* incluíram uma apresentação inicial que foca o objetivo da investigação, a garantia da confidencialidade dos dados e o anonimato dos respondentes, bem como o seu uso restrito ao tratamento estatístico no âmbito da dissertação (anexo 2). Simultaneamente foram criadas uma série de questões relativas aos respondentes para posterior caracterização da amostra (anexo 3).

Foi solicitada a autorização da tradução e da aplicação deste instrumento aos seus autores, por correio eletrónico, a qual foi gentilmente concedida (Anexo 4).

À Comissão Nacional do SNIPI foi pedida autorização, por correio registado, para a realização deste estudo, nomeadamente para a recolha dos dados junto dos profissionais de IP e da utilização desses mesmos dados. A mesma Comissão encaminhou a análise e resposta do pedido para a Subcomissão Norte, a qual deu resposta positiva. (Anexo 5).

As *checklists* foram traduzidas para a Língua Portuguesa. Com o objetivo de manter a fidelidade ao instrumento original solicitou-se a um especialista da área da Intervenção Precoce, com conhecimento fluente da Língua Inglesa escrita e falada, a revisão da tradução, no sentido de verificar a constância do significado e eliminar possíveis problemas de polissemia.

Após a revisão da tradução efetuou-se um pré-teste a 10 profissionais da população, os quais não fizeram parte da amostra, no sentido de identificar itens ambíguos ou difíceis de compreender. Das 10 *checklists* entregues, foram devolvidas oito.

Os profissionais que responderam ao pré-teste levaram entre 10 a 15 minutos a responder às quatro *checklists*. Após o preenchimento, os profissionais referiram restrições. Em primeiro, consideraram o conteúdo de cada item das *checklists* semelhante e dessa forma tiveram a necessidade de

relerem os itens para melhor compreender o seu conteúdo. No que se refere aos técnicos especialistas, eles mencionaram a necessidade de se colocarem no papel de técnico de IP e não somente de especialistas.

As *checklists* foram relidas para ver a necessidade de algum ajuste na tradução, o que não se verificou.

3.4. Procedimentos de recolha de dados

O primeiro momento deste estudo consistiu no contacto com os autores de *Checklists* Competências da Intervenção Precoce na Infância (“*Early Intervention Competency Checklists*”) (Roper & Dunst, 2006), na Carolina do Norte, Estados Unidos da América, por correio eletrónico, de forma a pedir autorização para a tradução e utilização do instrumento. Os mesmos concederam o pedido (Anexo 4).

Num segundo momento, foi enviado, por correio registado, um pedido à Comissão Nacional do SNIPI, solicitando a colaboração dos profissionais de IP, a exercerem funções nas ELI, da região norte de Portugal, para preencherem as *Checklists* Competências da Intervenção Precoce na Infância (“*Early Intervention Competency Checklists*”) (Roper & Dunst, 2006). A Comissão Nacional do SNIPI, após contacto telefónico por parte da investigadora, remeteu, por correio eletrónico, a análise e autorização para a Subcomissão Norte.

A Subcomissão concedeu a autorização para a colaboração dos profissionais de IP, dando conhecimento através de correio eletrónico, à investigadora e aos coordenadores das equipas (Anexo 5).

Num terceiro momento, foram contactados, por correio eletrónico e presencialmente, os coordenadores e outros elementos das equipas, para solicitar a sua colaboração, bem como entregar e explicar as regras de preenchimento das *Checklists* Competências da Intervenção Precoce na Infância (“*Early Intervention Competency Checklists*”) (Roper & Dunst, 2006). No caso dos contactos realizados por via eletrónica, foram posteriormente enviadas por correio nacional, as devidas *checklists*, bem como um envelope

para o seu retorno, ao respetivo coordenador da equipa que se comprometeu a entregar aos elementos da equipa. As restantes foram entregues em mão aos profissionais ou enviadas por correio eletrónico.

3.5. Tratamento de dados

Para o tratamento dos dados procedeu-se à análise estatística dos resultados obtidos, através da utilização do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS® for Windows, versão 20.0.

3.6. Análise e tratamento de dados

Dada a natureza quantitativa do estudo, a análise e interpretação dos resultados será realizada tendo por base a estatística descritiva e inferencial (Almeida & Freire, 2008).

Segundo Hill & Hill (2005) a estatística descritiva “*descreve, de forma sumária, algumas características de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados*”. Permite organizar e interpretar os resultados numéricos através da utilização de medidas de tendência central e outras. Neste estudo serão utilizadas, numa primeira fase, com vista a descrever e a caracterizar a amostra em estudo, a análise descritiva dos dados em função da natureza das variáveis em estudo. Serão então usadas medidas de frequência absoluta e frequências relativas (%) e analisadas as seguintes medidas de tendência central (moda, mediana e média), de dispersão (desvio padrão) e ainda, os valores extremos (mínimo e máximo) (Reis, 2008; Silvestre, 2007). A exploração numérica dos dados será acompanhada, sempre que considerado pertinente, de tabelas e gráficos.

A estatística inferencial permite efetuar o estudo das relações entre variáveis e generalizações para populações (Hill & Hill, 2005). Na segunda fase deste estudo, será feita a inferência estatística por forma a encontrar relações entre as variáveis. Serão utilizados testes não paramétricos, nomeadamente o teste ANOVA de Friedman, para amostras emparelhadas e o teste de Mann-

Whitney, para amostras independentes. O coeficiente de correlação de Spearman servirá para analisar a relação entre duas variáveis. Para esta análise irá fixar-se o nível de confiança em 95% (Reis, 2008; Silvestre, 2007). Apesar de a média não ser a medida estatística adequada aos testes estatísticos utilizados, foi necessário utilizá-la, uma vez que a mediana e o desvio interquartis não foram sensíveis às alterações.

Para a confirmação das hipóteses será usada apenas a cotação 1 e a cotação 2 de cada *checklist*. A cotação 3 (Não houve oportunidades para observar) apenas será utilizada para a análise descritiva dos resultados.

CAPÍTULO 4
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4. Apresentação de resultados

Segundo Almeida e Freire (2008), um estudo de investigação termina com a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementadas com a elaboração e apresentação das conclusões. Assim, este capítulo pretende iniciar esta última fase. Desta forma, ao longo do mesmo serão apresentados os resultados obtidos.

4.1. Caracterização da amostra

Foi utilizada uma amostra de conveniência de 39 indivíduos, todos eles profissionais de IP e que cumpriam os critérios de inclusão e de exclusão. Todas as *checklists* foram autoadministradas.

Em termos de participação, das 125 *checklists* que foram enviadas, apenas foram recebidas 39. Assim, apenas 31,2% dos profissionais preencheram e retornaram as *checklists*. Consideramos a participação no estudo, baixa por parte dos profissionais de IP. Apontamos como possíveis causas, a demora da Comissão Nacional do SNIPI e Subcomissão Norte em conceder a autorização para o estudo, que condicionou o envio das *checklists* aos profissionais e conseqüente retorno das mesmas; o curto período entre a entrega e a recolha das *checklists*, e o facto desse mesmo intervalo de tempo ter coincidido com o período de férias de diversos profissionais.

A acrescentar que houve profissionais que referiram não ter contacto com as famílias, mas apenas com a criança, dado que a visita ocorria na creche ou jardim-de-infância.

Poderá ainda ter havido algum tipo de resistência por parte dos profissionais na avaliação das suas práticas. As *checklists* tinham que ser preenchidas num único momento, após o contacto com a família. O preenchimento das quatro *checklist* despendia entre 10 a 15 minutos, tempo que poderá ter condicionado o preenchimento. Além disso, nem sempre houve contacto direto com os profissionais, quer na entrega das *checklists*, quer no

retorno das mesmas, o que pode ter condicionado alguma resistência no preenchimento das *checklists*.

A caracterização dos profissionais, quanto ao gênero é apresentada na tabela 2. Os profissionais do sexo feminino são mais frequentes (moda).

Tabela 2 - Caracterização da amostra em função da variável gênero

Gênero	Frequências	
	N	% casos
Masculino	3	7,7
Feminino	36	92,3
Total	39	100,0

No que respeita à idade dos indivíduos da amostra, verificou-se que tinham em média 36,13 ($\pm 8,32$) anos, variando entre os 23 e os 52 anos de idade. A faixa etária entre os 31 e os 35 anos é a que abrange mais profissionais (28,2%). Na tabela 3 estão representadas as principais estatísticas descritivas da idade dos profissionais.

Tabela 3 - Caracterização da amostra em função da variável idade

Idade	Frequências	
	N	% casos
21-25	1	2,6
26-30	8	20,5
31-35	11	28,2
36-40	7	17,9
41-45	3	7,7
46-50	6	15,4
51-55	3	7,7
Total	39	100,0

No que respeita à formação inicial dos profissionais, verificou-se que a maioria tinha no mínimo o grau de licenciatura, tendo apenas um profissional, o grau de bacharelato. A maioria dos profissionais são Educadores de Infância

(26%). Na tabela 4 está representada a formação inicial dos profissionais, em ordem decrescente de frequência.

Tabela 4 - Caracterização da amostra em função da variável formação inicial (valores ordenados por ordem decrescente de frequência)

Formação inicial	Frequências	
	N	% casos
Licenciatura em Educação de Infância	9	23
Licenciatura em Psicologia	7	18
Licenciatura em Serviço Social	6	15
Licenciatura em Terapia da Fala	5	13
Licenciatura em Enfermagem	4	10
Licenciatura em Terapia Ocupacional	3	8
Licenciatura em Fisioterapia	1	3
Bacharelato em Terapia da Fala	1	3
Licenciatura em Fonoaudiologia	1	3
Licenciatura em Psicomotricidade	1	3
Licenciatura em Educação de Infância e Licenciatura em Psicologia	1	3
Total	39	100

Relativamente à formação especializada, podemos verificar na tabela 5, que a grande maioria realizou formação. As áreas da Educação Especial (EE) e da IP foram as que revelaram valores mais altos (51,3%), como referido na tabela 6, bem como o grau de Pós-Graduação (64,1%) (moda), referido na tabela 7.

Tabela 5 - Caracterização da amostra em função da variável Formação Especializada

Formação Especializada	Frequências	
	N	% casos
Sim	30	76,9
Não	9	23,1
Total	39	100,0

Tabela 6 - Caracterização da amostra quanto à Área de Especialização

Formação Especializada	Frequências	
	N	% casos
EE/IP	20	51,3
Áreas da Saúde e afins	5	12,8
Outras	5	12,8
Sem formação	9	23,1
Total	39	100,0

Tabela 7 - Caracterização da amostra quanto ao Grau Académico conferido pela Formação Especializada

Formação Especializada	Frequências	
	N	% casos
Mestrado	2	5,1
Pós-Graduação	25	64,1
Outros	3	7,7
Sem formação	9	23,1
Total	39	100,0

Relativamente ao tempo total de serviço em IP, pelos profissionais pode verificar-se que em média exercem em IP há cerca de 6 anos ($\pm 5,7$), variando entre os 2 meses e os 18 anos de serviço. A maioria destes profissionais no grupo entre os zero e os cinco anos de serviço (61,5%) (moda), conforme verificamos na tabela 8.

