

# INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

Provas de Candidatura ao Título de Especialista em Terapia da Fala

Trabalho apresentado em cumprimento do disposto na alínea b) do nº1 do Artigo 11º do Despacho nº 14093/2011 publicado em Diário da República em 18 de outubro de 2011, a que se refere o Regulamento para atribuição do Título de Especialista do Instituto Politécnico do Porto

## Interesses, Atividades e Oportunidades Diárias de Aprendizagem

Marta Joana de Sousa Pinto

Terapeuta da Fala

dezembro de 2013

## Índice

Introdução .....	2
Estado de Arte da IP em Portugal.....	4
Práticas de IP .....	8
Práticas Contextualmente Mediadas ( <i>Contextually Mediated Practices</i> ) ....	9
1.1.1. Contextos de Atividades Quotidianas .....	13
1.1.2. Interesses e competências da criança.....	16
1.1.3. Aumento de oportunidades de aprendizagem .....	18
1.1.4. Aprendizagem diária da criança mediada pelos pais.....	19
Objetivos e Benefícios das PCM.....	21
Metodologia.....	24
Desenho de Investigação.....	24
População e Amostra .....	25
Instrumentos de Recolha de Dados .....	25
Procedimentos de Recolha de Dados .....	26
Apresentação de Resultados .....	28
Discussão de Resultados.....	34
Considerações Finais.....	37
Bibliografia .....	38

## Introdução

As respostas da Intervenção Precoce (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).

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).

Houve uma mudança gradual de modelos de serviços centrados na criança e no profissional, onde o papel da família era desvalorizado, até aqueles onde os profissionais trabalham em parceria com as famílias que acompanham. 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. 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).

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). 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 da IP.

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. 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, 2000a). No entanto, para Dunst (2000a) 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 atividades 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.

Durante a realização de um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado, profissionais de IP, a exercer em Equipas Locais de Intervenção (ELI), da Região Norte de Portugal, responderam à *Early Childhood Intervention Competency Checklists* (Roper & Dunst, 2006). Com a análise dos resultados obtidos verificou-se que os profissionais de IP preocupam-se e usam práticas centradas na família, havendo atualmente um maior envolvimento dos pais. No entanto, ainda não se verifica o envolvimento das famílias em todo o processo de avaliação e/ou intervenção. Verificou-se uma utilização insuficiente dos cenários de atividades diárias das crianças, das famílias e da comunidade, com reflexos negativos ao nível do aproveitamento das oportunidades de aprendizagem da criança. Por fim, verificou-se ainda pouco fortalecimento das redes de apoio social da família, pelos profissionais (Pinto, 2012).

De acordo com a revisão da literatura efetuada e com base nos resultados obtidos no estudo realizado, no âmbito da dissertação de mestrado, a autora considerou a necessidade de demonstrar aos profissionais de IP, que as práticas contextualmente mediadas podem ser um modelo de intervenção eficaz com as famílias e as crianças que são apoiadas na IP. Este estudo tem como objetivo, mostrar como é que os profissionais de IP podem usar as atividades diárias da família e da comunidade, como contextos de oportunidades de aprendizagem, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

A autora pretende que este possa ser um trabalho que contribua para a melhoria das práticas de IP, pelos técnicos de IP, na sua prática profissional, com as crianças e famílias a que dão apoio.

## **Estado de Arte da IP em Portugal**

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 intersectorial, 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, 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 atuação coordenada do Ministério do Trabalho, Emprego e 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 (PIIP) 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 detecção precoce das crianças que necessitam de apoio de IP;

- a existência de um PIIP;

- o enfoque na família;

- o trabalho de equipa através de ELI multidisciplinares;

- a atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho, Emprego e 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).

A 26 de setembro é publicada a Portaria 293/2013, reconhecendo o “impacto que as experiências e oportunidades oferecidas às crianças nos primeiros anos de vida têm no seu desenvolvimento e, por sua vez, do papel preponderante que as características da família, os padrões de interação família-criança, e os recursos e suportes (formais e informais) da família, têm direta e indiretamente no desenvolvimento da criança, é aquilo que fundamenta e caracteriza a perspetiva atual da Intervenção Precoce na Infância como uma abordagem centrada na família. Têm sido demonstrados os seus efeitos positivos (...)” (p. 5946).

