



gabriela portugal

ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias o percurso e a presença de joaquim bairrão

ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias o percurso e a presença de joaquim bairrão

gabriela portugal
organização



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

título

Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença e Joaquim Bairrão

autor

Gabriela Portugal organização

design e serviços de pré-press

Gabinete de Imagem
Fundação João Jacinto de Magalhães

impressão

Grafimelas – Indústrias Gráficas LDA

edição

Universidade de Aveiro,
Campus Universitário de Santiago
3810-193

data

Março 2009

tiragem

500 exemplares

depósito legal

291727/09

ISBN

978-972-789-282-2

catalogação recomendada

Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias :
o percurso e a presença de Joaquim Bairrão / org. Gabriela Portugal - Aveiro : Universidade, 2009 - 312 p.
ISBN 978-972-789-282-2 (brochado)

Joaquim Bairrão Ruivo // Educação das crianças // Psicologia do desenvolvimento //
Educação especial // Necessidades educativas especiais // Intervenção precoce

CDU 376

Os textos e opiniões expressos nesta publicação são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

índice

| | |
|--|----|
| apresentação | 9 |
| Joaquim Bairrão Ruivo: <i>Distinguished Transatlantic Professor</i> Teresa Vasconcelos | 11 |
| parte I | 19 |
| Onde se desenvolveram os mais importantes estudos na área da intervenção precoce e da orientação de crianças com necessidades educativas especiais | |
| 1. Uma intervenção precoce com base científica: percurso na D.S.O.I.P. com Joaquim Bairrão Júlia Serpa Pimentel | 21 |
| 2. A intervenção precoce como exemplo paradigmático de uma actualização e questionamento constantes Isabel Chaves de Almeida | 31 |
| parte II | 45 |
| Joaquim Bairrão cria o centro de psicologia do desenvolvimento e de educação da criança | |
| Centro de psicologia do desenvolvimento e educação da criança | 47 |
| 3. Intervenção precoce: uma abordagem dimensional do desenvolvimento humano Ana Isabel Pinto, Catarina Grande, Isabel Novais, Helena Rosário, Margarida Barbieri | 49 |
| 4. Educação e investigação em idades precoces Ana Isabel Pinto, Manuela Pessanha, Sílvia Barros, Catarina Grande, Cecília Aguiar e Cristina Nunes | 65 |
| 5. Risco sociocultural e intervenção na comunidade Manuela Pessanha, Joana Cadima, Cristina Nunes, Isabel Novais, Maria José Alves | 79 |

3. Intervenção precoce: uma abordagem dimensional do desenvolvimento humano

Ana Isabel Pinto, Catarina Grande, Isabel Novais, Helena Rosário, Margarida Barbieri¹

Coordenador dos projectos: Joaquim Bairrão

Joaquim Bairrão distinguiu-se pela constante procura de ideias e de projectos inovadores, estimulantes e promotores de mudança, numa linha coerente com princípios e valores de que nunca prescindiu, nomeadamente a opção por uma abordagem sistémica e ecológica dos fenómenos educativos e desenvolvimentais e pela relevância social da investigação desenvolvida. Neste sentido coordenou intervenções multidimensionais, entre as quais os projectos aqui relatados, incidindo sobre variáveis – chave que afectam o meio físico e social da criança desde idades precoces, com o objectivo de modificar essas realidades e sempre com a preocupação de partir das necessidades e aspirações das pessoas, sobretudo daquelas em stress e desvantagem.

1. Conceitos teóricos relevantes nesta área de investigação-intervenção

1.1. As causas da variabilidade desenvolvimental

O modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) e a perspectiva transaccional (Sameroff & Fiese, 2000) do desenvolvimento humano realçaram o papel complementar das características da criança e dos factores ambientais ao determinarem, de forma interdependente, os resultados desenvolvimentais. Inspirado em Bronfenbrenner e Sameroff, Wachs (2000) afirma que esta influência mútua organismo-meio actua através de mecanismos de co-variância ao longo do tempo, envolvendo processos bidireccionais transaccionais, e refere a necessidade de princípios explicativos multinível no estudo do desenvolvimento. No sentido de tentar compreender a etiologia da variabilidade individual do desenvolvimento humano, este autor propõe uma linha

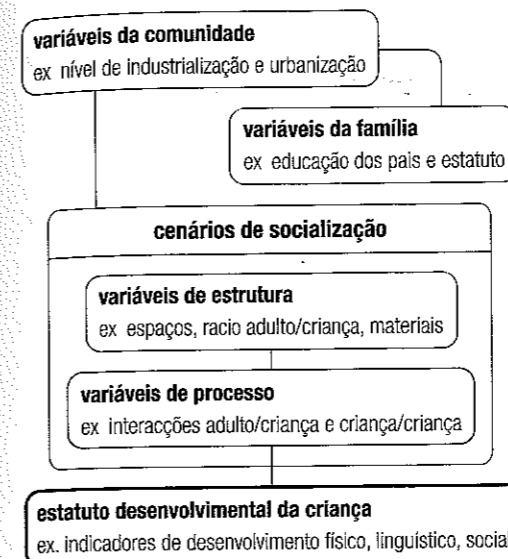
¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto

de análise que consiste na identificação dos múltiplos tipos de influências e que envolve duas grandes classes de determinantes – uma que abrange de factores *distais* a factores *proximais* e outra englobando desde factores *biológicos* a factores *culturais*. Wachs (2000) afirma que os múltiplos níveis da estrutura ambiental, já descritos por Bronfenbrenner, podem influenciar o funcionamento dos processos proximais de duas maneiras: (a) características contextuais de um nível mais elevado podem influenciar a natureza do processo proximal – nomeadamente, diversos estudos têm demonstrado que factores macro e exossistémicos de stress económico e social podem influenciar as características dos pais (e.g., irritabilidade, relações do casal), que por sua vez influenciam as relações pais-criança e que finalmente vão ter um efeito na variabilidade do comportamento da criança; (b) a estrutura hierárquica do ambiente também permite a actuação de processos de moderação, através dos quais o impacto de influências do microsistema é acentuado ou atenuado em função de influências proximais de outros níveis do ambiente (e.g., as influências benéficas do autoritarismo parental são acentuadas quando os pais de pares da criança também têm um estilo parental autoritário). O grau de incongruência entre o que a escola exige da criança e os padrões de comportamento que são ensinados à criança pelos seus pais, é outro exemplo de moderação de um nível superior nos processos proximais. Ao referir a natureza transaccional dos processos proximais, Wachs (2000) sublinha que a influência das características individuais no ambiente próximo subsequente tem uma natureza probabilística. Conclui, assim, que as influências ambientais proximais são necessárias mas não suficientes e que os processos ambientais proximais devem ser vistos como fazendo parte de um sistema complexo, com diversos níveis