Tabela 8 - Caracterização da amostra em função da variável Tempo de Serviço em IP (anos)

Tempo de serviço em IP	Frequências	
	N	% casos
0 - 5 anos	24	61,5
5 - 10 anos	5	12,8
10 - 15 anos	7	17,9
Mais de 15 anos	3	7,7
Total	39	100,0

No que respeita, ao tempo de serviço na ELI verificou-se que em média os profissionais exercem numa ELI há 11,5 meses ($\pm 2,9$), variando entre dois e os 17 meses. A maioria dos profissionais (53,8%), estavam a exercer funções numa ELI há 11 meses (moda). Esta caracterização está descrita em meses, uma vez que, as ELI foram na sua maioria constituídas há menos de um ano, aquando a data de entrega e recolha das *checklists*.

Tabela 9 - Caracterização da amostra quanto ao Tempo de Serviço na ELI (meses)

Tempo de serviço na ELI Meses	Frequências	
	N	% casos
2	1	2,6
4	1	2,6
6	1	2,6
8	1	2,6
10	1	2,6
11	21	53,8
13	2	5,1
14	3	7,7
15	5	12,8
16	2	5,1
17	1	2,6
Total	39	100,0

4.2. Análise do Instrumento utilizado

A versão das *Checklists* das Competências da Intervenção Precoce na Infância - “Early Childhood Intervention Competency Checklists”, utilizada no presente estudo, foi traduzida para português europeu, no âmbito deste mesmo estudo. Deste instrumento fazem parte quatro *checklists*, constituídas na sua totalidade por 38 itens.

Apresentam-se nas tabelas 10, 11, 12 e 13 as principais estatísticas descritivas relativas às respostas dos profissionais a cada um dos itens de cada *checklist*.

Na *Checklist* Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança (tabela 10), os profissionais referiram usar as práticas descritas nos itens. O item 2 (O profissional envolve ativamente os pais no uso das atividades diárias como os contextos para a criança expressar os seus interesses e desenvolver novas competências) foi o que obteve maior frequência de respostas (85%) (moda). No item 10 (O profissional envolve ativamente os pais no uso de estilos de interação mais responsivos e menos diretivos para apoiar a aprendizagem diária da criança), apesar de 59% dos profissionais dizerem usar a prática, a sua frequência é menor que nos restantes itens. Simultaneamente, foi o item, desta *checklist*, em que mais profissionais (18%) disseram não usar a prática. O item 8 (O profissional envolve ativamente os pais na utilização de consequências que são naturalmente reforçadoras para a criança, favorecendo as suas competências interativas) foi dos itens, em que mais profissionais disseram não ter tido oportunidades para observar (28%), ainda que mais de metade (69%) tenha respondido que a prática é usada.

Tabela 10 - Checklist Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança - "Everyday Child Learning Opportunities Checklist"

Itens	N			
	39	Cotação 1	Cotação 2	Cotação 3
1 - O profissional envolve ativamente os pais no uso das atividades diárias da família e da comunidade como contextos de aprendizagem da criança.	82	5	13	
2 - O profissional envolve ativamente os pais no uso das atividades diárias como os contextos para a criança expressar os seus interesses e desenvolver novas competências.	85	3	13	
3 - O profissional envolve ativamente os pais no uso das atividades diárias de aprendizagem que são baseadas nos interesses e capacidades da criança.	82	3	15	
4 - O profissional envolve ativamente os pais na promoção de atividades diárias incluindo pessoas, materiais e objetos que convidam e sustentam o uso das competências.	82	8	10	
5 - O profissional envolve ativamente os pais na promoção de oportunidades diárias de aprendizagem que são dirigidas para e iniciadas pela criança.	74	5	21	
6 - O profissional envolve ativamente os pais para aumentar a variedade e a frequência do envolvimento da criança nas atividades diárias de aprendizagem baseadas nos interesses.	74	8	18	
7 - O profissional envolve ativamente os pais a usar as atividades diárias de aprendizagem que promovem oportunidades para praticar as capacidades existentes e aprender novas competências.	82	5	13	
8 - O profissional envolve ativamente os pais na utilização de consequências que são naturalmente reforçadoras para a criança, favorecendo as suas competências interativas.	69	3	28	
9 - O profissional envolve ativamente os pais no uso de estilos de interação mais responsivos e menos diretivos para apoiar a aprendizagem diária da criança.	59	18	23	
10 - O profissional leva/apoia a reflexão parental das características e consequências das oportunidades diárias de aprendizagem baseadas nos interesses da criança.	69	15	15	

Cotação 1 – Sim, a prática é usada; os pais demonstram o uso dos indicadores ou dão exemplos reais consistentes com os indicadores; Cotação 2 - Não usa, oportunidades falhadas; Cotação 3 – Não houve oportunidade para observar.

Na *Checklist* Apoio Parental (tabela 11), a grande maioria dos profissionais referiram usar as práticas descritas nos itens. O item 1 (O profissional identifica e reconhece as crenças, conhecimentos e competências dos pais como um meio de providenciar apoio parental) e o item 2 (O profissional envolve ativamente os pais na identificação da informação, aconselhamento, orientação, etc. necessários para reforçar competências existentes e a aquisição de novas competências de cuidados aos filhos) foram os que obtiveram maiores frequências de utilização das práticas, atingindo uma frequência de 92%. No item 5 (O enfoque principal das práticas do profissional é promover a compreensão dos pais e a utilização de estilos parentais responsivos e de suporte), 13% dos profissionais responderam que não usam a prática. No item 6 (O profissional envolve ativamente os pais na reflexão da eficácia de novas práticas parentais tal como no uso de oportunidades participativas para reforçar as competências e o conhecimento parental), 21% dos profissionais referiram não ter tido oportunidades para observar a prática.

Tabela 11 - Checklist Apoio Parental - "Parenting Supports Checklists"

Itens	N			
	39	Frequência %		
	Cotação 1	Cotação 2	Cotação 3	
1 - O profissional identifica e reconhece as crenças, conhecimentos e competências dos pais como um meio de providenciar apoio parental.	92	0	8	
2 - O profissional envolve ativamente os pais na identificação da informação, aconselhamento, orientação, etc. necessários para reforçar competências existentes e a aquisição de novas competências de cuidados aos filhos.	92	0	8	
3 - O profissional promove o uso de informação completa, precisa e imparcial para apoiar e reforçar as competências e o conhecimento parental.	77	10	13	
4 - O profissional promove o uso de oportunidades parentais participativas enfatizando a participação ativa que apoia as competências parentais existentes e promove a aquisição de novas competências parentais.	82	3	15	
5 - O enfoque principal das práticas do profissional é promover a compreensão dos pais e a utilização de estilos parentais responsivos e de suporte.	79	13	8	
6- O profissional envolve ativamente os pais na reflexão da eficácia de novas práticas parentais tal como no uso de oportunidades participativas para reforçar as competências e o conhecimento parental.	77	3	21	

Na *Checklist* Apoio e Recursos da Família e da Comunidade (tabela 12), os profissionais responderam, que usavam as práticas identificadas nos itens. O item 8 (O profissional promove o uso das capacidades da família e dos pais para a obtenção de recursos desejados) foi o que obteve maior percentagem de respostas positivas (77%). O item 10 (O profissional envolve ativamente os pais na avaliação dos recursos e na procura de apoios a fim de determinarem a eficácia dos resultados desejados) apenas obteve 51% de respostas positivas. O item 5 (O profissional envolve ativamente os pais na avaliação dos custos e dos benefícios financeiros e psicológicos das diferentes opções de apoio para seleccionar os apoios desejados), alcançou apenas 38% de respostas positivas ao uso das práticas. Já 49% dos profissionais disseram não ter tido oportunidades para observar.

Apesar de mais de metade dos profissionais terem dito que usavam as práticas, com exceção do item 5, verificou-se nesta *checklist* uma maior frequência da cotação 3, seguida pela cotação 2.

Em dois dos itens da *Checklist* Práticas de Ajuda Centradas na Família, (tabela 13) nomeadamente o item 1 (O profissional é sensível aos interesses, preocupações e necessidades dos pais) e o item 3 (O profissional é sensível aos interesses, preocupações e necessidades dos pais), todos os profissionais responderam que usavam as práticas (100%). O item 10 (O profissional envolve ativamente os pais na realização de qualquer curso de ação identificada) ainda que a maioria dos profissionais tenha referido que usa a prática (67%), foi o item em que mais profissionais (33%) disseram não ter tido oportunidades para observar, seguido do item 9 (O profissional usa as forças dos pais para decidir o caminho a seguir para atingir os resultados desejados) com 18% de frequência.

Tabela 12 - Checklist Apoio e Recursos da Família e da Comunidade - "Family and Community Resources and Supports Checklists"

Itens	N	Frequência %		
		Cotação 1	Cotação 2	Cotação 3
	39			
1 - O profissional envolve ativamente os pais na identificação de diferentes e possíveis apoios e recursos coincidentes com os interesses e as necessidades da família.		72	8	21
2 - O profissional envolve ativamente os pais na identificação de apoios e recursos necessários às responsabilidades parentais.		74	10	15
3 - O profissional envolve ativamente os pais na consideração de opções de apoios sociais formais e informais para atingir os resultados desejados.		72	5	23
4 - O profissional envolve ativamente os pais na identificação e no uso dos recursos da comunidade como suporte para atingir os resultados desejados.		64	8	28
5 - O profissional envolve ativamente os pais na avaliação dos custos e dos benefícios financeiros e psicológicos das diferentes opções de apoio para selecionar os apoios desejados.		38	13	49
6 - O profissional envolve ativamente os pais para desenvolver um plano que promova o uso dos recursos e apoios desejados.		59	8	33
7 - O profissional envolve ativamente os pais na atribuição de responsabilidades a si mesmos e a outros para a obtenção de recursos.		64	13	23
8 - O profissional promove o uso das capacidades da família e dos pais para a obtenção de recursos desejados.		77	5	18
9 - O profissional usa oportunidades de participação com os pais com o intuito de os envolver ativamente na aprendizagem de novas competências para poderem mobilizar ou providenciar os recursos desejados.		59	15	26
10 - O profissional envolve ativamente os pais na avaliação dos recursos e na procura de apoios a fim de determinarem a eficácia dos resultados desejados.		51	15	33

Tabela 13 - Checklist Práticas de Ajuda Centradas na Família - "Family-Centered Helppgiving Practices Checklists"

Itens	N	Frequência %		
		39	Cotação 1	Cotação 2
1 - O profissional é sensível aos interesses, preocupações e necessidades dos pais.		100	0	0
2 - O profissional reflete sobre as preocupações dos pais e pede clarificação.		97	0	3
3 - O profissional demonstra uma atitude e um comportamento caloroso e atencioso para os pais.		100	0	0
4 - O profissional foca-se e reconhece explicitamente as forças dos pais e da família.		95	3	3
5 - O profissional usa as forças dos pais e da família como base para identificar os resultados desejados.		72	13	15
6 - O profissional não julga as preferências pessoais, familiares e diferenças culturais.		87	3	10
7 - O profissional e os pais discutem as escolhas que vão de encontro às necessidades e as implicações das diferentes opções.		74	13	13
8 - O profissional apoia a escolha e a tomada de decisão dos pais sobre as opções existentes.		79	8	13
9 - O profissional usa as forças dos pais para decidir o caminho a seguir para atingir os resultados desejados.		79	3	18
10 - O profissional envolve ativamente os pais na realização de qualquer curso de ação identificada.		67	0	33
11 - O profissional demonstra flexibilidade e sensibilidade perante a situação da família.		95	3	3
12 - Os pais e o profissional refletem e avaliam conjuntamente as conquistas e realizações.		85	5	10

Cotação 1 – Sim, a prática é usada consistentemente; Cotação 2 - Não usa consistentemente, oportunidades falhadas; Cotação 3 – Não houve oportunidade para observar.