“Atendendo ao reconhecimento da importância que a IP assume na concretização do desenvolvimento das funcionalidades nos diversos domínios no desenvolvimento das capacidades ao nível biopsicossocial, bem como no desenvolvimento do sucesso socioeducativo das crianças com limitações ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, constitui-se objetivo central no domínio da cidadania, inclusão e desenvolvimento social, a implementação do Sistema no seu pleno, com vista à promoção de respostas integradas que vão ao encontro das necessidades destas crianças e suas famílias” (p.5946). Esta Portaria surge com o objetivo de reforçar a rede de ELI, pretendendo promover a universalidade do acesso aos serviços de intervenção precoce, para que todos os casos sejam identificados e sinalizados o mais precocemente possível, através do Programa de Apoio e Qualificação do SNIPI, referido nesta Portaria.

Da sua análise, verificam-se aspetos importantes, que complementam o Decreto-Lei 281/2009, tais como:

- Referência ao modelo transdisciplinar de intervenção;
- Quais os técnicos que devem incluir a ELI;
- Papel geral e específico de cada técnico na equipa.

São competências gerais dos técnicos de IP:

- a) Primeiros contactos entre a família e o serviço de IP;
- b) Planificação da Avaliação;
- c) Avaliação da Criança;
- d) Identificação das preocupações, prioridades e recursos da família;
- e) Desenvolvimento dos objetivos para alcançar as necessidades da criança e da família;
- f) Implementação do PIIP;
- g) Avaliação formal e informal do PIIP e do processo do PIIP».

No que respeita às competências específicas de cada técnico, é função do Psicólogo “avaliar formalmente o desenvolvimento da criança com recurso a instrumentos padronizados/estruturados de avaliação psicológica; analisar os problemas resultantes da interação entre indivíduos, instituições e grupos; investigar os fatores diferenciais quer biológicos, quer ambientais e pessoais do seu desenvolvimento numa abordagem transdisciplinar” (p.5948). O Técnico de Serviço Social deve “assegurar e promover a colaboração com outros serviços e entidades; estudar com os indivíduos as soluções possíveis dos seus problemas identificando os recursos disponíveis; ajudar os utentes a resolver adequadamente os seus problemas de adaptação e readaptação social, fomentando uma decisão responsável” (p.5948). Por fim, compete ao Terapeuta “promover o melhor desempenho funcional, utilizando abordagens terapêuticas específicas, de forma a facilitar uma maior participação em todos os contextos, atividades e rotinas significativas para a criança e família” (p.5948).

## **Práticas de IP**

Ao longo destes anos podemos verificar uma evolução nas práticas de IP, destacando-se os avanços alcançados na investigação, com ênfase nos sistemas sociais e nas variáveis ambientais que estão associadas às

consequências desencadeadoras da melhoria do desenvolvimento da criança e do funcionamento da família. 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.

### **Práticas Contextualmente Mediadas (*Contextually Mediated Practices*)**

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

“As experiências e as oportunidades do cotidiano que são apresentadas pelos pais e outros prestadores de cuidados aos bebês, crianças em idade de creche e crianças em idade pré-escolar no contexto de atividades de aprendizagem que ocorrem naturalmente no cotidiano 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).

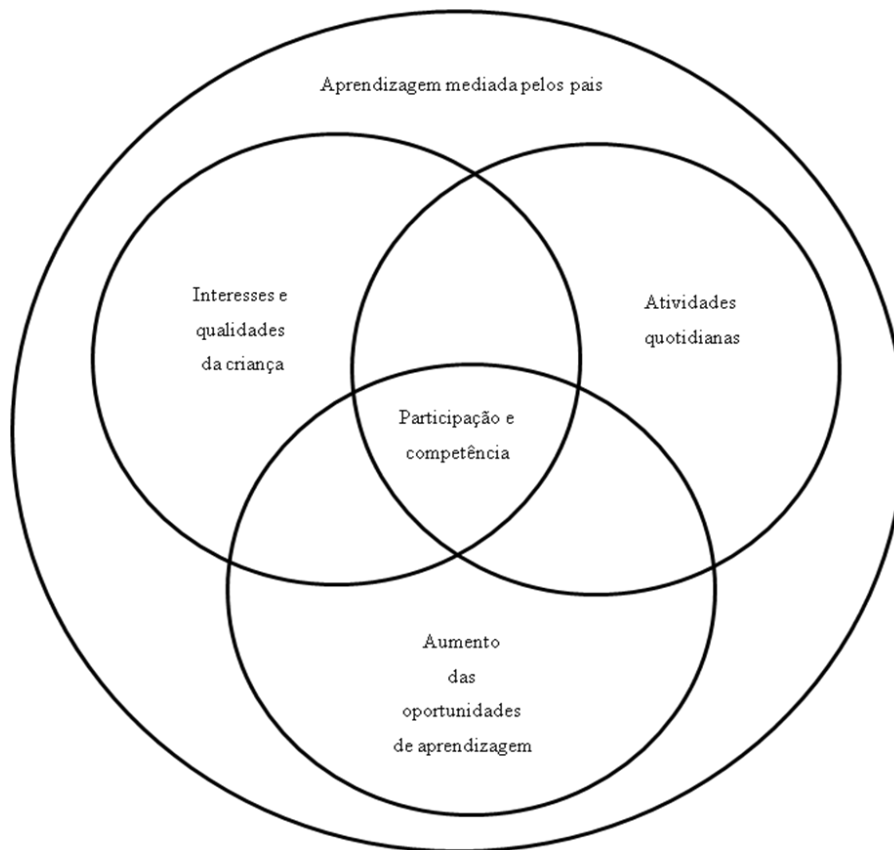
As PCM são baseadas em quatro princípios:

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 (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 cotidianas 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 1.



**Ilustração 1 - 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).

### **1.1.1. 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 2. 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).

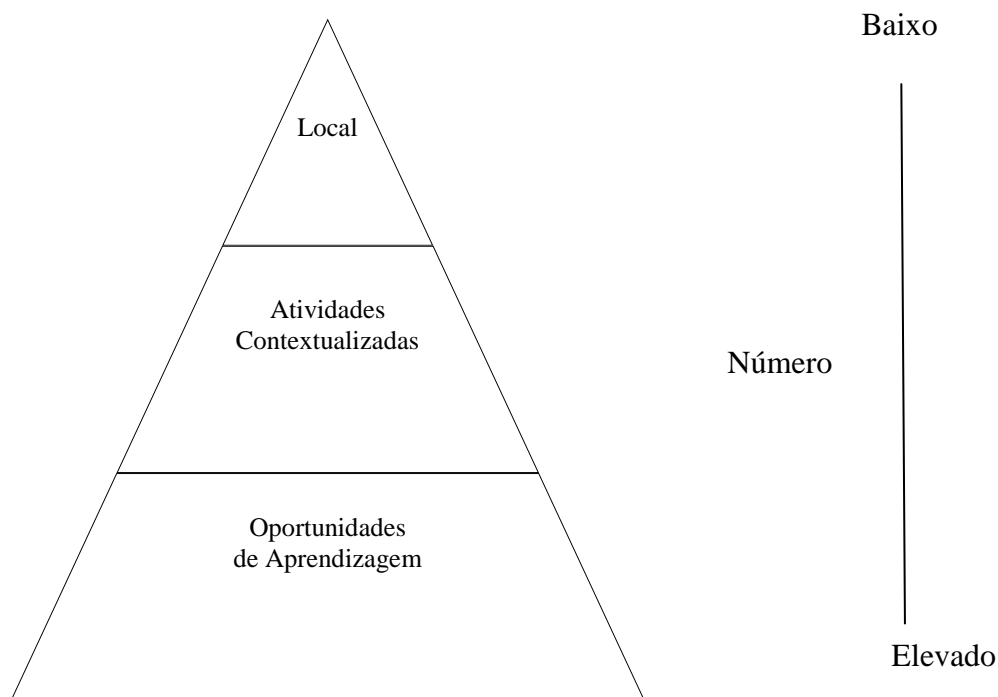
As inúmeras experiências e oportunidades de aprendizagem na vida da criança podem ser planeadas, ou não, intencionais, ocasionais, e mais ou menos estruturadas (Dunst, 2006; Dunst, Herter et al., 2001, Göncü, 1999, Serrano et al., 2003).

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, 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 2 - 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).

### **1.1.2. 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).

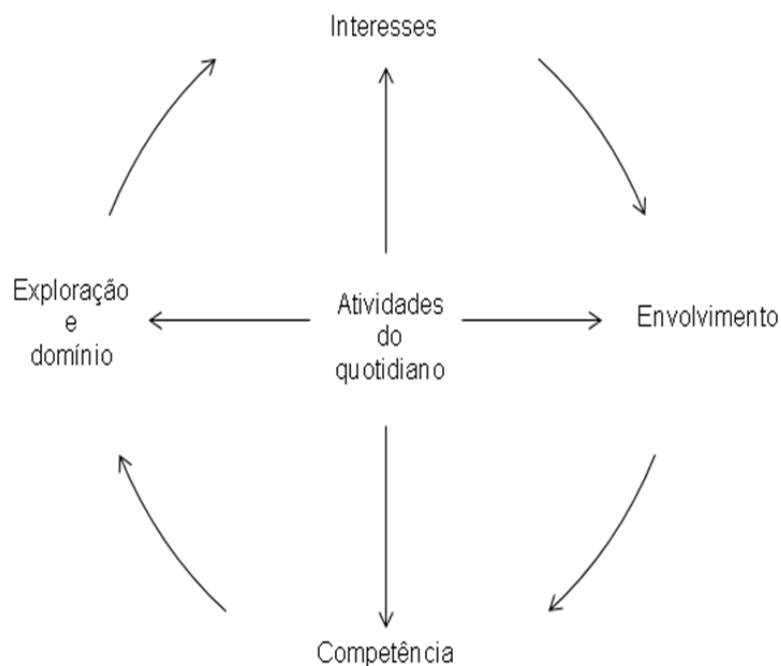
Dos interesses da criança fazem parte os seus gostos, as suas preferências e o que ela mais gosta de fazer, que impulsionam a participação em diferentes atividades e cenários e a expressão de conhecimentos existentes, bem como o aumento de novas capacidades. Os interesses incluem assim, como é que a 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 3 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 3 - Contextos de atividades quotidianas 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.