1. 2. Modelo teórico de relação entre variáveis

De forma a compreender o papel destas múltiplas influências na variabilidade individual, há que considerar, em simultâneo os três níveis do modelo proposto por Wachs: (a) *as influências individuais* que atravessam diferentes áreas: evolutivas e ecológicas; genéticas, neuronais e hormonais; biomédicas e nutricionais; fenotípicas; ambientais proximais e distais; (b) *processos de nível médio* (“*midlevel processes*”) que se referem a mecanismos que são comuns a influências desenvolvimentais específicas de diferentes níveis e funcionam num nível intermédio entre influências específicas de um domínio (e.g., genético, neuronal, ambiental...) e princípios gerais dos sistemas e que são fundamentais quando se pretende planificar uma intervenção. Wachs (2000) realça a necessidade de, antes da intervenção, especificar os objectivos da intervenção, bem como as estratégias específicas mais apropriadas para atingir esses objectivos e, para ilustrar este conceito de *processos de nível médio*, utiliza os diferentes tipos de intervenção psicossocial descritos por Sameroff – remediação, redefinição e reeducação (cf., Sameroff & Fiese, 2000); (c) *sistema de influências* – assume que os múltiplos determinantes, ao actuarem em conjunto, formam um sistema. A aplicação de propriedades gerais dos sistemas permite uma melhor compreensão dos processos desenvolvimentais e constitui um enquadramento para investigações nesta área

Esta conceptualização vai de encontro ao modelo proposto por Tietze (1986), apresentado na figura F1, e que operacionaliza as relações entre variáveis de diferentes níveis, susceptíveis de influenciar o desenvolvimento de criança



F1 Modelo de relação entre variáveis Tietze (1986)

Wachs (2000) enuncia ainda princípios que devem ser considerados como enquadramento para a elaboração de estratégias empíricas de avaliação-intervenção, nomeadamente: (a) a necessidade de se utilizarem estratégias de intervenção baseadas nos efeitos de influências desenvolvimentais múltiplas, (b) a necessidade de adequar as estratégias de avaliação e de intervenção às diferentes culturas, condições de risco, resultados e indivíduos com diferentes características individuais sistémicas e (c) a necessidade de uma intervenção precoce que tenha uma continuidade ao longo do tempo, de forma a maximizar as oportunidades de existirem ganhos a longo prazo. Segundo o autor, uma intervenção com base nestes princípios, ao ter em conta a multiplicidade dos processos envolvidos no desenvolvimento, será mais eficaz, generalizável e terá efeitos mais duráveis

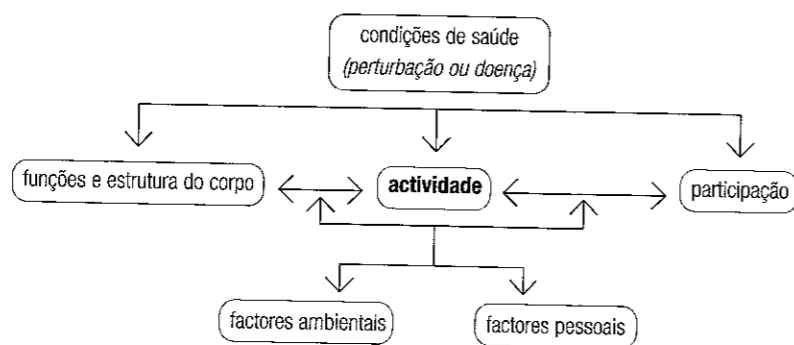
1. 3. Um novo paradigma no processo de avaliação-intervenção: a classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde – versão para crianças e jovens (CIF-CJ, WHO, 2007)

Decorrente destas abordagens teóricas, a Intervenção Precoce (IP) conceptualiza a criança e a família como a unidade de intervenção. Assim, para a criança o enfoque será na promoção da integração social e na participação social com pares, enquanto para a família o foco estará no reforçar do sistema social de apoio alargado com o apoio dos prestadores de serviços (Simeonsson, Pereira, & Scarborough, 2003). Reconhece-se a importância de envolver as famílias na intervenção, e que esta deve assumir uma forma cada vez mais personalizada e eficaz de promoção do funcionamento e do desenvolvimento da criança, bem como a sua integração comunitária (Guralnick, 2000). Esta conceptualização apresenta-se como consistente com uma mudança do paradigma médico da deficiência para o chamado paradigma biopsicossocial

(Simeonsson & Rosenthal, 2001) que vai enquadrar as questões relativas à deficiência e à intervenção numa premissa onde o ambiente desempenha um papel primordial, dando especial relevo à funcionalidade humana e à participação social do indivíduos nos seus contextos de vida naturais.

Simeonsson e Rosenthal (2001) apresentam como fundamentais para a construção de tal enquadramento três contribuições teóricas: (a) o reconhecimento da natureza interactiva do funcionamento e do desenvolvimento humano, preconizada pelo *Modelo Bioecológico* de Bronfenbrenner; (b) a importância das teorias Transaccionais que realçam a natureza dinâmica dos resultados desenvolvimentais - as interações com um ambiente podem ser promotoras do desenvolvimento, caso se trate de experiências adequadas, ou limitadoras desse mesmo desenvolvimento, quando constituem experiências restritivas passíveis de exacerbar condições de base desfavoráveis ao processo desenvolvimental; assim, a natureza e a extensão da realização de actividades e da participação social definem-se mutuamente pelas características da pessoa e pelas características do ambiente, pelo que para uma classificação rigorosa do funcionamento humano e da deficiência se torna necessário operacionalizar as dimensões da pessoa, do ambiente e das interações; (c) a necessidade de uma avaliação diferenciada em termos dos componentes da interação pessoa/ambiente e, ao contrário das perspectivas tradicionais que encaram a deficiência como uma característica unitária atribuída a um indivíduo, que reconheça a deficiência como sendo multidimensional e não unidimensional

A Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: (CIF, OMS, 2003) surge como a materialização do modelo biopsicossocial. A classificação constitui-se como a operacionalização de um modelo teórico unificador e abrangente que pretende ultrapassar as limitações das abordagens diagnósticas ao descrever as características da funcionalidade individual, considerando a participação da pessoa com base em processos interactivos pessoa-ambiente, que reflectem os diferentes níveis de análise anteriormente referidos, do nível individual, microssistémico, ao cultural, macrossistémico (ver figura F2). A utilização de uma linguagem universal promove e facilita a cooperação interdisciplinar, indispensável nesta área de intervenção



F2 Modelo de relação entre variáveis – modelo Biopsicossocial (OMS 2003)

2. Conceitos fundamentais em IP numa abordagem centrada na família

Tegethof (2007) refere que Garbarino e Ganzel (2000) consideram que a perspectiva ecológica tem contribuído para a formulação, avaliação e compreensão da intervenção, constituindo um mapa social que nos orienta face à complexidade da programação na medida em que possibilita uma visão global dos problemas que afectam as crianças, inspirando estratégias de intervenção diversificadas. Ao assumir-se uma perspectiva ecológica torna-se necessário considerar as dimensões micro, meso, exo e macrossistémicas, quer a nível do estudo dos fenómenos desenvolvimentais, quer a nível das intervenções

Segundo Bairrão e Almeida (2003, p. 16), tanto o modelo de Bronfenbrenner como o de Sameroff, e ainda as contribuições de Wachs “vão ligar-se de perto com os aspectos de fundo da prática da Intervenção Precoce, desde a compreensão da ecologia da família, à elaboração de planos de intervenção ou à inclusão das intervenções educativas ou terapias em contextos naturais”

Quando falamos de IP, referimo-nos a “uma abordagem multidisciplinar em Educação Especial, geralmente um conjunto de recursos para crianças em risco ou *risco já adquirido* (biológico, social ou compósito), que abarca a população entre os zero e os 5/6 anos” (Bairrão, 2006, p. 8). Na mesma linha de pensamento, Dunst e Bruder (2002, p. 365) salientam aspectos que consideram fundamentais nesta área de intervenção, referindo a necessidade de considerar “(i) actividades e oportunidades que visam incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; assim como (ii) serviços, apoios e recursos necessários para que as famílias possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, criando oportunidades para que tenham um papel activo neste processo”

Bairrão (2006, p. 8) salienta, ainda, a *natureza preventiva* desta modalidade em Educação Especial, refere os contextos em que esta é implementada (familiar, pré-escolar e outros contextos de guarda ou de cuidados em que a criança se encontra) e sublinha três conceitos fundamentais de prevenção – “a primária (evitar que as dificuldades ocorram), a secundária (melhorar as dificuldades das crianças com vista à sua eliminação) e terciária (melhorar e não permitir o agravamento das dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais já adquiridas) levando a que melhorias na pessoa e no meio ambiente proporcionem uma melhoria concomitante na qualidade de vida.”

A legislação actualmente vigente no nosso país relativamente à IP, o Despacho Conjunto 891/99, reflecte alguns destes conceitos ao considerar tratar-se de “uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social, com vista a: (a) Assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento; (b) Potenciar a melhoria das interações familiares; (c) Reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência.” No entanto, na opinião de Bairrão este documento não preconiza uma acção suficientemente abrangente, na medida em que “todas as crianças em risco devem ter acesso à IP, isto é, crianças em risco (biológico ou social) e com alterações adquiridas

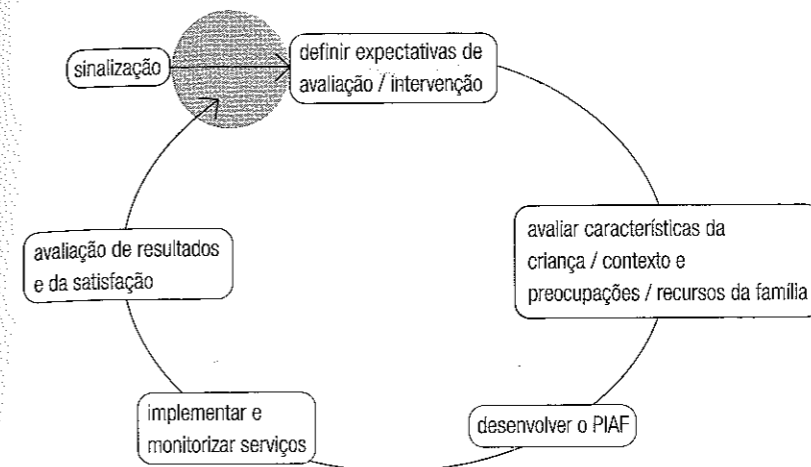
(Simeonsson, Björk-Åkesson, Bairrão et al., 2006, in Bairrão 2006), uma vez que, “alterações prolongadas ou temporárias podem atenuar-se, não se tornando permanentes/definitivas, se a montante do microsistema ou no próprio microsistema se organizarem recursos e meios para uma intervenção adequada” (Bairrão, 2004)

Das definições de IP acima referidas, o Projecto apropriou-se das seguintes ideias chave: a intervenção precoce é um serviço integrado que aglomera acções da educação, da saúde e da segurança social, é orientada para o desenvolvimento tanto da criança como da família e abrange crianças entre os 0 e os 6 anos (preferencialmente até aos 3 anos) com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento

2.1. Práticas de IP centradas na família

Segundo Dunst, Trivette e Deal (1988), a intervenção centrada na família tem subjacentes dois objectivos principais: (1) criar oportunidades e meios para que as famílias utilizem as suas próprias competências e adquiram outras que lhes permitam encontrar soluções face às suas próprias necessidades e às da sua criança; (2) interagir com as famílias para que elas próprias mantenham ou adquiram um sentido de controlo sobre a sua vida familiar e atribuam a si próprias mudanças positivas a nível de recursos, capacidades e acções, embora ajudadas pelo programa de IP. Por sua vez, McWilliam (1996) define como princípios da abordagem centrada na família: (1) entender a família como a unidade de prestação de serviços; (2) reconhecer as forças da criança e da família; (c) responder às prioridades identificadas pela família; (d) prestação de serviços individualizada; (e) responder às prioridades da família em mudança e (f) apoiar os valores e estilos de vida da família

Os princípios enunciados têm implicações para a implementação das práticas de intervenção precoce preconizadas pelo Projecto de IP à frente descrito. Tais implicações aplicam-se a todos os momentos do processo de avaliação/intervenção que procuramos promover, de acordo com o ciclo proposto por Simeonsson e col. (1996) (F3).