Na *Checklist* Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança (tabela 14), 75,9% das respostas indicam-nos que as práticas são usadas. Na *Checklist* Apoio Parental verificaram-se 83,3% de respostas positivas ao uso das práticas, enquanto na *Checklist* Práticas de Ajuda Centradas na Família 85,9% das respostas corresponderam à utilização das práticas. A prática menos usada, com apenas 63,1% de respostas com cotação 1, foi a utilização

do Apoio e Recursos da Família e da Comunidade. Foi também a prática que obteve uma maior frequência para a cotação 3 (26,9%) e para a cotação 2 (10%), quando comparada com as restantes *checklists*. Com os valores obtidos verificamos que a maioria dos profissionais, nas quatro *Checklists* refere utilizar as práticas, sendo a cotação 1 (Sim – a prática é usada) a que regista valores mais altos de resposta.

Tabela 14 - Análise das respostas às *Checklists* das Competências de Intervenção Precoce na Infância

<i>Checklists</i>	Cotação	Frequências %
Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança	1	75,9
	2	7,2
	3	16,9
Apoio Parental	1	83,3
	2	4,7
	3	12
Apoio e Recursos da Família e da Comunidade	1	63,1
	2	10
	3	26,9
Práticas de Ajuda Centradas na Família	1	85,9
	2	4,1
	3	10,0

4.3. Hipóteses

Hipótese 1: Os profissionais utilizam as oportunidades diárias de aprendizagem da criança na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 2: Os profissionais apoiam os pais na intervenção com as crianças e famílias.

Hipótese 3: Os profissionais utilizam os apoios e recursos da família e da comunidade na intervenção com as crianças e famílias.

Hipóteses 4: Os profissionais utilizam práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

Após análise do instrumento utilizado e de forma a verificar a hipótese 1, a hipótese 2, a hipótese 3 e a hipótese 4, utilizaram-se os valores de frequência relativa das respostas dadas pelos profissionais às *Checklists* das Competências da Intervenção Precoce na Infância (tabela 14):

1. *Checklist* Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança;
2. *Checklist* Apoio Parental;
3. *Checklist* Apoio e Recursos da Família e da Comunidade;
4. *Checklist* Práticas de Ajuda Centradas na Família.

Acrescentou-se o cálculo do valor médio da proporção de respostas positivas (cotação 1 – Sim, a prática é usada) dadas pelos profissionais em resposta às mesmas *checklists* (tabela 15). A cotação 3 (Não houve oportunidades para observar) não foi integrada nesse mesmo cálculo.

No que respeita, à hipótese 1, ou seja à utilização das oportunidades diárias de aprendizagem da criança, pelos profissionais, verificaram-se 75,9% de respostas positivas, e uma média de 0,87 ($\pm 0,25$) pelo que podemos verificar uma tendência para os profissionais utilizarem as práticas.

Obtiveram-se 83,3% de respostas que confirmam que os profissionais utilizam o apoio parental e uma média de 0,91 ($\pm 0,19$). Assim, verificamos, que tal como nos diz a hipótese 2, os profissionais apoiam os pais na intervenção com as crianças e as famílias.

No que respeita à hipótese 3, 63,1% dos profissionais responderam utilizar os apoios e recursos da família e da comunidade na intervenção com as crianças e as famílias. Obteve-se uma média de 0,78 ($\pm 0,33$) de respostas positivas à utilização das práticas.

Na hipótese 4 pretendia verificar-se se os profissionais utilizavam as práticas de ajuda centradas na família, na intervenção com as crianças e famílias. Obtiveram 85,9% de respostas positivas face ao uso da prática e uma média de 0,95 ($\pm 0,82$), pelo que se verifica que os profissionais utilizam práticas de ajuda centradas na família.

Tabela 15 – Análise da utilização das Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança, Apoio Parental, Apoio e Recursos da Família e da Comunidade e Práticas de ajuda Centradas na Família.

Checklist Competências da Intervenção Precoce na Infância	Mediana	Dq	Média*	Dp	Friedman
<i>Checklist Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança</i>	1,00	.17	0,87	± 0,25	$\chi^2 = 13,056$ p = 0,005
<i>Checklist Apoio Parental</i>	1,00	.17	0,91	± 0,19	
<i>Checklist Apoio e Recursos da Família e da Comunidade</i>	1,00	.33	0,78	± 0,33	
Checklist Práticas de Ajuda Centradas na Família	1,00	.09	0,95	± 0,82	

Dp = Desvio Padrão; Dq = Desvio Interquartis

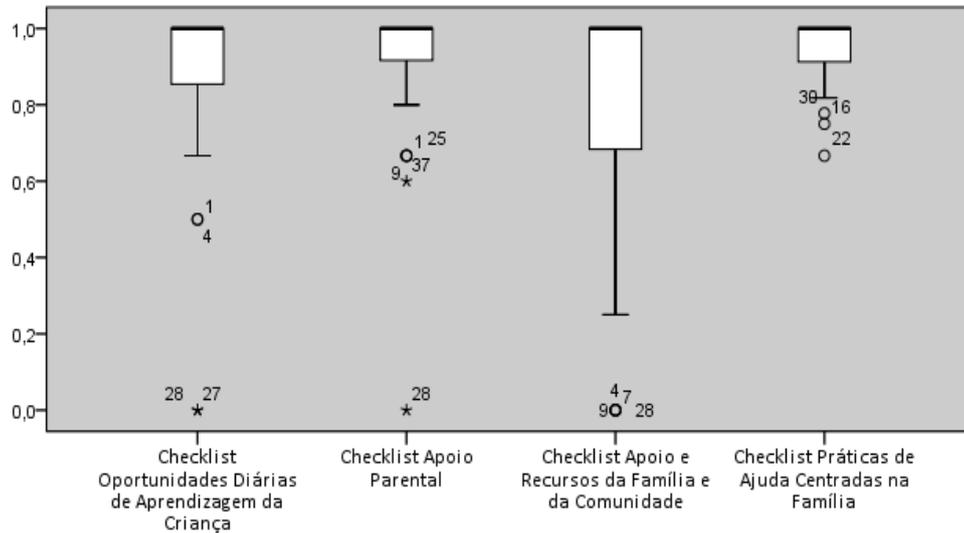
*Média da proporção de itens em que os profissionais responderam usar as práticas.

Hipótese 5: Os profissionais diferenciam-se na utilização de oportunidades diárias de aprendizagem da criança, no apoio aos pais, no uso de apoios e recursos da família e da comunidade e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

Para comparar a utilização, pelos profissionais, das oportunidades diárias de aprendizagem da criança, do apoio parental, do uso de apoios e recursos da família e da comunidade e das práticas de ajuda centradas na família foi utilizado o teste ANOVA de Friedman, apresentado na tabela 15, seguido do teste de Dunn como Post-Hoc.

No Post-Hoc verificamos que o uso de apoios e recursos da família e da comunidade apresentou uma percentagem de itens com respostas positivas diferente do apoio parental ($Z=0,628$; $p=0,032$) e das práticas centradas na família ($Z=-0,667$; $p=0,023$). Perante os dados obtidos com a estatística descritiva e pelo observado no gráfico 1, verificamos que os resultados obtidos nesta *checklist*, eram menores que os obtidos nas restantes. As restantes comparações não apresentaram resultados estatisticamente significativos.

Gráfico 1 - Utilização, pelos profissionais, das oportunidades diárias de aprendizagem da criança, do apoio parental, do uso de apoios e recursos da família e da comunidade e das práticas de ajuda centradas na família.



Hipótese 6: A formação especializada permite que os profissionais se diferenciem positivamente nas oportunidades diárias de aprendizagem, no apoio parental, nos apoios e recursos da família e da comunidade, e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

Para comparar o uso das oportunidades diárias de aprendizagem, o apoio parental, o apoio e recursos da família e da comunidade e as práticas centradas na família, pelos profissionais, com formação especializada, ou não, foi usado o teste de Mann-Whitney. Este teste foi escolhido dado que as variáveis não seguiam a normalidade (Hill & Hill, 2005; Reis, 2008).

Tabela 16 – Análise da utilização das oportunidades diárias de aprendizagem da criança, do apoio parental, do apoio e recursos da família e da comunidade e das práticas de ajuda centradas na família em função da variável tempo de serviço em IP.

Checklists Competências da Intervenção Precoce na Infância	Formação Especializada	N	Mediana	Dq	Posição Média	Mann-Whitney U	P
<i>Checklist Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança</i>	Não	9	1,00	.11	21,72	119.5	.582
	Sim	30	1,00	.18	19,48		
<i>Checklist Apoio Parental</i>	Não	9	1,00	.10	21,11	125.0	.693
	Sim	30	1,00	.18	19,67		
<i>Checklist Apoio e Recursos da Família e da Comunidade</i>	Não	9	1,00	.11	23,06	107.5	.328
	Sim	30	0,95	.41	19,08		
<i>Checklist Práticas de Ajuda Centradas na Família</i>	Não	9	1,00	.04	21,94	117.5	.481
	Sim	30	1,00	.09	19,42		

Dq = Desvio Interquartil; P = Significância

Com os resultados obtidos verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, na utilização das práticas pelos profissionais que tinham, ou não formação especializada (tabela 16), não se confirmando, portanto, a hipótese 6. Os valores obtidos eram esperados dado que as medianas resultantes são semelhante.

Hipótese 7: O tempo de serviço em IP permite que os profissionais se diferenciem positivamente nas oportunidades diárias de aprendizagem, no apoio parental, nos apoios e recursos da família e da comunidade, e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias.