### 1.1.3. Aumento de oportunidades de aprendizagem

A participação em atividades do quotidiano 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).

#### **1.1.4. 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 IP, onde os profissionais implementam intervenções diretamente com a criança, é apoiar e fortalecer a capacidade dos pais e outros cuidadores para compreender, reconhecer e utilizar, com as suas crianças, oportunidades de aprendizagem baseadas no interesse. O profissional de IP deverá capacitar os pais e os cuidadores 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 e outros cuidadores 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 e cuidadores 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 e cuidadores 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 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 e cuidadores reforçam a sua confiança e a sua competência. Envolver os pais e cuidadores 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 e cuidadores é um importante contributo para obter os objetivos e benefícios esperados com as PCM (Dunst, Trivette & Hamby, 2006 citado por Dunst, 2006).

## **Objetivos e Benefícios das PCM**

As PCM são consideradas bem-sucedidas se verificarmos um aumento das oportunidades para a criança participar em atividades do quotidiano 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 quotidiano – 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 quotidiano (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 “proactivo” 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.

## **Metodologia**

### **Desenho de Investigação**

Tal como a evidência científica nos refere, as PCM são um modelo de intervenção eficaz com crianças e famílias apoiadas. Este estudo tem como objetivo mostrar como é que os profissionais de IP podem usar as atividades diárias da família e da comunidade como contextos de oportunidades de aprendizagem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Recorreu-se a um estudo de caso único (single-case), *time-series design*, com análise qualitativa dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2008; Schiavetti & Metz, 2002; Silverman, 1998). Neste estudo incluíram-se dois momentos de recolha de dados: antes do início da intervenção e no fim da intervenção.

Importa realçar que, nesta pesquisa, não foi descrito pormenorizadamente o caso utilizado no estudo (criança e família), nem foi avaliada a prática do profissional. O que nos interessou foi, que através deste estudo de caso, houvesse uma melhor compreensão do fenómeno em estudo: o processo de implementação de práticas contextualmente mediadas.

## **População e Amostra**

Neste estudo participou uma criança e sua família, uma educadora de infância e um técnico de IP de uma Equipa Local de Intervenção (ELI). O M. é um menino com 5 anos de idade. Reside com os seus pais e a irmã mais nova. Frequenta um jardim-de-infância (JI), da rede pública, próximo do domicílio da avó materna. É acompanhado por um técnico de IP, de uma ELI da zona geográfica referente ao seu contexto educativo.

Os pais contam com o apoio informal dos avós maternos, dos tios maternos e da tia paterna do M.. Os amigos dos pais são também apoios informais desta família. Contam com os apoios formais da educadora do JI, da Terapeuta da Fala da ELI e do Pediatra, de um Hospital Privado.

O técnico de IP e responsável de caso que acompanha família é o Terapeuta da Fala, dado que as maiores preocupações da família e da educadora dizem respeito às dificuldades que o M. apresenta nas áreas da linguagem compreensiva e expressiva.

## **Instrumentos de Recolha de Dados**

O instrumento utilizado no desenvolvimento deste estudo foi o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). Este instrumento foi criado pelo SNIPI, para ser usado pelos profissionais de IP, a exercer funções nas ELI, na intervenção com as crianças e famílias.

De acordo com o SNIPI, no PIIP devem constar no mínimo, os seguintes dados:

- Identificação da criança e sua família;
- Identificação do responsável de caso;
- Identificação dos recursos e necessidades da criança e da família;
- Identificação dos interesses da criança;
- Identificação dos apoios a prestar;
- Data de início do PIIP e do período provável de duração;

- Definição da periodicidade da realização das avaliações, realizadas junto das crianças e das famílias, bem como do desenvolvimento das respetivas capacidades de adaptação;
- Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar;
- O PIIP deve articular -se com o Programa Educativo Individual, aquando da transição de crianças para a frequência de jardim-de-infância ou escola básica do 1.º ciclo (SNIPI).