F3 Ciclo de avaliação/intervenção (adaptado de Simeonsson et al., p. 35)

Traduzido de Simeonsson, Huntington, McMillan, Haugh-Dodds, Halperin, Zipper, Leskinen & Langmeyer (1996). Services for young children and families: Evaluating intervention cycles. *Infants and Young Children*, 9 (2) 31-42.

2.2. Pluridisciplinaridade em IP: uma necessidade

No campo da educação especial, aquilo que melhor distingue a intervenção precoce da intervenção com crianças mais velhas é o facto de as necessidades múltiplas das crianças e famílias implicarem uma resposta abrangente que, em muitos casos, poderá incluir a educação, a saúde e a segurança social e ainda outros diferentes tipos de apoio. Daí, para que haja eficácia na intervenção, os autores têm salientado a necessidade de uma resposta dada por profissionais de diversas disciplinas, trabalhando em equipa e de forma integrada, o que exige uma coordenação eficaz, não só destes profissionais, que por vezes pertencem a diferentes serviços, como dos apoios e recursos da comunidade que deverão ser parte activa dessa resposta (Widerström, 1997; citado por Tegethof, 2007). Esta necessidade enquadra-se nos princípios das perspectivas ecológica e transaccional do desenvolvimento, na medida em que constitui uma abordagem abrangente e adequada à complexidade das situações em intervenção precoce. De facto, a natureza das incapacidades, de origem pré, peri e pós-natal, pela sua gravidade, exigem uma *abordagem compósita*. Por outro lado, a presença de factores de risco social e biológico (que só a posteriori poderemos saber se resultam ou não em alterações do desenvolvimento), também torna necessária uma abordagem pluridisciplinar (Bairrão & Aguiar, 2006).

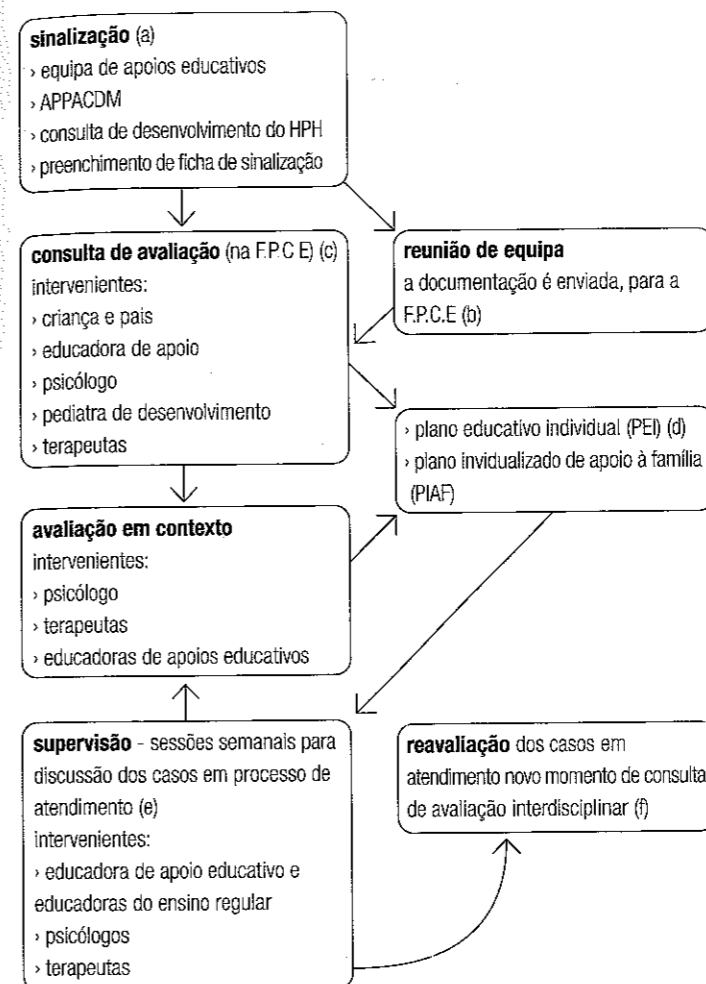
3. Projectos / estudos implementados

3.1. Projecto de intervenção precoce (PIP) de Matosinhos: projecto de investigação-acção (1996 - em curso)

O PIP de Matosinhos teve como uma das principais finalidades, constituir a parte empírica do Mestrado em IP criado em 1995 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), possibilitando aos alunos um contacto efectivo com práticas recomendadas nesta área de intervenção, bem como o estudo de casos em cooperação com uma equipa pluridisciplinar integrada por profissionais do terreno. Com esta finalidade o PIP estabeleceu protocolos com serviços de diferentes Ministérios² contemplando atendimento em idades precoces no Concelho de Matosinhos. Pretendia-se, assim, realizar uma experiência conjunta, partindo de esforços articulados da FPCEUP e dos seus parceiros, de acordo com os princípios preconizados internacionalmente e anteriormente referidos. Para a concretização destas recomendações o Projecto delinhou os objectivos e o modelo de funcionamento que descrevemos em seguida.

O objectivo principal do Projecto é difundir e implementar práticas de intervenção precoce inovadoras em crianças entre os 0 e os 5 anos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e/ou em risco social e suas famílias, utilizando como referência as recomendações internacionais para a IP. Pretende-se, pois: (a) ensaiar novas formas de IP em colaboração com serviços da comunidade de Matosinhos; (b) desenvolver, no âmbito do Ministério da Educação (ME), novas formas de atendimento precoce com base em modelos multidisciplinares centrados na família e na comunidade; (c) promover o desenvolvimento das crianças com NEE e/ou em risco, sinalizadas no Concelho de Matosinhos, em colaboração com as famílias, quer nos contextos de vida diários, quer em estruturas educativas ou outras; (d) assegurar a integração das crianças com NEE e/ou em risco nos contextos normais/naturais, através de intervenções integradas nas actividades correntes e nas rotinas diárias da criança; (e) envolver a comunidade no processo de intervenção, através de um trabalho de parceria que se traduzisse numa acção conjunta e coordenada de forma a permitir um processo integrado de actuação dos serviços de Educação, Saúde e de Acção Social; (f) promover formação em serviço a profissionais de diferentes disciplinas; (g) incrementar a parceria entre as instituições envolvidas.