Para analisar a relação entre o tempo de serviço dos profissionais em IP e o uso das oportunidades diárias de aprendizagem, do apoio parental, dos apoios e recursos da família e da comunidade, e das práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias foi utilizado o teste estatístico

Coeficiente de Correlação de *Spearman*. Este coeficiente foi escolhido visto que nenhuma das variáveis seguia a normalidade. Verificou-se que os coeficientes de correlação obtidos referem-nos correlações fracas e não significativas, tal como podemos verificar na tabela 17. Assim, parece não haver relação entre as variáveis, não se confirmando a hipótese 7.

Tabela 17 - Análise das correlações em função do tempo de serviço em IP

<i>Checklist</i>	r_s	P
<i>Checklist</i> Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança	.059	.721
<i>Checklist</i> Apoio Parental	.113	.493
<i>Checklist</i> Apoio e Recursos da Família e da Comunidade	.041	.804
<i>Checklist</i> Práticas de Ajuda Centradas na Família	.043	.793

$p \leq 0,05$

CAPÍTULO 5
DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5. Discussão de resultados

Neste capítulo procuramos discutir os resultados obtidos, relacionando-os sempre que possível com a revisão da literatura, no sentido de identificar recomendações ou futuras investigações.

A amostra do presente estudo foi constituída por 39 profissionais de IP, a exercerem funções em ELI, na região Norte de Portugal Continental. Considera-se uma amostra pequena, visto que apenas 31,2% dos profissionais contactados participaram no estudo.

Para a realização deste estudo foram utilizadas as *Checklists* das Competências da Intervenção Precoce na Infância. O instrumento utilizado neste estudo teve que ser traduzido para a Língua Portuguesa, visto ser de origem americana e ainda não existir a sua tradução para Português. Recorreu-se a um pré-teste, com 10 profissionais que não fizeram parte da amostra, para identificar itens ambíguos ou difíceis de compreender, assegurando deste modo a compreensão clara da tradução dos itens por parte dos utilizadores.

Dado o curto espaço de tempo ocorrido entre a entrega das *checklists* aos profissionais e o retorno das mesmas, apenas foi possível pela maioria dos profissionais, um preenchimento de cada uma das *checklists*, tendo sido feita a análise de apenas uma resposta às *checklists*. Inicialmente estavam previstos três preenchimentos. No entanto, dados os constrangimentos temporais não foi possível esse número de preenchimentos e sua consequente análise.

A forma como é conceptualizada e implementada a IP na primeira infância para crianças com NE e respetivas famílias tem muita importância se quisermos que tanto as crianças como os pais sejam beneficiados o mais possível.

Tal como foi referido na revisão bibliográfica, “quase tudo o que a criança experiencia acontece como parte da vida da família, da vida na comunidade...” (Dunst & Bruder, 1999, p.1). Tendo em consideração que a gravidez e os primeiros anos de vida são demasiado importantes para o desenvolvimento da criança, pais/prestadores de cuidados mais conscientes

destes fatores poderão ser participantes ativos no desenvolvimento saudável da sua criança.

Relativamente à hipótese 1 que perspetiva que o profissional utiliza as oportunidades diárias de aprendizagem da criança, na intervenção com as crianças e famílias, pode verificar-se, perante os resultados obtidos, que há tendência para o uso destas práticas. A frequência de respostas com cotação 1 foi de 75,9% e o valor médio do uso das práticas foi 0,87 ($\pm 0,25$). Dado que a participação da criança em atividades do quotidiano da família e da comunidade tem efeitos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento, torna-se importante utilizar cada vez mais as práticas baseadas nas oportunidades diárias de aprendizagem da criança, pelos profissionais de IP, tal como sustenta a literatura.

As diferentes atividades que fazem parte do dia-a-dia na vida da criança constituem experiências e acontecimentos que servem de contextos para a aprendizagem e desenvolvimento (Dunst, 2001). Segundo Bronfenbrenner (1999), “ Para que o desenvolvimento ocorra, a pessoa [a desenvolver] tem de envolver-se numa atividade... e a atividade tem de acontecer com bastante regularidade” (p.5-6). Isto é importante pelo simples facto de que o envolvimento em atividades do quotidiano fornece à criança oportunidades não somente para praticar capacidades adquiridas como para aprender novas capacidades (Bourdieu, 1977; Lave, 1996 citados por Dunst et al., 2010). A participação em atividades do quotidiano só pode ter efeitos positivos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento se as crianças tiverem um número suficiente de oportunidades de participar em diferentes tipos de atividades sociais e não sociais que possuam características passíveis de incentivar e melhorar o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1992, 1993 citados por Dunst et al., 2010). O desenvolvimento humano acontece quando se estabelece um padrão de interação estável e recíproco entre as pessoas e os seus ambientes. No ambiente próximo designam-se de “processos proximais” desde que se verifique: a) o envolvimento da criança numa atividade, b) base regular e por um período de tempo prolongado, c) atividades progressivamente mais complexas, d) reciprocidade nas relações interpessoais, e) que os objetos,

símbolos despertem atenção, estimulação, exploração, manipulação e imaginação.

Quando os pais são os agentes primários que criam oportunidades de aprendizagem no dia-a-dia, a partir dos interesses da criança, há mais probabilidade de haver benefícios, tanto para a criança, como para os pais. A investigação demonstra, por exemplo, que as competências parentais são reforçadas quando os pais usam atividades quotidianas como oportunidades de aprendizagem para a criança e esta demonstra um funcionamento positivo nestas atividades (Dunst, Bruder et al., 2006).

Para que os pais se sintam capazes de promover experiências e oportunidades, que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho, a intervenção dos profissionais de IP, deve ser centrada na ajuda aos pais, de forma a tornar a família capaz, autónoma e corresponsável. A prestação de serviços centrados na família reconhece a importância fulcral da família nas vidas dos indivíduos. Orienta-se por um conjunto de escolhas devidamente informadas feitas pela família e foca-se nos pontos fortes e capacidades das famílias (Carvalho, 2002; Serrano, 2007). Os pais possuem o conhecimento e têm a motivação necessária para realizar o seu trabalho magnificamente. O nosso papel como profissionais de IP é exatamente fazer ressaltar o poder que os pais naturalmente possuem para poderem mediar a aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho.

De acordo com Dunst (1985 citado por Serrano, 2007) a intervenção precoce inclui “a prestação de apoios (e recursos) às famílias de bebés e de crianças por parte de membros formais e informais de redes de apoio social que afetem direta e indiretamente o funcionamento de pais, famílias e crianças” (p.179). Os apoios familiares e da comunidade incluem qualquer tipo de recursos intrafamiliares, informais, formais e da comunidade, necessários aos pais para que tenham tempo e energia para se envolverem em atividades parentais e educativas (Dunst, 2000a).

Ter uma compreensão clara dos apoios, recursos e pontos fortes da família permite aos profissionais de IP planificar uma intervenção que vá ao encontro das necessidades de desenvolvimento da criança, mas também de toda a família. Com a hipótese 2 pretendia-se analisar se os profissionais

apoiam os pais na intervenção com as crianças e famílias. Verificou-se que as práticas referidas na *Checklist* Apoio Parental são utilizadas pelos profissionais, tendo-se obtido uma média de utilização das práticas de 0,91 ($\pm 0,19$). Verificou-se uma frequência de respostas para a cotação 1 de 83,3%. O item 1 (O profissional identifica e reconhece as crenças, conhecimentos e competências dos pais como um meio de providenciar apoio parental) e o item 2 (O profissional envolve ativamente os pais na identificação da informação, aconselhamento, orientação, etc. necessários para reforçar competências existentes e a aquisição de novas competências de cuidados aos filhos) obtiveram 92% de respostas positivas à utilização das práticas. Considera-se que os profissionais devem continuar a reconhecer e adotar modelos baseados em qualidades e pontos fortes para apoiar a confiança e as competências dos pais e da criança.

A hipótese 3 deste estudo, pretendia verificar se os profissionais de IP usavam práticas baseadas no apoio e recursos da família e da comunidade. As respostas positivas à utilização das práticas pelos profissionais à *Checklist* Apoio e Recursos da Família e da Comunidade, resultaram num valor médio 0,78 ($\pm 0,33$), que foi o mais baixo das quatro *checklists*. Além disso, foi a *checklist* que apresentou uma frequência mais baixa para a cotação 1 (63,1%) e mais alta para a cotação 3 (Não houve oportunidade para observar) (26,9%) e para a cotação 2 (Não usa, oportunidades falhadas) (10%), quando comparada com as restantes *checklists*. Acrescentar que foi a única *checklist* que obteve uma maior percentagem de respostas com cotação 3 (49%) no item (O profissional envolve ativamente os pais na avaliação dos custos e dos benefícios financeiros e psicológicos das diferentes opções de apoio para seleccionar os apoios desejados), face à cotação 1 (38%) e à cotação 2 (13%) do mesmo item. Estes resultados indicam-nos que esta é a prática menos utilizada pelos profissionais de IP, nas ELI.

No que respeita à hipótese 4, que perspetiva que, os profissionais utilizam práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias, verificou-se com a análise das respostas dos profissionais de IP à respetiva *checklist*, que estas práticas são utilizadas pela maioria dos profissionais. Foi de todas as *checklists*, a que obteve a maior média 0,95

($\pm 0,82$). No que respeita à frequência de respostas, verificaram-se os valores mais altos na cotação 1 (Sim, a prática é usada; os pais demonstram o uso dos indicadores ou dão exemplos reais consistentes com os indicadores), com 85,9%, quando comparado com outras *checklists*. Obteve-se no item 1 (O profissional é sensível aos interesses, preocupações e necessidades dos pais) e no item 3 (O profissional demonstra uma atitude e um comportamento caloroso e atencioso para os pais) uma frequência de respostas de 100%.

De uma forma global, nas quatro *checklists*, a cotação 1 foi a que obteve maior frequência de respostas, seguida da cotação 3 e da cotação 2. Pela análise da frequência das respostas dos profissionais à *Checklist Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança* e à *Checklist Apoio e Recursos da Família e da Comunidade*, verifica-se que embora a maioria tenha respondido que usava a prática, também se verificou maior frequência da cotação 2 e da cotação 3, quando comparamos com as respostas dadas às outras duas *checklists*. Quanto ao valor médio das respostas positivas, dadas pelos profissionais, verificamos que foram as duas *checklists* que apresentaram o valor médio mais baixo.

As práticas mais usadas são as Práticas de Ajuda Centradas na Família e o Apoio Parental. Estas conclusões podem ser confrontadas com a existência de uma extensa bibliografia e formação que tem decorrido no país, repleta de informação teórica e prática valorizando a utilização das práticas centradas na família e do apoio parental.

Quando comparamos as respostas dos profissionais, às quatro *checklists*, quer através das frequências das respostas, quer através da média obtida com a proporção de respostas positivas ao uso das práticas, verificaram-se diferenças entre a utilização das práticas nas quatro *checklists*. Considerou-se a hipótese 5.