O PIIP deve ser o resultado final de um processo de colaboração equitativa entre a família e os profissionais e, como tal, a resposta às necessidades únicas de cada criança e família. Deverá ter consequências ao nível da capacitação e da corresponsabilização da família (Espe-Sherwindt, 1996 citado por Serrano, 2007). O PIIP foi neste estudo, elaborado pela mãe do M., a educadora do regular, do jardim-de-infância que o M frequenta e a Terapeuta da Fala (responsável de caso), da ELI.

## **Procedimentos de Recolha de Dados**

Durante a realização deste estudo foram realizadas duas reuniões, uma no início do estudo para planificação do PIIP e outra no final para a avaliação. Estiveram presentes nos dois momentos a mãe, a educadora do regular, do jardim-de-infância que o M. frequenta e a Terapeuta da Fala (responsável de caso), da ELI. Os procedimentos realizados vão de encontro ao que a literatura sugere que deve ser feito para envolver a criança em oportunidades de aprendizagem baseadas nos seus interesses (Dunst, Herter & Shields, 2000; Dunst, Raab, Trivette & Swanson, 2010)

Na primeira reunião, foram identificadas as preocupações da família e da educadora do regular; foram identificados os interesses do M., procurando-se obter um perfil dos seus interesses; foram identificadas as atividades que permitem oportunidades para expressar esses interesses e por último foram traçados objetivos que permitissem envolver o M. em oportunidades de

aprendizagem que promovessem a sua participação ativa nas atividades, o domínio das suas capacidades e o aumento das suas competências e de novos interesses.

As preocupações identificadas pela família e pela educadora resultaram de reavaliações do desenvolvimento do M., nomeadamente através da observação do seu envolvimento e participação nas atividades em casa dos pais, em casa da avó materna, no JI e noutros contextos da comunidade.

A identificação dos interesses da criança resultou essencialmente, de uma avaliação informal, enriquecida com questões simples, como as seguintes:

- O que é que a criança gosta de fazer?
- O que é que a criança faz mais vezes?
- O que faz a criança sorrir?
- O que é que a deixa mais excitada?
- O que faz a criança iniciar e manter a atenção?
- O que faz a criança esforçar-se particularmente?
- Com quem é que a criança gosta de estar?
- Onde é que a criança gosta de estar?
- Etc..

Depois de reunidos os interesses da criança, o próximo passo foi explorar opções que proporcionassem oportunidades para expressar esses interesses. Tendo em conta os interesses da criança, elaboramos uma lista de oportunidades de aprendizagem que ocorriam na família, no JI e na comunidade.

Seguidamente, foram definidos objetivos que envolvessem a criança em oportunidades de aprendizagem na família e na comunidade, baseados nos seus interesses, passando pela escolha daquelas atividades que melhor se adaptavam às preferências e pontos fortes da criança.

Na segunda reunião, realizada passados três meses, foram avaliados os objetivos delineados, verificando se a criança participou ativamente, ou não nas atividades, permitindo o aperfeiçoamento das suas capacidades e a aquisição de novas competências. Não basta identificar potenciais oportunidades de aprendizagem, de acordo com os interesses da criança, mas sim conseguir que

a criança participe ativamente nessas atividades, para a promoção do seu desenvolvimento.

Entre os dois momentos de reunião, foi da responsabilidade da família e da educadora a promoção da aprendizagem e o registo dos comportamentos do M.. Este registo foi feito no próprio PIIP e em tabelas criadas para o efeito. A terapeuta da fala deslocou-se ao JI semanalmente, para conversar com a educadora, acerca da participação e envolvimento do M. nas atividades decorridas durante a semana, da participação da educadora e discutir novas estratégias, se necessárias. O contacto com a mãe foi feito através de contacto telefónico e correio eletrónico, com os mesmos propósitos. A terapeuta da fala, sempre que a equipa sentiu necessidade, entrou em contacto com a terapeuta ocupacional da ELI, para auxiliar na definição de objetivos e estratégias, em áreas como a autonomia e a motricidade fina.

## **Apresentação de Resultados**

Os dados que iremos descrever seguidamente resultam das duas reuniões realizadas entre a mãe, a educadora do regular do JI e a terapeuta da fala, responsável de caso da ELI, bem como das observações semanais realizadas ao M., pelos elementos envolvidos, nos cenários de atividades da família e do JI.

Serão descritas, na tabela 1, da esquerda para a direita as preocupações da família e da educadora, os interesses do M., as atividades que constituem oportunidades de aprendizagem para expressar os interesses e os objetivos e as estratégias para aumentar a competência e a confiança da criança quando participa nas atividades diárias da família, do JI e da comunidade.