² Protocolos estabelecidos com: (a) Unidade de Apoio e Desenvolvimento em Intervenção Precoce (UADIP- CRSS-Norte); (b) Departamento de Ensino Básico e DREN do ME; (c) Hospital Pedro Hispano de Matosinhos - MS; (d) Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM - Matosinhos); (e) Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP) (Ver Relatórios do PIP - Manuscritos não publicados. FPCEUP)



Inspirada no modelo do Ciclo de avaliação-intervenção de Simeonsson et al. (1996), a metodologia adoptada para a concretização destes objectivos contempla toda uma série de procedimentos que vão desde a sinalização à reavaliação, contemplando actividades em duas entidades distintas: serviços prestados à comunidade e formação em serviço e contínua. O esquema seguinte ilustra tal metodologia:

(1) *Sinalização*: os possíveis casos para intervenção no âmbito do projecto são sinalizados pela Consulta de Desenvolvimento do Hospital Pedro Hispano ao Agrupamento de referência e/ou à APPACDM e posteriormente para o projecto; (2) *Reunião de equipa*: a equipa do terreno procede ao preenchimento de uma ficha de sinalização e envia para a equipa da FPCEUP; (3) *Consulta Multidisciplinar de Intervenção Precoce*: avaliação segundo o Modelo Arena contemplando

alguns procedimentos do Modelo de Avaliação Transdisciplinar com base no jogo³ (4) *Síntese, discussão e planificação*: os elementos da equipa avaliam o resultado da consulta, permitindo a planificação de acções posteriores (e.g., avaliação em contexto). As directrizes e as informações recolhidas são colocadas no Plano Educativo Individual de cada criança sendo a educadora a responsável pela elaboração do programa individualizado de ensino. Um Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) é então delineado com a colaboração da família; (5) *Supervisão*: a discussão semanal dos casos em processo de atendimento, a avaliação contínua, a redefinição de objectivos e estratégias a trabalhar com a criança e com a família, assim como a pertinência de reavaliação do caso por toda a equipa, é assegurada por uma das psicólogas com formação específica em IP e pertencente à FPCEUP; (6) *Consulta Multidisciplinar de Intervenção Precoce de Reavaliação*: as situações são reavaliadas pela equipa na presença da criança e em colaboração com a família, quando se considera necessário – a reavaliação destinada a obter informação que permita a optimização das práticas subsequentes inclui três vertentes (a) a satisfação das famílias (b) a reflexão da equipa de profissionais e (c) os resultados obtidos junto de cada criança e família; (7) *Consulta para a família*: quando o responsável pelo caso ou a família manifesta necessidade de novo contacto com a equipa de avaliação são agendadas sessões de consultoria; (8) *Valência de formação contínua*: é realizada a dois níveis (a) reunião de trabalho/formação quinzenal com os docentes de apoio, assegurada pelos coordenadores da equipa, de modo a abordar temas em função das necessidades da equipa alargada e (b) seminários no âmbito de formação pós-graduada na FPCEUP.

No sentido se pôr em prática os objectivos e princípios advogados é fomentada a utilização de instrumentos que facilitam a identificação dos valores, das prioridades e dos recursos de cada família, sendo estes: (a) *Escala de Funções da Rede de Suporte Social da Família* (Dunst, Trivette, & Deal (1988); (b) *Escala de Recursos da Família* (Leet & Dunst, 1994); (c) *Inventário das Necessidades da Família* (Bailey & Simeonsson, 1990); (d) *Satisfação da Família com os Serviços de Intervenção* (FACTS Project, 2000); (f) *Plano Individualizado de Apoio à Família* (PIP Matosinhos, 2004).

Para a definição do processo de intervenção é estimulada o estabelecimento de um PIAF e a sua monitorização realiza-se através da reflexão e discussão em torno das práticas implementadas para cada família/criança, com todos os profissionais envolvidos. Este processo de reflexão em grupo traduz-se num processo de formação que, por assentar nas situações reais que os profissionais acompanham, facilita a melhoria das competências para o desempenho do modelo de intervenção precoce preconizado, ou seja, a abordagem centrada na família.

3 A consulta gratuita para a família é gravada em vídeo num circuito interno montado para o efeito após consentimento da família. Esta gravação permite a observação por elementos da equipa numa sala anexa.

Uma das recomendações internacionais para a IP e um dos pressupostos subjacente à definição de IP adoptada pelo Projecto diz respeito ao trabalho em equipa. O estabelecimento de uma equipa multidisciplinar com profissionais de diferentes áreas (saúde, educação e segurança social) esteve presente desde a concepção do Projecto e tem sido concretizada através dos protocolos anteriormente referidos. Através do estabelecimento destas parcerias, o Projecto procura que a intervenção desenvolvida pelos educadores do Ensino Especial e da IP do Concelho de Matosinhos seja sustentada por uma equipa constituída por psicólogos, terapeutas e por uma médica pediatra do desenvolvimento. Embora conscientes de que apenas com uma equipa com profissionais a trabalhar a tempo inteiro seja possível desenvolver uma intervenção transdisciplinar, o Projecto procura implementar, de acordo com o Despacho Conjunto 891/99, os princípios e condições para um apoio integrado, sendo estes: (a) avaliar, conjuntamente com as famílias, as respectivas necessidades, prioridades e recursos; (b) construir, com a família, um plano individual de intervenção baseado nessa avaliação; (c) ter um único responsável pela implementação do plano individual de intervenção, denominado "Responsável de caso", que garante a articulação dos apoios a prestar; (d) actuar no domicílio e nos ambientes em que a criança habitualmente se encontra, nomeadamente amas, creches, jardins-de-infância ou outro local indicado pela família; (e) partilhar entre si, de forma sistemática, os conhecimentos dos diferentes elementos da equipa.

3.2. Estudo de investigação implementados no âmbito da IP – elegibilidade para programas de IP em Portugal – contributos da CIF (FCT – SFRH/BD/27930/2006)

O objectivo principal deste projecto é o estudo da elegibilidade de crianças para programas de IP em Portugal dentro do enquadramento teórico da CIF (OMS, 2003). Dentro deste âmbito, estudar-se-ão, numa primeira fase, as ideias que profissionais de IP e pais têm acerca da funcionalidade das crianças, nos três principais domínios da CIF: corpo (função e estrutura), actividade/participação e factores ambientais. Com base nestes resultados e na revisão da literatura, será desenvolvido um instrumento que possa ser usado na elegibilidade de crianças entre os 0 e os 3 anos para serviços de IP e que documente o seu perfil funcional.