Constatou-se ao longo da nossa pesquisa a existência de poucos estudos com análises profundas acerca do impacto da formação especializada e do tempo de serviço em IP, na implementação de práticas mais eficazes junto das famílias e crianças.

A hipótese 6 considerava que a formação especializada permite que os profissionais se diferenciem positivamente nas oportunidades diárias de aprendizagem, no apoio parental, nos apoios e recursos da família e da comunidade, e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias. Na análise desta hipótese não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos profissionais que tinham ou não, formação especializada. No entanto, pensa-se que ainda que os profissionais com formação especializada não se tenham diferenciado positivamente dos restantes, ficam numa posição privilegiada para beneficiar dos conteúdos das *checklists*, e implementar práticas eficazes junto das famílias e crianças a que dão apoio.

De acordo com Shelden & Rush (2012) a maioria dos profissionais têm sido formados para primeiro identificarem os atrasos no desenvolvimento das capacidades da criança e só depois ensinarem aos pais estratégias para “trabalharem no” desenvolvimento de capacidades no âmbito de uma rotina diária ou de um cenário de atividade. Por exemplo, se a criança tiver um atraso na linguagem, o profissional poderá ensinar aos pais o sinal de “bolacha” e instruir os pais no sentido de utilizar esse sinal para levar a criança a pedir “bolacha” ao longo do dia. Pelo contrário, um profissional que entenda que a participação da criança em cenários de atividades é IP irá passar tempo com os pais, observando e identificando os interesses da criança e as oportunidades existentes para a expressão desse interesse, no âmbito dos quais a criança tem uma oportunidade inerente de aprender e praticar novas aptidões.

As áreas que se consideram importantes para práticas mais eficazes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são amplas e diversas, exigindo aos profissionais mudanças nas suas práticas, as quais apenas serão possíveis mediante uma formação adequada que deve ter início aquando da formação inicial e continuar durante o seu percurso profissional. Não obstante muitos profissionais estarem já familiarizados com as práticas centradas na família, parece no entanto, haver necessidade de aumentar o conhecimento sobre a importância dos contextos familiares e da comunidade como uma forma de IP, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da

criança. Pois tal como refere Dunst (2001) as oportunidades de aprendizagem da família e da comunidade são consideradas em si mesmas e naquilo que elas encerram, como uma forma viável de IP.

Os profissionais têm de reconhecer a importância tanto das atividades do quotidiano familiar e da comunidade enquanto oportunidades de aprendizagem para a criança, como o papel que os pais e outros prestadores de cuidados desempenham no apoio à aprendizagem durante essas atividades. Além disso, os profissionais têm de valorizar e sentir-se gratificados quando verificam que os pais se tornam gradualmente mais capazes de criar para os seus filhos oportunidades que melhorem o desenvolvimento. Por último, os profissionais têm de reconhecer que as intervenções implementadas por eles, uma ou mesmo duas vezes por semana, sem que haja uma aprendizagem mediada pelos pais, conduz a uma quantidade tão pequena de oportunidades de aprendizagem que a probabilidade de se conseguir fazer uma diferença significativa em termos de objetivos e benefícios para a criança é mínima, no melhor dos casos (Dunst, 2006; Dunst et al., 2010)

Relativamente à hipótese 7, que referia que o tempo de serviço em IP permite que os profissionais se diferenciem positivamente nas oportunidades diárias de aprendizagem, no apoio parental, nos apoios e recursos da família e da comunidade, e nas práticas de ajuda centradas na família na intervenção com as crianças e famílias, perante a análise estatística destas variáveis verificaram-se correlações fracas e não significativas, pelo que não se pode confirmar a hipótese formulada. Estes resultados podem estar relacionados com o facto de a maioria dos profissionais da amostra (61,5%) estar a exercer em IP, entre os dois meses e os cinco anos.

Chun (2001) e R. A. McWilliam et al. (2000) citados por Pereira (2009), referem, que quanto maior o tempo de serviço dos profissionais em IP, melhores os seus resultados nas práticas centradas na família, bem como no grau de importância que lhes é atribuído. Os resultados obtidos no estudo de Pimentel (2003) citados por Pereira (2003), referem que a experiência dos profissionais influencia a existência de serviços centrados na família.

Por sua vez, os dados obtidos por Jung e Baird (2003) citados por Pereira (2003), mencionam que o tempo de serviço está associado de forma

negativa com os programas centrados na família. Para estes autores, este facto deve-se à não adequação das práticas dos profissionais às novas perspetivas da filosofia centrada na família.

Os resultados obtidos neste estudo parecem levar-nos de encontro aos obtidos por Pereiro (2000) citados por Pereira (2003), que não estabelecem relação entre o ter mais anos de serviço em IP e o tipo de abordagem utilizado face às práticas de apoio às famílias.

Os profissionais de IP devem estar abertos a um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, clarificando, definindo e refletindo sobre as suas práticas que, por sua vez, se devem traduzir na forma como escutam as famílias, como as respeitam e caracterizam, no modo como os serviços e apoios são obtidos e prestados, como as reuniões são conduzidas [...] (Pereira e Serrano, 2010).

CAPÍTULO 6
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6. Conclusões e recomendações

A presente dissertação enquadra-se no âmbito do Mestrado de Educação Especial – área de Intervenção Precoce. Durante o ano curricular, contactou-se com os diferentes modelos explicativos do desenvolvimento, com a evolução das práticas de intervenção centrada na família e com a importância que os contextos naturais têm na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Pela revisão bibliográfica realizada nesta investigação concluímos que atualmente, é inquestionável o papel desempenhado pelo contexto natural na aprendizagem e desenvolvimento da criança, e a forma como este se concebe tem vindo a sofrer avanços consideráveis ao longo dos últimos anos.

Dunst e colaboradores realçam a importância das oportunidades de aprendizagem que a criança possa vivenciar diariamente nos seus contextos naturais, nomeadamente aquelas atividades em que a criança pode participar na família e na comunidade. Tal como referiu McWilliam (2012), a aprendizagem da criança acontece no espaço entre as visitas domiciliárias, pelo que os profissionais de IP devem reconhecer a importância das oportunidades de aprendizagem da criança que surgem nos seus contextos naturais, ajustando a intervenção aos recursos das comunidades, interesses, pontos fortes e estilos de vida de cada família, tornando assim a vida das famílias e das crianças mais qualificada, normalizada e inclusiva.

Os profissionais de IP, parecem começar aos poucos a estar mais conscientes para utilizar as atividades da família e da comunidade para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Os profissionais, tal como os pais, têm negligenciado frequentemente o valor e a importância da aprendizagem no quotidiano, uma vez que não é uma aprendizagem formal e muitas vezes não se assemelha a uma “intervenção”, apesar de todas as provas científicas em contrário. Parece por isso haver ainda, um “caminho a percorrer” para a utilização de práticas cada vez mais eficazes com as famílias e crianças que são apoiadas. Urge continuar a pensar em estratégias de

intervenção que tenham em conta a importância da família e da comunidade como fonte de oportunidades de aprendizagem da criança.

Esta nova conceptualização da IP reflete a necessidade dos profissionais envolvidos em procurar e adquirir conhecimentos e competências úteis para delinear programas de IP de qualidade.

Um aspeto que nos originou alguma atenção foi o facto de não obtermos diferenças significativas na utilização das práticas, pelos profissionais com, ou sem formação especializada. Estes dados suscitaram algumas reflexões e mesmo preocupações, pois alertaram-nos para a necessidade de avaliar a formação dos profissionais, tanto a formação inicial, como a formação especializada e o uso das competências adquiridas na formação pelos profissionais, aquando o desempenho das suas funções em ELI. Esta avaliação deveria contemplar, supervisões sistemáticas ao nível técnico e deontológico, realizadas por profissionais com formação e experiência em relação aos princípios e práticas eficazes junto das famílias e crianças. Acredita-se que as “oficinas de formação” decorridas nas Universidades parceiras do SNIPI, poderão ser uma mais-valia na melhoria das práticas em IP. No entanto, estas oficinas iniciaram no ano letivo anterior, pelo que ainda é precoce concluir acerca da sua influência nas práticas atuais.

Outro aspeto que mereceu a nossa atenção, foi a correlação fraca obtida pela análise estatística realizada entre o tempo de serviço em IP e a utilização das práticas. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de a maioria dos profissionais da amostra apenas exercer em IP, no máximo há cinco anos. Seria importante que estes profissionais quisessem e pudessem manter-se a exercer funções nas ELI, acreditando que futuramente, estes profissionais se iriam diferenciar e os resultados obtidos com a análise estatística iriam de encontro aos resultados obtidos por Chun (2001) e por McWilliam et al. (2000) citados por Pereira (2009), que referem que quanto maior o tempo de serviço dos profissionais em IP, melhores os seus resultados nas práticas centradas na família, bem como no grau de importância que lhes é atribuído.

Consideramos que apesar das limitações deste estudo, já referidas anteriormente, foram suscitadas algumas reflexões, que podem ter implicações ao nível da IP, nomeadamente:

- Avaliação do funcionamento das ELI;
- Estabilidade dos profissionais nas equipas;
- Continuação do desenvolvimento de formação contínua em IP, diretamente relacionada com a realidade das ELI;
- Apoio aos estudos realizados na área da IP, pela Comissão Nacional do SNIPI, Subcomissões e profissionais que exercem nas ELI.

Para este estudo, foi traduzida a *Checklist* Competências de Intervenção Precoce na Infância. Estando o instrumento, atualmente traduzido para a Língua Portuguesa, espera-se que vá motivar outros profissionais de IP, a utilizar o instrumento, para um trabalho de supervisão das práticas, finalidade para que foi desenhado, para novos estudos, ou como forma de autoavaliação, para melhorar as práticas com as famílias que apoiam.

No domínio da investigação, parece recomendável que, em estudos futuros, se possa alargar a amostra por outras regiões do país, procurando assim obter resultados mais representativos das práticas atuais de IP, nas ELI. Além disso, propõe-se que as *checklists* sejam usadas por um supervisor, como forma de observação e avaliação das práticas dos profissionais de IP. A mesma observação ou avaliação poderá acontecer em três momentos, com a mesma família. Antes de cada observação deverá ser criado um plano pelo supervisor e o profissional de forma a melhorar as práticas utilizadas. As alterações ocorridas entre as três observações serão usadas para determinar se ocorreram alteração nas práticas e se as mesmas mudanças decorreram do uso das *checklists*.

Para terminar, gostaríamos de acreditar que este trabalho vai ser uma mais-valia para todos os profissionais de IP, em especial aqueles que exercem em ELI, para que continuem a acreditar na importância e nos benefícios da intervenção precoce para todas as famílias e crianças que apoiamos no nosso dia-a-dia.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Almeida, I. C. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Unpublished Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.