<b>Preocupações...</b>	<b>Interesses...</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Adaptações e Suporte</b>
<p>Contar um acontecimento do fim-de-semana, no jardim-de-infância, à segunda-feira de manhã, no acolhimento.</p>	<p>Falar com pais, educadora, outros adultos e com pares. Mostrar objetos que tenha trazido de casa.</p>	<p>Jl – Acolhimento - Todos os dias da semana, de manhã e à tarde, o M. está sentado em grande grupo. À segunda-feira de manhã as crianças contam como decorreu o fim-de-semana. Nos outros dias podem contar uma novidade á sua escolha.</p>	<p>O M. deverá contar à educadora e ao grupo, à segunda-feira de manhã, um acontecimento que tenha decorrido no seu fim-de-semana, com o apoio do objeto/fotografia que traz de casa, usando frases simples.</p>	<p>A educadora deverá questionar o M., na sua vez, o que fez no fim-de-semana. Poderá ter que o lembrar de tirar da mochila o objeto ou fotografia que trouxe como representativo do acontecimento decorrido (caderno vai vem). Poderão ser necessárias a ajuda verbal e a sobreinterpretação do que o M. pretende contar.</p>
<p>Contar à mãe, em casa, o que fez durante o dia no Jl.</p>	<p>Estar com os pais e com a irmã. Falar com pais, educadora, outros adultos e pares.</p>	<p>Casa – Todos os dias da semana, quando chega do Jl a casa, à tarde, está com os pais e conversa com eles.</p>	<p>O M. deverá nomear à mãe e/ou pai, pelo menos duas atividades que tenha realizado nesse mesmo dia no Jl, todos os dias da semana, quando chega a casa.</p>	<p>A educadora registará no caderno vai e vem as atividades que o M. realizar nesse dia no Jl. Ao final da manhã e ao final da tarde, antes de o M. ir almoçar ou ir embora para casa, a educadora questiona o M. acerca do que ele fez nesse</p>

				dia no JI, ajudando-a a registrar as atividades por ele realizadas nesse dia.
Responder a perguntas sobre uma história.	Ver livros. Ouvir histórias. Desenhar.	Casa – Todos os dias à noite quando vai dormir, vê um livro. JI – À terça-feira de manhã a educadora conta uma história; Todos os dias em atividade livre, o M. pode escolher a biblioteca;	O M. deverá representar graficamente, no papel, pelo menos dois elementos que recorda de uma história, contada pela educadora, ao grupo, quando o registo gráfico da história.	A educadora irá contar histórias, utilizando livros em que os conceitos se repitam com frequência. Posteriormente começar por questionar os pares acerca da história e seguidamente o M.. Permitir que o M. tenha o livro na mão para poder ver. Posteriormente e quando o registo gráfico, a educadora colocará o livro na mesa onde está o M. para que ele possa ver novamente, de forma a relembrar os elementos da história e assim desenhá-los. A educadora poderá questionar novamente o M. acerca dos elementos que

				<p>recorda da história. Se for necessário serão dadas pistas verbais que o permitam selecionar os elementos a registrar. Os pares ao seu lado poderão participar do recontar da história, relembando ao M. os conceitos.</p>
<p>Jogar um jogo com os pares, com um objetivo comum.</p>	<p>Jogar jogos de mesa, <i>WII</i> e no <i>tablet</i>.</p>	<p>Jl - Todos os dias da semana, em atividade livre, o M. pode escolher os jogos. Casa - Todos os dias da semana, à tarde e ao fim de semana.</p>	<p>O M. deverá realizar um jogo de regras com os pares, cumprindo um objetivo comum, tomando e dando a vez.</p>	<p>A educadora promoverá ao longo da semana, momentos em que as crianças têm que jogar um jogo com um colega. A educadora incentivará um par competente a escolher o M. para jogarem um jogo. A educadora irá ajudar as crianças a definirem as regras do jogo. De seguida, o adulto ficará a observar a atividade verificando se as crianças cumprem a</p>

				atividade e se a realizam atingindo o seu objetivo. Poderão ser necessárias instruções verbais diretas do que terá que ser realizado, bem como chamadas de atenção para as crianças não desistirem da atividade.
Vestir o casaco sozinho.	Ir ao JI. Brincar no recreio. Ir passear. Ginástica. Natação. Karaté.	Casa – De manhã quando sai de casa para ir para o JI, para ir passear, para ir à natação e ao karaté. JI – Quando vai ao recreio e à tarde quando vai embora.	O M. deverá vestir o casaco sozinho, quando sai de casa de manhã, quando vai brincar no recreio, quando sai do JI à tarde, quando sai do karaté e quando sai da natação.	Inicialmente o adulto deverá modelar o comportamento do M. para que ele o consiga fazer. Pode ser usada uma sequência de imagens da ação de vestir o casaco, para o M. relembrar os passos necessários. Posteriormente, poderá ter que chamar a atenção do M. acerca do braço e da manga que lhe corresponde.