4. Principais resultados

4.1. Projecto de intervenção precoce (PIP) de Matosinhos (1996 – em curso)

Apresentamos em seguida dados relativos às duas vertentes do Projecto: (1) serviços prestados à comunidade – crianças e famílias atendidas no âmbito da consulta multidisciplinar – e (2) formação em serviço e contínua – número de sessões de Supervisão frequentadas pelas educadoras (ver quadro Q1).

Q1 Número de famílias/crianças atendidas na consulta multidisciplinar e número de sessões de supervisão por ano lectivo

| ano lectivo | avaliação multidisciplinar | | supervisão (estudo de caso) | |
|-------------|----------------------------|----------------|-----------------------------|-----------------------|
| | crianças de matosinhos | extra projecto | grupo 1 ME/APPACDM | grupo 2 ACIP/RASIP |
| 1998/99 | 10 | - | 15 | - |
| 1999/00 | 6 | - | 26 | - |
| 2000/01 | 12 | - | 30 | - |
| 2001/02 | 10 | - | 28 | - |
| 2002/03 | 9 | - | 17 | 7 |
| 2003/04 | 10 | 4 | 11 | 11 |
| 2004/05 | 13 | - | 15 | 14 |
| 2005/06 | 16 | 2 | 16 | 11 |
| 2006/07 | 15 | 1 | 15 | 10 |
| 2007/08 | 13 | 1 | 15* | 15* |

* Durante o ano lectivo 2007/08 as sessões de formação/estudo de caso integraram o estudo e aplicação da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde versão Crianças e Jovens (CIF-CJ WHO 2007)

Entre 2003 e 2007, realizaram-se quatro módulos de formação em Intervenção Precoce no âmbito do projecto, sob o formato de Oficina de Formação. Esta formação foi acreditada e financiada pelo Concelho Científico de Formação Contínua dos Professores (CCPFC/ACC-29589/03). A Oficina de Formação teve como destinatários os Educadores de Infância da Equipa dos Apoios Educativos de Matosinhos (ME), da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Diminuído Mental (APPACDM) de Matosinhos e da Ave Cooperativa de Intervenção Psicossocial (ACIP) - Rede Articulada de Serviços em Intervenção Precoce (RASIP) de Lousada. No ano lectivo 2006/07 e 2007/2008 frequentaram também estas Oficinas profissionais do Concelho de V. N. de Gaia. A formação decorreu numa base quinzenal com dois grupos distintos, tendo cada grupo uma média de 20 profissionais.

O projecto avalia o seu funcionamento com base em dados sobre a satisfação das famílias atendidas e dos profissionais envolvidos, no sentido de, no final de cada ano, repensar práticas e modos de funcionamento (Vide relatórios do PIP de Matosinhos).

A nível da formação graduada e pós graduada de alunos, bem como na formação em serviço dos profissionais envolvidos no Projecto, foram realizadas diferentes acções. Os produtos destas acções, bem como as medidas de avaliação-intervenção produzidas no âmbito do PIP são apresentados no quadro Q2.

Q2 Produtos a nível de formação, divulgação e materiais produzidos pelo PIP

| produtos | |
|---|----|
| estágios no âmbito do 5º ano da licenciatura em psicologia FPCEUP | 13 |
| mestrado em intervenção precoce – estudos de caso | 4 |
| seminário do mestrado integrado em psicologia | 5 |
| estágios no âmbito do programa erasmus | 1 |
| estágios no âmbito do transatlantic consortium of early childhood education | 4 |
| participação em seminários nacionais/internacionais | 14 |
| formação organizada pela equipa | 17 |
| apresentação de posters – eventos nacionais/internacionais | 8 |
| apresentação de comunicações - eventos nacionais/internacionais | 17 |
| publicações | 2 |
| tradução de instrumentos de avaliação/intervenção | 15 |
| serviço de consultadoria | 12 |

Tendo em consideração que a IP era, na altura, uma área emergente a nível nacional, foi ainda desenvolvida pelo Projecto uma análise de conteúdo dos resultados obtidos em dissertações de mestrado orientadas pelo Professor Bairrão e desenvolvidas entre 1994 e 2001. Desta análise resultaram as seguintes temáticas relativas às práticas dos programas e serviços de Intervenção Precoce: (1) Elegibilidade; (2) Processo de avaliação e intervenção; (3) Trabalho com a família; (4) Trabalho em equipa; (5) Coordenação de serviços e recursos; (6) Transição e inclusão; (7) Formação; (8) Avaliação dos programas (Vide Relatório PIP de Matosinhos, 2002).

4.2. Elegibilidade para programas de IP em Portugal – contributos da CIF

Os principais resultados da primeira fase deste estudo incluem informações acerca da forma como os profissionais e os pais de crianças com incapacidades descrevem as crianças em programas de IP, nos três principais componentes da CIF. Os profissionais valorizam mais categorias relacionadas com a componente Actividade/participação, nomeadamente Mobilidade, Comunicação, Auto-Cuidados e Interações e Relacionamentos Interpessoais. Na componente Funções do Corpo são valorizadas as Funções Mentais (funções intelectuais) e as Funções da Voz e da fala (funções Articulatórias). No que diz respeito à componente factores Ambientais, os profissionais valorizam categorias como Apoio e Relacionamentos, Atitudes e Produtos e tecnologias. Os pais, por seu lado, valorizam igualmente mais categorias relacionadas com a componente Actividade/Participação, nomeadamente Comunicação, Interações e Relacionamentos Interpessoais e aprendizagem e Aplicação de conhecimentos. São igualmente referidos aspectos relacionados com Factores Ambientais como Apoio e Relacionamentos, Atitudes, Serviços, Sistemas e Políticas.

A utilização da CIF-CJ em IP poderá constituir um modelo teórico unificador, facilitando a articulação interserviços e o trabalho em equipa, tanto a nível da elegibilidade como a nível da caracterização da funcionalidade das crianças nos seus contextos de vida, permitindo ultrapassar uma visão diagnóstica e desenhar processos de avaliação-intervenção adequados às crianças e suas famílias. A linguagem universal utilizada por esta abordagem possibilita, ainda, a documentação de mudanças intra e inter individuais ao longo do tempo.