Almeida, I.C. (2009). A Intervenção precoce como exemplo paradigmático de uma atualização e questionamento constantes. In G. Portugal, *Ideias, Projectos e Inovação no mundo das infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology through Space and Time: A Future Perspective. In Moen, P.; Elder, Jr., G.H. & Lusher, K., *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington DC: American Psychological Association.

Burns, Y.R. & MacDonald, J. (1999). *Fisioterapia e crescimento na infância*. São Paulo: Santos.

Carvalho, L. (2002, Janeiro-Abril). *Envolvimento Parental na Avaliação da Criança em Intervenção Precoce*. *Sonhar* VIII.3, 265-278

Connor, F., Gordon, G. & Siepp, J. (1978). *Guide for Infants and Toddlers with Neuromotor Developmental Disabilities*. New York: Teachers College

Cruz, A.I., Fontes, F. & Carvalho, M.L. (2003). *Avaliação da Satisfação das Famílias Apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da escala ESFIP*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoas com Deficiência.

Duncan, R.M. & Tarulli, D. (2003). *Play as the Leading Activity of the Preschool Period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin*, *Early Education & Development*, 14 (3), 271-292.

Dunst, C.J. (2000a). Apoiar e Capacitar as Famílias em Intervenção Precoce: O que aprendemos? In L.M. Correia & A.M. Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce, Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.

Dunst, C.J. (2000b). Everyday Children's Learning Opportunities: Characteristics and Consequences. In *Children's Learning Opportunities Report 2* (1). Winterberry Press.

Dunst, C.J. (2000c). *Revisiting "Rethinking Early Intervention"*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 95-104.

Dunst, C.J. (2001). Participation of young Children with disabilities in community learning activities. In M. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on change* (pp.307-333). Baltimore: Brookes.

Dunst, C. J. (2002). Conceptual and Empirical Foundations of Family-Centered Practice. In R.J. Illback; C.T. Cobb & Jr.H.M. Joseph, *Integrated Services for Children and Families, Opportunities for Psychological Practice*. Washington DC: American Psychological Association.

Dunst, C.J. (2005). *Framework for Practicing Evidence-Based Early Childhood Intervention and Family Support*. CaseinPoint, 1 (1). Disponível em <http://www.fipp.org/case/caseinpoint.html>

Dunst, C.J. (2006, fevereiro). *Parent-Mediated Everyday Child Learning Opportunities: I. Foundations and Operationalization*. CaseinPoint, 2 (2). Disponível em <http://www.fipp.org/case/caseinpoint.html>

Dunst, C.J. & Bruder, M.B. (1999). *Family and Community Activity Settings, Natural Learning Environments, and Children's Learning Opportunities*. *Children's Learning Opportunities Report*, 1 (2). Disponível em www.puckett.org/childlearn/products.html

Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M. & Hamby, D.W. (2006, março). *Everyday Activity Settings, Natural Learning Environments, and Early Intervention Practices*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3 (1), 3-10.

Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., Hamby, D., Raab, M. & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 68-92.

Dunst, C.J., Herter, S., Shields, H. & Bennis, L. (2001). Mapping community-based natural learning opportunities. *Young Exceptional Children*, 4(4), 16-24.

Dunst, C.J., Raab, M., Trivette, C.M., & Swanson, J. (2010). *Community-Based Everyday Child Learning Opportunities*. In R.A. McWilliam, *Working with families of young children's with special needs*. New York: Guildford Press.

Dunst, C.J., & Swanson, J. (2006). *Parent-mediated everyday child learning opportunities: II. Methods and procedures*. CaseinPoint, 2(11), 1-19. Disponível em www.fippcase.org/caseinpoint/caseinpoint_vol2_no11.pdf.

Dunst, C.J. & Trivette, C.M. (2009). *Capacity-Building Family-Systems Intervention Practices*. *Journal of Family Social Work*, 12, 119-143.

Dunst, C.J., Trivette, C., Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Dunst, C.J., Trivette, C. M., Humphries, T., Raab, M., & Roper, N. (2001). *Contrasting Approaches to Natural Learning Environment Interventions*. Inf Young Children, 14 (2), 48-63.

Farver, J.A.M. (1999). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp 99-127). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Gauvain, M. (1999). Everyday Opportunities for the Development of Planning Skills: Sociocultural and Family Influences. In A. Göncü (Ed) *Children's Engagement in the World, Sociocultural Perspectives*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Göncü, A. (1999). *Children's Engagement in the World, Sociocultural Perspectives*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Guralnick, M.J. (1997). Second-Generation Research in the Field of Early Intervention. In M.J. Guralnick, *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hanson, M.J. & Lynch, E.W. (2007). *Understanding families: Approaches to diversity, disability, and risk*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário (2ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Kopp, C.B.; Krakow, J.B. (Eds.) (1982). *The Child: Development in a Social Context* (p.648). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.

Lambie, R. (2000). *Family Systems within educational contexts*. USA: Love Publishing Company.

Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva. Atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico*. Unpublished Mestrado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.

McWilliam, P.J. (2003). *Práticas de Intervenção Precoce Centradas na Família*. In P.J., McWilliam, P.J., Winton, E.R., Crais, *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.

McWilliam, R.A. (2012). *Visitas domiciliárias de apoio*. In McWilliam, R.A., *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.

McWilliam, R.A. & Casey, A.M. (2008). *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.

Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGrawHill.

Pereira, A.P.S. (2003). *Práticas Centradas na Família: Identificação de Comportamentos para uma Prática de Qualidade no Distrito de Braga*. Unpublished Mestrado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.

Pereira, A.P.S. (2009). *Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Um Estudo Nacional sobre as Práticas Profissionais*. Unpublished Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.

Pereira, A.P. & Serrano, A.M. (2010, Janeiro, Fevereiro, Março). *Abordagem Centrada na Família em Intervenção Precoce: Perspectivas Histórica, Conceptual e Empírica*. *Revista Diversidades* 27, 4-11.

Pimentel, J.V.Z.S. (2005). *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pimentel, J.S. (2009). Uma intervenção precoce com base científica: percurso na D.S.O.I.P. com Joaquim Bairrão. In Portugal, G., *Ideias, Projectos e Inovação no mundo das infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal, *Ideias, Projectos e Inovação no mundo das infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Raab, M. (2005). *Interest-Based Child Participation in Everyday Learning Activities*. CaseinPoint, 1(2). Disponível em <http://www.fipp.org/case/caseinpoint/html>

Raab, M. & Dunst, C.J. (2006, janeiro). *Checklists for Promoting Parent-Mediated Everyday Child Learning Opportunities*. Casetools, 2 (1). Disponível em <http://www.fipp.org/case/casetools.html>

Reis, E. (2008). *Estatística Descritiva* (7ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Relvas, A.P. (2000). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*. United States of America: Oxford University Press.

Rogoff, b. (2011). *On culture and human development: Interview with Barbara Rogoff*. *Europe's Journal of Psychology*, 7(3), 408-418.

Roper, N. & Dunst, C.J. (2006, dezembro). *Early Childhood Intervention Checklists*. Casetools, 2 (7). Disponível em <http://www.fipp.org/case/casetools.html>

Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J.P., Shonkoff & S.J., Meisels, *Handbook of Early Childhood Intervention*. United States of America: Cambridge University Press.

Serrano, A.M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Serrano, A.M. & Abreu, F. (2010, Janeiro, Fevereiro, Março). Intervenção Precoce na DREER: *Um Projeto de Investigação-Ação*. Revista Diversidades 27, 24-27.

Serrano, A.M. & Correia, L.M. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma Perspectiva Ecológica de Atendimento. In L.M., Correia & A.M., Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce, Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.

Serrano, A. M., & Correia, L.M. (2003). Inclusão e Intervenção Precoce: para um começo educacional promissor. In L.M., Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, 53-59. Porto: Porto Editora.

Serrano, A.M., Pereira, A.P. & Carvalho, M.L., (2003). *Oportunidades de Aprendizagem para a Criança nos seus Contextos de Vida, Família e Comunidade*. *Psicologia*, XVII.1, 65-80.

Shelden, M'L.L. & Rush D.D. (2012). Uma abordagem de *coach* principal no trabalho de equipa e com famílias em intervenção precoce. In R.A. McWilliam (Org.), *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais* (pp 197-219). Porto: Porto Editora.

Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (2000). Early childhood intervention: A countinuing evolution. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 3-31). Cambridge: University Press.

Shonkoff, J. P. & Phillips, D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods, The Science of Early Childhood Development*. United States of America: National Academy Press.

Silvestre, A.L. (2007). *Análise de dados e estatística descritiva*. Lisboa: Escolar Editora.

SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2011). *Manual Técnico das ELI*. Disponibilizado pela Sub-Comissão Regional Norte.

Sroufe, L.A., Cooper, R.G. & DeHart, G.B. (1996). The Nature of Development. In L.A., Sroufe, R.G., Cooper & G.B., DeHart, *Child Development, Its Nature and Course*. International Edition: McGraw-Hill.

Turnbull, A. P.; Summers, J.A. & Brotherson, M. J. (1984). *Working with Families with Disabled members: A family systems approach* (p. 60). Lawrence, KS: Kansas University Affiliated Facility, University of Kansas.

Turnbull, P., Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2005). Family life cycle. In P. Turnbull, R. Turnbull, E. Erwin & L. Soodak, (Eds.), *Families, professionals and exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust* (5th ed.) (pp. 70-96). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing.

Wilson L.L., & Mott, D.W. (2006, abril). *Asset-Based Context Matrix: An Assessment Tool for Developing Contextually-Based Child Outcomes*. Casetools, 2 (4). Disponível em <http://www.fipp.org/case/casetools.html>

World Medical Association (2008). *Declaração de Helsínquia*. Disponível em www.wma.net

ANEXOS

ANEXO 1

Checklist das Competências da Intervenção Precoce na Infância

Apêndice A

Nicole Roper

Carl J. Dunst

Avaliador:

Data:

Descrição da Checklist

As *Checklist* de Competências de Intervenção Precoce na Infância foram desenvolvidas partindo de um quadro de referência integrado (Dunst, 2005) para operacionalizar as práticas, que espelham evidência convergente da investigação acerca da intervenção precoce na infância e das práticas do apoio parental que apoiam e reforçam a confiança e a competência parental.

As quatro *checklist* enfatizam a competência do profissional para envolver ativamente os pais no uso de práticas que conduzem a benefícios máximos e positivos para a criança, pais e família.

As *Checklist* podem ser usadas pelos profissionais para auto-avaliação das suas práticas, mas foram criadas especialmente como instrumentos de avaliação e observação para serem utilizados por pares ou supervisores, em diversas situações. As *Checklist* incluem: *Checklist* das Oportunidades diárias de aprendizagem da criança, *Checklist* do Apoio Parental, *Checklist* dos Recursos e Apoio da Família e da Comunidade e a *Checklist* das Práticas de Ajuda Centradas na Família.