**Tabela 1. Plano de Intervenção.**

Verificamos na segunda reunião, que todos os objetivos delineados foram atingidos, à exceção do último objetivo que se encontra parcialmente atingido. Os pais referiram que a participação da criança aumentou nas atividades diárias da família, bem como no karatê e na natação. Os pais referiram que o M. antes de sair de casa de manhã, à segunda-feira desenha no seu caderno, um acontecimento do fim-de-semana, com ajuda do pai ou da mãe. Ele gosta de o fazer, sorrindo quando termina. À tarde, quando chega a casa, pega no seu caderno “vai vem” e aponta as fotografias representativas das atividades, que realizou no JI, dizendo-as à mãe. Ao sair de casa de manhã e quando vai sair, o M. pega no seu casaco e tenta vesti-lo, embora precise de alguma ajuda para o fazer. O mesmo acontece quando vai à natação, ao karatê e no JI.

No JI, a educadora tem reconhecido a importância em delinear objetivos que reflitam os interesses do M., bem como as atividades que decorrem no contexto de JI. Desta forma, a sua participação ativa em todo o processo tem sido de extrema importância. Ao chegar ao JI, à segunda-feira de manhã o M. traz o seu caderno “vai vem” e quando chega a sua vez ele conta ao grupo o que fez no fim-de-semana. A educadora dá-lhe mais tempo e ajuda-o a estruturar o seu discurso para que todos o compreendam. Gosta de ouvir as histórias contadas pela educadora e já tenta contar ao grande grupo, sorrindo e dizendo no fim “Eu consegui.”. Já responde a perguntas sobre a história, do tipo “Quem eram as personagens?”, “O que fizeram?”, “Como se chamava a história?”. Nomeia duas personagens e ações concretas dessas mesmas personagens. Quando sente dificuldade pede ajuda verbal ao adulto, ou pega no livro e procura a resposta. Gosta de desenhar elementos da história, que consegue lembrar ainda com alguma ajuda do suporte visual. No fim, fica contente quando fixa o seu desenho na parede. Ele próprio já consegue selecionar um par, escolherem um jogo e realizarem-no em conjunto sem a supervisão do adulto.

## Discussão de Resultados

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.

Na primeira reunião realizada para elaborar o PIIP, foram identificadas as preocupações da família e da educadora, os interesses do M., bem como as atividades da vida diária da família, do JI e da comunidade que funcionam como oportunidades de aprendizagem para o envolver nas atividades e aumentar a sua participação.

O resultado da avaliação dos interesses da criança resultou num perfil das capacidades, forças, qualidades e preferências que em conjunto caracterizam os interesses do M..

As atividades diárias da família, do JI e da comunidade mostraram-nos as diversas oportunidades de aprendizagem que ocorrem com a frequência suficiente para criar um conjunto de tipos diferentes de atividades de aprendizagem associadas aos interesses do M.. Tal como nos refere a literatura, “quase tudo o que a criança experiencia acontece como parte da vida da família, da vida na comunidade....” (Dunst & Bruder, 1999, p.1). 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). Ao selecionarmos uma variedade de atividades que decorrem nos contextos diários do M. e de acordo com os seus interesses, queríamos proporcionar a oportunidade de ele se envolver nas atividades com a frequência suficiente, permitindo-lhe um reforço das suas capacidades e o aumento das suas competências.

Assim, de acordo com os interesses da criança, foram selecionadas pelos elementos da equipa (mãe, educadora e terapeuta da fala), diversas atividades que permitiram ao M. participar, um número suficiente de vezes, o que consequentemente aumentou a sua participação nas atividades do quotidiano. Foi também promovido o uso por parte da família e da educadora de técnicas de ensino responsivas para apoiar e incentivar as competências da criança nas atividades propostas.

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 (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. Foi com os contactos semanais, com a mãe e a educadora que a terapeuta da fala teve a oportunidade de promover o uso de oportunidades participativas, promovendo as competências, da mãe e da educadora, existentes e a aquisição de novas competências. Foi ainda papel do terapeuta da fala o envolver a mãe e a educadora na reflexão da eficácia das novas práticas.

Na segunda reunião, de avaliação, os elementos envolvidos verificaram que o M. participava ativamente nas atividades, selecionadas aquando a planificação do PIIP, em casa, no JI e nas atividades da Natação e do Karaté, tendo aumentado de uma forma geral as suas competências e a sua confiança.