5. Implicações nas práticas e na investigação

Através da conceptualização e implementação dos projectos aqui descritos, Bairrão materializa a dialéctica prática-teoria que caracteriza o seu pensamento. Também nesta área de intervenção em idades precoces o seu trabalho e a sua mestria se pautaram pela preocupação com a utilidade social dos projectos, tendo como enquadramento modelos ecológico-sistémicos que orientaram a planificação e a análise de aspectos a diferentes níveis, nomeadamente (a) a descrição empírica dos contextos de vida das crianças (simples a complexos, proximais a distais); (b) a identificação e o design de recursos e de acções adequadas às características e necessidades das pessoas; (c) a constituição de redes de recursos em articulação eficaz no espaço e no tempo, pressupondo que, qualquer actividade a nível de uma área do sistema ou ecossistema influencia e é influenciada pelo sistema como um todo (Bairrão, 2004). A relevância da continuidade destes projectos é reforçada pelas implicações óbvias destas acções, particularmente a um nível preventivo. As preocupações com a dimensão preventiva das primeiras idades, como forma de evitar a consolidação de futuras dificuldades, reforça a relevância de promover a qualidade da educação pré-escolar e as suas relações com a educação e com a intervenção em idades precoces (Bairrão, 2004). O presente artigo salienta as principais dimensões a avaliar em cada uma das vertentes em IP e ilustra como o processo de construção de conhecimento pode não basear-se no paradigma hipotético-dedutivo mas no confronto com a prática (Novais, 2006).

Referências bibliográficas

- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, R. A. (1998) The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology Vol I. Theoretical Models of human development* (pp. 993-1028). New York: J. Wiley and Sons.
- BAIRRÃO, J. (Fevereiro, 2004) *Reflexões sobre o Decreto-Lei armadura conceptual implicações práticas*. Ministério da Educação - Ante-projecto do DL sobre a Reforma da Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.
- BAIRRÃO, J. (2006) "Mayday, Mayday" — Intervenção Precoce. *Jornal das Letras* (22 de Novembro).
- BAIRRÃO, J. & AGUIAR, C. (Novembro, 2006) *Podemos dar-nos ao luxo de não intervir precocemente?* V Congresso Nacional de Intervenção Precoce: Desafios para a Intervenção Precoce na Próxima Década. Universidade de Aveiro.
- BAIRRÃO, J. & ALMEIDA, I. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BAIRRÃO, J. & ALMEIDA, I. (2003). Questões actuais em Intervenção Precoce. *Psicologia*, XVII (1), 15-29.
- BAILEY, D., & SIMEONSSON, R. (1990) Family Needs Survey (revised). Frank Porter Graham Child development Center. University of North Carolina at Chapel Hill (Tradução do CEACF/CRSS Lx e Vale do Tejo) e do PIIP do Distrito de Coimbra.

- DUNST, C., & BRUDER, M. (2002) Values outcomes of service coordination, early intervention and natural environments. *Council for Exceptional Children*, 68, 361-377.
- DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M., & DEAL, A. G. (1988). *Enabling & empowering families. Principles & guidelines for practice*. Cambridge, Brookline Books, M.A. (Tradução do Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família - CEACF/CRSS Lx e Vale do Tejo).
- Despacho Conjunto n.º 891/99. Diário da República, II Série, n.º 244 de 19-10-99.
- FACTS Project (2000) *Family Satisfaction with Intervention Services*. Frank Porter Graham Child Development Center-UNC Chapel Hill (Tradução-PIP Matosinhos FPCEUP).
- GURALNICK, M. J. (2000) *Interdisciplinary clinical assessment of young children with disabilities*. Baltimore: P. H. Brooks, Publishing Company.
- LEET, H. E., & DUNST, C. J. (1994). Family Resource Scale. In C. J. Dunst, C. Trivette & A. G. Deal (1994) *Supporting & Strengthening Families Methods, Strategies and Practices*. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books (Tradução do Projecto de Intervenção Precoce de Matosinhos. FPCEUP).
- MCWILLIAM, R. A. (1996). A program of research on integrated versus isolated treatment in early intervention. In R. A. McWilliam (Ed.), *Rethinking pull-out services in early intervention: A professional resource* (pp. 49-70). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- NOVAIS, I. (2006, Fevereiro). Práticas de Investigação-Ação em IP. Comunicação apresentada no XIV Colóquio AFIRSE: FPCE Universidade de Lisboa.
- Organização Mundial de Saúde (2003) *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (Transl. from International Classification of Functioning, Disability and Health (Geneva, 2001)). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- PIP de Matosinhos (2004) *Plano Individualizado de Apoio à Família*. Adaptado de Plano de Suporte à Família (CEACF/CRSS Lx e Vale do Tejo).
- SAMEROFF, A. J. & FIESE, B. H. (2000) Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMEONSSON, R., Pereira, S. & SCARBOROUGH, A. (2003), Documenting Delay and Disability in Early Development with the WHO-ICF. *Psicologia*, XVII, 31-41.

SIMEONSSON, R J & ROSENTHAL, S. L. (2001). Clinical Assessment of Children: An Overview. In R.J. Simeonsson & S.L. Rosenthal (Eds.), *Psychological and Developmental Assessment: Children with Disabilities and Chronic Conditions*, New York: The Guilford Press

TIETZE, W. (1986) The pre-primary project: An overview. Paper presented at the Second European Conference on Developmental Psychology - poster workshop Pre-Primary Education: European Perspectives Rome

TEGETHOF, M. I. C. S. A. (2008). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos especialistas dos profissionais e das famílias*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia não publicada, FPCEUP

WACHS, T. D. (2000) Necessary but not sufficient. The respective roles of single and multiple influences on individual development. Washington, DC: APA

World Health Organization (WHO) (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health – Child and Youth Version*. WHO:Geneva

4. Educação e investigação em idades precoces

Ana Isabel Pinto, Manuela Pessanha, Sílvia Barros, Catarina Grande, Cecília Aguiar e Cristina Nunes¹

Coordenador dos Projectos: Joaquim Bairrão

Os estudos relatados no presente artigo surgem de um comprometimento de Joaquim Bairrão com um objectivo prático, no contexto do trabalho desenvolvido durante longos anos, junto de crianças, pais e de educadores: contribuir para melhorar a educação que as crianças recebem nos seus contextos educativos desde os primeiros anos de vida. Este comprometimento de ordem prática foi sempre acompanhado por um interesse mais antigo, e talvez mais fundamental, em compreender o desenvolvimento humano, bem como os factores passíveis de o promover, no sentido de fornecer uma compreensão acerca do que acontece, porquê, e acerca do que poderia ser feito para melhorar o estado das coisas