A utilização da *Checklist* das Competências da Intervenção Precoce na Infância

1. Imprimir a *Checklist* e a folha de planeamento que será o foco de avaliação pelo profissional. Em conjunto com o par ou supervisor, o profissional deverá planejar a sua observação durante a visita domiciliária ou durante uma atividade de grupo. A reunião de pré-planeamento deverá incluir um resumo do que o profissional está a preparar para a interação familiar, incluindo como é que a família será envolvida ativamente no uso das práticas.
2. Durante a visita domiciliária ou a atividade em grupo, o observador deverá usar as *Checklist* para anotar os exemplos dos indicadores e/ou das oportunidades

falhadas para envolver os pais no uso das práticas. A cotação da escala no topo de cada *Checklist* deverá ser usada para avaliar cada indicador de prática. A cotação de um só será atingida se os pais ou cuidadores demonstrarem ativamente a prática ou descreverem exemplos atuais de como usam a prática. É fornecido espaço para fazer até três conjuntos de avaliação.

3. A discussão deverá ocorrer imediatamente a seguir à observação. O observador deverá partilhar os resultados das *Checklist* com o profissional. As consistências deverão ser valorizadas e a folha de plano no verso de cada *Checklist* deverá ser usada (se for apropriado) para planear como o profissional poderá tratar as inconsistências notadas durante o período de observação e como é que o profissional poderá promover que os pais usem ativamente as práticas em futuras visitas. O observador deverá usar a mesma *Checklist* e fazer pelo menos três observações do profissional para capturar as capacidades e competências do profissional com uma família/cuidador. No Plano de Envolvimento Ativo é fornecido espaço para rever os passos dados para melhorar a competência do profissional.

Referência

Dunst, C.J. (2005). Framework for practicing evidence-based early childhood intervention and family support. *CASEinPoint*, 1(1), 1-11. Available at http://www.fippcase.org/caseinpoint/caseinpoint_vol11_no1.pdf

Copyright 2006

Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices. Traduzido por Marta Joana de Sousa Pinto no âmbito da dissertação de Mestrado – Educação Especial, área de especialização Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, com pedido de autorização aos autores.

Checklist Oportunidades diárias de aprendizagem da criança

Nicole Roper & Carl J. Dunst

Profissional:

Contexto:

Observador:

Data(s):

Esta *Checklist* inclui indicadores chave para apoiar e reforçar os pais a usarem as atividades diárias da família e da comunidade como fontes de oportunidades de aprendizagem para a criança baseadas nos interesses. A *Checklist* é usada pelo supervisor em conjunto com o profissional para avaliar o uso dos indicadores de prática e para planejar e implementar estratégias para promover o uso das práticas pelo profissional. O verso de cada *Checklist* inclui uma folha de planeamento para melhorar o uso das práticas pelo profissional.

Escala de Cotação: 1- Sim, a prática é usada; os pais demonstram o uso dos indicadores ou dão exemplos reais consistentes com os indicadores; 2- Não usa, oportunidades falhadas; 3- Não houve oportunidade para observar.

		Prática	Cotação	Comentário/ Exemplo
Oportunidades diárias de aprendizagem da criança	1	O profissional envolve ativamente os pais no uso das atividades diárias da família e da comunidade como contextos de aprendizagem da criança.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	2	O profissional envolve ativamente os pais no uso das atividades diárias como os contextos para a criança expressar os seus interesses e desenvolver novas competências.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	3	O profissional envolve ativamente os pais no uso das atividades diárias de aprendizagem que são baseadas nos interesses e capacidades da criança.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	

4	O profissional envolve ativamente os pais na promoção de atividades diárias incluindo pessoas, materiais e objetos que convidam e sustentam o uso das competências.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
5	O profissional envolve ativamente os pais na promoção de oportunidades diárias de aprendizagem que são dirigidas para e iniciadas pela criança.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
6	O profissional envolve ativamente os pais para aumentar a variedade e a frequência do envolvimento da criança nas atividades diárias de aprendizagem baseadas nos interesses.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
7	O profissional envolve ativamente os pais a usar as atividades diárias de aprendizagem que promovem oportunidades para praticar as capacidades existentes e aprender novas competências.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
8	O profissional envolve ativamente os pais na utilização de consequências que são naturalmente reforçadoras para a criança, favorecendo as suas competências interativas.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
9	O profissional envolve ativamente os pais no uso de estilos de interação mais responsivos e menos diretivos para apoiar a aprendizagem diária da criança.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
10	O profissional leva/apoia a reflexão parental das características e consequências das oportunidades diárias de aprendizagem baseadas nos interesses da criança.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	

Plano de Envolvimento Ativo

Usando a informação obtida na *Checklist* – Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança, identifique as práticas que necessitam de melhoria (promovendo o envolvimento parental nas práticas) e desenvolva um plano que providencie ao profissional as experiências e oportunidades que aumentem o uso ativo das práticas pelos pais. Para mais informações sobre Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança ver:

Raab, M., & Dunst, C. J. (2006). Checklists for promoting parent-mediated everyday child learning opportunities. *CASEtools*, 2(1), 1-9. Disponível em http://www.fippcase.org/casetools/casetools_vol12_no1.pdf

Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?
Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?
Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?

Copyright 2006

Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices. Traduzido por Marta Joana de Sousa Pinto no âmbito da dissertação de Mestrado – Educação Especial, área de especialização Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, com pedido de autorização aos autores.

Checklist de Apoio Parental
Nicole Roper & Carl J. Dunst

Profissional:

Contexto:

Observador:

Data (s):

Esta checklist inclui indicadores chave para apoiar e reforçar os pais a usarem as atividades diárias da família e da comunidade como fontes e apoio para alcançar os resultados desejados. A *Checklist* é usada pelo supervisor em conjunto com o profissional para avaliar o uso dos indicadores de prática e para planejar e implementar estratégias para promover o uso das práticas pelo profissional. O verso de cada *Checklist* inclui uma folha de planeamento para melhorar o uso das práticas pelo profissional.

Escala de Cotação: 1- Sim, a prática é usada; os pais demonstram o uso dos indicadores ou dão exemplos reais consistentes com os indicadores; 2- Não usa, oportunidades falhadas; 3- Não houve oportunidade para observar.

		Prática	Cotação	Comentário/ Exemplo
Apoio Parental	1	O profissional identifica e reconhece as crenças, conhecimentos e competências dos pais como um meio de providenciar apoio parental.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	2	O profissional envolve ativamente os pais na identificação da informação, aconselhamento, orientação, etc necessários para reforçar competências existentes e a aquisição de novas competências de cuidados aos filhos.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	3	O profissional promove o uso de informação completa, precisa e imparcial para apoiar e reforçar as competências e o	1 2 3	
			1 2 3	

		conhecimento parental.	1 2 3	
4		O profissional promove o uso de oportunidades parentais participativas enfatizando a participação ativa que apoia as competências parentais existentes e promove a aquisição de novas competências parentais.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
5		O enfoque principal das práticas do profissional é promover a compreensão dos pais e a utilização de estilos parentais responsivos e de suporte.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
6		O profissional envolve ativamente os pais na reflexão da eficácia de novas práticas parentais tal como no uso de oportunidades participativas para reforçar as competências e o conhecimento parental.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	

Plano de Envolvimento Ativo

Usando a informação obtida na *Checklist – Apoio Parental*, identifique as práticas que necessitam de melhoria (promovendo o envolvimento parental nas práticas) e desenvolva um plano que providencie ao profissional as experiências e oportunidades que aumentem o uso ativo das práticas pelos pais. Para mais informações sobre Apoio Parental ver:

Wilson, L.L. (2005). Characteristics and consequences of capacity-building parenting supports. *CASEmakers*, 1(4), 1-3. Disponível em http://www.fippcase.org/casemakers/casemakers_vol11_no4.pdf

Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?
Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?
Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?

Copyright 2006

Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices. Traduzido por Marta Joana de Sousa Pinto no âmbito da dissertação de Mestrado – Educação Especial, área de especialização Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, com pedido de autorização aos autores.

Checklist Apoio e Recursos da Família e da Comunidade

Nicole Roper & Carl J. Dunst

Profissional:

Contexto:

Observador:

Data(s):

Esta *Checklist* inclui indicadores chave para apoiar e reforçar os pais a usarem as atividades diárias da família e da comunidade como fontes e apoio para alcançar os resultados desejados. A *Checklist* é usada pelo supervisor em conjunto com o profissional para avaliar o uso dos indicadores de prática e para planejar e implementar estratégias para promover o uso das práticas pelo profissional. O verso de cada *Checklist* inclui uma folha de planeamento para melhorar o uso das práticas pelo profissional.

Escala de Cotação: 1- Sim, a prática é usada; os pais demonstram o uso dos indicadores ou dão exemplos reais consistentes com os indicadores; 2- Não usa, oportunidades falhadas; 3- Não houve oportunidade para observar.

		Prática	Cotação	Comentário/ Exemplo
Apoio e Recursos da Família e da Comunidade	1	O profissional envolve ativamente os pais na identificação de diferentes e possíveis apoios e recursos coincidentes com os interesses e as necessidades da família.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	2	O profissional envolve ativamente os pais na identificação de apoios e recursos necessários às responsabilidades parentais.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	3	O profissional envolve ativamente os pais na consideração de opções de apoios sociais formais e informais para atingir os resultados desejados.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	

4	O profissional envolve ativamente os pais na identificação e no uso dos recursos da comunidade como suporte para atingir os resultados desejados.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
5	O profissional envolve ativamente os pais na avaliação dos custos e dos benefícios financeiros e psicológicos das diferentes opções de apoio para selecionar os apoios desejados.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
6	O profissional envolve ativamente os pais para desenvolver um plano que promova o uso dos recursos e apoios desejados.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
7	O profissional envolve ativamente os pais na atribuição de responsabilidades a si mesmos e a outros para a obtenção de recursos.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
8	O profissional promove o uso das capacidades da família e dos pais para a obtenção de recursos desejados.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
9	O profissional usa oportunidades de participação com os pais com o intuito de os envolver ativamente na aprendizagem de novas competências para poderem mobilizar ou providenciar os recursos desejados.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
10	O profissional envolve ativamente os pais na avaliação dos recursos e na procura de apoios a fim de determinarem a eficácia dos resultados desejados.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	

Plano de Envolvimento Ativo

Usando a informação obtida na *Checklist – Apoios e Recursos da Família e da Comunidade*, identifique as práticas que necessitam de melhoria (promovendo o envolvimento parental nas práticas) e desenvolva um plano que providencie ao profissional as experiências e oportunidades que aumentem o uso ativo das práticas pelos pais. Para mais informação detalhada sobre práticas baseadas nos recursos ver:

Mott, D.W. (2006). Checklists for measuring adherence to resource-based intervention practices. *CASEtools*, 2(3), 1-8. Disponível em http://www.fippcase.org/casetools/casetools_vol2_no3.pdf

Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?
Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?
Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Como é que irei envolver ativamente os pais no uso das práticas na minha próxima visita domiciliária?