Consideramos que as práticas contextualmente mediadas foram eficazes, no caso em estudo, dado que conseguimos aumentar a participação do M. nas atividades propostas em casa, no JI, no karaté e na natação e reforçar as suas competências e a sua confiança, como resultado dessa mesma participação. Consideramos ainda que as competências e a confiança dos pais e da educadora foram com certeza fortalecidas em resultado dos esforços para proporcionar as oportunidades de aprendizagem e dos benefícios observados, tal como referiram. A literatura diz-nos que as práticas centradas na família resultam. Têm vindo a ser demonstrados os impactos positivos nas crianças, nos pais, família e outros cuidadores. As práticas atuais de IP promovem a autoeficácia, a perceção dos pais sobre o comportamento da criança, o comportamento responsivo dos pais, sentimentos de bem-estar, a perceção dos pais sobre a utilidade do programa de IP e sentimentos de competência e confiança (Espe-Sherwindt, 2008, comunicação pessoal, 15 de novembro de 2013).

Os resultados obtidos neste estudo parecem levar-nos ao encontro do que Chen et al. (1998), Dunst (2000), Gelman, Massey e McManus (1991), LeeKeenan e Nimmo (1993), Mandler (2000), Nelson (1999) citados por Dunst, Herter e Shields (2000) nos referem. A investigação e a prática mostram-nos que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrem mais rapidamente quando os seus interesses a envolvem em atividades sociais e não sociais que permitem oportunidades para praticar as suas capacidades, explorar o meio e adquirir novas competências, o que se verificou.

Com este trabalho esperamos ter conseguido mostrar como podemos planear a intervenção, partindo das preocupações da família e da educadora, dos interesses da criança, das atividades diárias que acontecem no contexto familiar, educativo e da comunidade, reforçando capacidades e promovendo competências.

## **Considerações Finais**

Pela revisão bibliográfica realizada, 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. Consideramos que conseguimos com a realização deste estudo atingir os objetivos propostos, mostrando aos profissionais de IP a eficácia de PCM em crianças pequenas. Os resultados obtidos complementam outros estudos realizados noutros países. Esperamos que outros profissionais de IP em Portugal, desenvolvam trabalhos neste âmbito.

Acreditamos no entanto, que há ainda um caminho a percorrer, pelo que as PCM devem continuar a ser objeto de estudo, para a sua compreensão no contexto de um quadro mais amplo de sistemas de intervenção familiar.

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

- 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.
- Carvalho, L. (2002, Janeiro-Abril). *Envolvimento Parental na Avaliação da Criança em Intervenção Precoce*. *Sonhar* VIII.3, 265-278
- 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.
- Dunst, C.J. (2000a). *Revisiting "Rethinking Early Intervention"*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 95-104.
- 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. (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. (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., 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. & 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](http://www.puckett.org/childlearn/products.html)
- Dunst, C.J.; Herter, S. & Shields, H. (2000). Interest-Based Natural Learning Opportunities. In Sandall, S. & Ostrosky, M. (Co-ed). *Young Exceptional Children – Natural Environments and Inclusion*. 2. Denver: DEC, Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- 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](http://www.fippcase.org/caseinpoint/caseinpoint_vol2_no11.pdf).
- 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.

- Göncü, A. (1999). *Children's Engagement in the World, Sociocultural Perspectives*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- 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.
- Pereira, A.P.S. (2009). *Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Um Estudo Nacional sobre as Práticas Profissionais*. Unpublished Doutorado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, M.J.S. (2012). Utilização de Práticas Contextualmente Mediadas pelos Profissionais das ELI Norte. Unpublished Mestrado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.
- Diário da República (2009). Portaria nº 281/2009 de 6 de outubro. 1ª Série. Nº 193. (7298-7301).
- Diário da República (2013). Portaria nº 293/2013 de 26 de setembro. 1ª Série. Nº 186. (5946-5953).
- 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>
- Roper, N. & Dunst, C.J. (2006, dezembro). *Early Childhood Intervention Checklists*. Casetools, 2 (7). Disponível em <http://www.fipp.org/case/casetools.html>

- Schiavetti, N. & Metz, D.E. (2002). *Evaluating Research in Communicative Disorders* (4ª edi.). United States of America: Allyn and Bacon.
- 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., 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.
- Silverman, F.H. (1998). *Research Design and Evaluation in Speech-Language Pathology and Audiology* (4ª edi.). United States of America: Allyn and Bacon.
- SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2011). *Manual Técnico das ELI*. Disponibilizado pela Sub-Comissão Regional Norte.
- 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>