Copyright 2006

Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices. Traduzido por Marta Joana de Sousa Pinto no âmbito da dissertação de Mestrado – Educação Especial, área de especialização Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, com pedido de autorização aos autores.

Checklist das Práticas de Ajuda Centradas na Família
Nicole Roper & Carl J. Dunst

Profissional:

Contexto:

Observador:

Data(s):

Esta *Checklist* inclui indicadores chave para apoiar e reforçar os pais a usarem as atividades diárias da família e da comunidade como fontes e apoio para alcançar os resultados desejados. A *Checklist* é usada pelo supervisor em conjunto com o profissional para avaliar o uso dos indicadores de prática e para planejar e implementar estratégias para promover o uso das práticas pelo profissional. O verso de cada *Checklist* inclui uma folha de planeamento para melhorar o uso das práticas pelo profissional.

Escala de Cotação: 1- Sim, a prática é usada consistentemente; 2- Não usa consistentemente, oportunidades falhadas; 3- Não houve oportunidade para observar.

		Prática	Cotação	Comentário/ Exemplo
Práticas de Ajuda Centradas na Família	1	O profissional é sensível aos interesses, preocupações e necessidades dos pais.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	2	O profissional reflete sobre as preocupações dos pais e pede clarificação.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	3	O profissional demonstra uma atitude e um comportamento caloroso e atencioso para os pais.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	
	4	O profissional foca-se e reconhece explicitamente as forças dos pais e da família.	1 2 3	
			1 2 3	
			1 2 3	

5	O profissional usa as forças dos pais e da família como base para identificar os resultados desejados.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
6	O profissional não julga as preferências pessoais, familiares e diferenças culturais.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
7	O profissional e os pais discutem as escolhas que vão de encontro às necessidades e as implicações das diferentes opções.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
8	O profissional apoia a escolha e a tomada de decisão dos pais sobre as opções existentes.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
9	O profissional usa as forças dos pais para decidir o caminho a seguir para atingir os resultados desejados.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
10	O profissional envolve ativamente os pais na realização de qualquer curso de acção identificada.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
11	O profissional demonstra flexibilidade e sensibilidade perante a situação da família.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
12	Os pais e o profissional refletem e avaliam conjuntamente as conquistas e realizações.	1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	

Plano de Melhoria de Qualidade

Usando a informação obtida na *Checklist – Práticas de Ajuda Centradas na Família*, identifique as práticas que necessitam de melhoria (promovendo o envolvimento parental nas práticas) e desenvolva um plano que providencie ao profissional as experiências e oportunidades que aumentem o uso ativo das práticas pelos pais. Para mais informações sobre Práticas de Ajuda Centradas na família ver:

Wilson, L.L., & Dunst, C. J. (2006). Checklists for assessing adherence to family-centered practices. *CASEtools*, 1(1), 1-6. Disponível em http://www.fippcase.org/casetools/casetools_vol11_no1.pdf

Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Plano para o uso de novas competências/conhecimentos na próxima visita domiciliária...
Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Plano para o uso de novas competências/conhecimentos na próxima visita domiciliária...
Data:
Que outro conhecimento e/ou experiência necessito para mudar ou melhorar a minha prática?
Plano para o uso de novas competências/conhecimentos na próxima visita domiciliária...

Copyright 2006

Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices. Traduzido por Marta Joana de Sousa Pinto no âmbito da dissertação de Mestrado – Educação Especial, área de especialização Intervenção Precoce, da Universidade do Minho, com pedido de autorização aos autores.

ANEXO 2

Exmo Coordenador da ELI

No âmbito da minha Dissertação de Mestrado, a ser realizada em Educação Especial, Área de Intervenção Precoce (Universidade do Minho), sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, pretendo descrever de que forma os contextos naturais são valorizados e utilizados pelos profissionais, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e explorar de que forma os profissionais de Intervenção Precoce (IP) a exercerem funções nas ELI aproveitam e utilizam os contextos naturais para planificar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, capacitando deste modo a família.

Com este fim, solicito aos profissionais de IP, a exercerem funções nas ELI, da região Norte, a preencherem as *Checklist das Competência da intervenção Precoce na Infância*, para autoavaliação das suas práticas. Apenas as poderão preencher, os profissionais que façam visitas semanais/tenham contacto semanal com a família, ou seja que estejam a acompanhar diretamente uma família/criança.

Pretende-se que os profissionais após a visita domiciliária ou outro contacto com a família, preencham as *Checklists*, fazendo-o em três momentos consecutivos, à mesma Família/Criança. Cada item das quatro *Checklist* tem espaço para fazer três conjuntos de avaliações.

Os profissionais não deverão preencher os dados relativos ao *Profissional* e *Observador*, presentes no topo de cada *Checklist*, o primeiro para que assim se garanta o anonimato e a confidencialidade dos dados, e o segundo porque não haverá observador, uma vez que o próprio profissional preencherá as *Checklist*.

Seguem, neste envelope, conjuntos da *Checklist* das Competências da Intervenção Precoce na Infância. As *Checklist* incluem: *Checklist* Oportunidades diárias de aprendizagem da criança, *Checklist* de Apoio Parental, *Checklist* Apoio e Recursos da Família e da Comunidade e *Checklist* das Práticas de Ajuda Centradas na Família) (Roper & Dunst, 2006). Faltam propositadamente, as páginas 6, 9, 13 e 16 por dizerem respeito aos Planos de

Envolvimento Ativo e Plano de Melhoria da Qualidade, que não serão objetivo de estudo nesta Dissertação. Os dados recolhidos irão ser usados para análise estatística no âmbito da mesma Dissertação.

Agradecia que retornassem as respostas até ao final de julho de 2012

Obrigada pela vossa colaboração no meu estudo. Certifico que no final do mesmo partilharei os resultados e as conclusões da investigação realizada.

Com os melhores cumprimentos.

P'la Mestranda de Intervenção Precoce

Marta Joana de Sousa Pinto

Maia, 2 de Junho de 2012

ANEXO 3

Indique por favor os seguintes dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Formação especializada em Intervenção Precoce (IP):

(Em perguntas fechadas – sim/não – circunde a resposta correta)

Formação académica: _____

Formação especializada em IP? Sim / Não

Se Sim, Qual _____

Quando a realizou? _____

Onde a realizou? _____

Há quantos anos trabalha na IP? _____

Está a exercer funções numa ELI? Sim / Não

Se Sim, Desde quando: _____

Já desempenhou funções de supervisão? Sim / Não

Se sim, Já o fez numa equipa de IP? _____

Possui outro tipo de especialização? Sim / Não

Se Sim, Qual _____

ANEXO 4

From: Marta Joana de Sousa Pinto

To: Nicole Roper, Ed.D.

Carl J. Dunst, Ph.D

Email: cjd@puckett.org

Subject: Request to translate and use the instrument *Early Childhood Intervention Competency Checklists* (Roper & Dunst, 2006).

I am a second year master degree student in Special Education/ Early Intervention, at Universidade do Minho. On my dissertation, oriented by Prof.^a Ana Maria Serrano, I would like to describe in which way the natural contexts are used by the EI professionals when planning intervention with children and their families. Also to analyze how the EI professionals take advantage of these contexts to promote the child development and learning within their work on their teams.

So, I would like to request your permission to translate and use the four *Checklists: Everyday Child Learning Opportunities Checklist, Parenting Supports Checklist, Family and Community Resources and Supports Checklist e Family-Centered Helpgiving Practices Checklist*, for my dissertation, for academic purposes.

Best regards.

Maia, January, 2nd, 2012

Marta Joana de Sousa Pinto

Marta,

Please feel free to translate the scales. Let me know how your research findings turn out.

All the best in the new year.

Carl

Recebido por email a 02-01-2012

ANEXO 5

De:

Marta Joana de Sousa Pinto
Rua do Tratado de Roma, 65 2º esq.
4470-345 Maia
Email: martaioanapinto@hotmail.com
Contato telefónico: 966 458 394

A/C:

Dr.ª Mariana Ribeiro dos Santos Ribeiro Ferreira da Costa Cabral
Comissão Nacional do Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância
(SNIPI)

Assunto: Solicitação da colaboração de profissionais das Equipas Locais de Intervenção, da região norte, para o preenchimento de quatro Checklists, no âmbito da dissertação de mestrado.

Eu, Marta Joana de Sousa Pinto, aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Intervenção Precoce, na Universidade do Minho, no âmbito da dissertação, com a devida orientação da Prof.ª Doutora Ana Maria Serrano, e a exercer funções como Terapeuta da Fala na ELI (Equipa Local de Intervenção) Espinho/Gaia Sul pretendo descrever de que forma os contextos naturais são valorizados pelos profissionais na planificação que visa o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e analisar como é que os profissionais de IP a exercerem funções nas Equipas Locais de Intervenção (ELI), aproveitam esses contextos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Assim, venho por este meio solicitar a V.Exª a autorização para, poder passar a profissionais de Intervenção Precoce, a exercer funções em ELI'S da região norte, *as Checklists de Roper & Dunst, 2006: Oportunidades Diárias de Aprendizagem da Criança, Suporte Parental, Suportes e Recursos da Família e da Comunidade, Práticas Centradas na Família.*

Fico a aguardar a Vossa apreciação e resposta, com a maior brevidade possível.

Com os melhores cumprimentos.

Maia, 25 de janeiro de 2012

(Marta Joana de Sousa Pinto)

Exma Sra Terapeuta Marta

Relativo ao pedido de autorização, efetuado à Sra Presidente da Comissão de Coordenação do SNIPI, Sra Dra Mariana Ribeiro Ferreira, para colaboração dos profissionais das ELI da Região Norte no preenchimento de quatro Checklists no âmbito da dissertação de Mestrado, sob orientação da Sra Prof. Doutora Ana Maria Serrana da Universidade do Minho, é entendimento da Subcomissão Norte que se trata de uma investigação relevante a nível das práticas de IPI, pese embora a sua precocidade nesta fase de implementação do SNIPI, em que a metodologia a utilizar não colide com o normal funcionamento da atividade dos profissionais junto das crianças e famílias, sendo por isso de autorizar.

Para esse efeito deve a mestranda:

- 1- Garantir o consentimento informado, esclarecido e livre dos participantes
 - 2- Partilhar os resultados e conclusões da investigação com as ELI
 - 3- Disponibilizar os resultados à Subcomissão de Coordenação Regional Norte
- Deste parecer daremos conta à CC do SNIPI e às Senhoras Coordenadoras das ELI da Região Norte

Com os melhores cumprimentos

P`ela Subcomissão de Coordenação Regional Norte

Maria Rosa Afonso Marques

Recebido por email a 22-05-2012