1. Enquadramento – conceitos teóricos relevantes nesta área de investigação

A maioria dos estudos sobre o desenvolvimento humano reconhece os contributos, tanto dos factores relativos à criança, como dos factores relativos ao meio e evocam o conceito de interacção para indicar como as variáveis desenvolvimentais se relacionam entre si. Autores que adoptam abordagens transaccionais ou contextualistas têm argumentado que, para compreender o desenvolvimento da criança, é necessário considerar o envolvimento mútuo das crianças com o mundo social (Lerner, 2002; Rogoff, 1990; Sameroff & MacKenzie, 2003). Para estes autores, a unidade de análise deixa assim de ser o fenómeno psicológico individual para passar a ser o organismo em transacção. Os acontecimentos psicológicos são vistos como transacções que ocorrem entre o indivíduo e os seus ambientes específicos e que envolvem aspectos psicológicos, temporais e ambientais

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto

Weissberg e Greenberg (1998) consideram que o valor do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano reside no facto de enquadrar a discussão acerca dos diferentes processos que influenciam a pessoa em desenvolvimento e de encorajar a interacção interdisciplinar entre os desenvolvimentalistas e os profissionais de outras áreas, tais como a educação, a psicologia comunitária, a medicina, entre outras. Este modelo apresenta-se de grande utilidade na identificação de potenciais alvos e mediadores de intervenção. Os autores partem da ecologia do desenvolvimento humano, tal como foi conceptualizada e descrita por Bronfenbrenner (1979, 1995), e analisam a sua importância prática a nível dos diferentes sistemas que a constituem.

Inspirando-se em Bronfenbrenner e Sameroff, Wachs refere a necessidade de recorrer a princípios explicativos de múltiplos níveis no estudo do desenvolvimento, especialmente quando estamos interessados em encontrar preditores da variabilidade do desenvolvimento humano. Segundo ele, "a variabilidade individual é uma consequência necessária das complexas interacções entre influências múltiplas que são, cada uma delas, contributos necessários mas não suficientes para o desenvolvimento" (Wachs, 2000, p. 3). Para este autor, as "influências ambientais proximais" incluem interacções pais-criança, transacções entre a criança e outras crianças, transacções entre a criança e outros adultos, tais como os professores, e a relação da criança com características físicas do meio imediato, tais como a acessibilidade dos objectos, a variedade dos objectos, o nível de ruído. São ainda considerados aspectos que, embora possam não ser directamente observáveis, afectam a criança, nomeadamente, as características do prestador de cuidados, o estilo educativo, as crenças e os valores parentais. Salientando que os processos de moderação ambiental têm uma natureza bidireccional, Wachs (2000) refere que as influências de um nível superior podem ser moderadas pelas características do microsistema – por exemplo, o impacto negativo de factores macrossistémicos criadores de stresse, tais como pobreza ou violência social, podem ser atenuados quando o ambiente familiar próximo da criança é apoiante e quando são utilizadas práticas educativas responsivas e sensíveis. Neste sentido, o autor realça a natureza probabilística das influências ambientais proximais.

Situando-se numa abordagem contextual-sistémica e ecológica do desenvolvimento, Bairão (2003) salienta a importância do conceito de interacção que conceptualiza como uma "unidade de análise que descreve as trocas activas e dinâmicas de um indivíduo com os objectos e acontecimentos físicos e sociais do seu ambiente. (e que) pode ser utilizada a um nível intrínseco ou intraindividual ou a um nível extrínseco, interindividual. Constitui um conceito básico em psicologia do desenvolvimento e é cultural e contextualmente definido."

As perspectivas desenvolvimentais sistémicas de Bronfenbrenner, de Sameroff e de Wachs, permitem a integração de determinantes de múltiplos níveis de análise em diferentes resultados desenvolvimentais, sendo igualmente úteis na operacionalização, tanto desses determinantes, como dos processos em que esses determinantes estão envolvidos. Neste sentido, os pressupostos e conceitos-chave destas abordagens desenvolvimental-sistémicas constituíram um enquadramento geral útil nos projectos apresentados no presente trabalho que se propuseram analisar o efeito de características das crianças, da qualidade do ambiente e das interacções educativas no envolvimento e no desenvolvimento das crianças durante as actividades diárias nas salas de creche e de jardim-de-infância.

1.1. Investigação nos contextos proximais da criança

Um dos resultados mais consistentes dos estudos acerca do desenvolvimento é a relação entre a elevada qualidade dos contextos de educação precoce e as capacidades em desenvolvimento das crianças durante os primeiros anos de vida (Lamb, 1998; Vandell & Wolfe, 2000).

Para autores como Woodhead (1996) não existe uma definição única de qualidade, uma vez que todas as definições reflectem "valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços." No entanto, existe um consenso no sentido de se aceitar que a qualidade dos contextos de prestação de cuidados se encontra relacionada com as características das pessoas que trabalham nesses contextos, com as características dos programas, com as políticas educativas e com os resultados da investigação. Do ponto de vista das crianças, "a qualidade dos contextos pré-escolares traduz-se nas potencialidades de esses contextos promoverem o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças que aí se encontram" (Bairão, Leal, Abreu-Lima, & Morgado, 1997, p. 63).

Ao longo das últimas décadas, os investigadores têm vindo a reconhecer a complexidade do estudo acerca dos efeitos da prestação extrafamiliar de cuidados nas crianças. Segundo Goelman (1988), enquanto uma primeira geração de estudos se preocupou, prioritariamente, com a questão de a prestação extrafamiliar de cuidados ser benéfica ou prejudicial para o desenvolvimento das crianças, uma segunda geração de estudos começou a comparar os efeitos de diferentes tipos de prestação extrafamiliar de cuidados nas crianças, procurando encontrar indicadores da qualidade dos contextos de prestação de cuidados que afectassem o desenvolvimento das crianças. Uma linha de estudos mais recente dirigiu-se para a análise dos efeitos conjuntos, no desenvolvimento das crianças, das variáveis relativas à prestação extrafamiliar de cuidados e das variáveis da família.

1.2. Dimensões dos indicadores de avaliação da qualidade

Apesar da relatividade do conceito de qualidade, a *qualidade da educação* diz respeito a critérios objectivos que têm a ver com o bem-estar físico, material e social dos adultos e das crianças e também com os aspectos de natureza subjectiva, como por exemplo, as representações que estas pessoas têm acerca de qualidade, isto é, o modo como sentem e pensam a qualidade. Assim, existe uma tendência para aceitar, pelo menos na Europa, nos Estados Unidos e noutros países industrializados, que a qualidade se relaciona com as características físicas e sociais dos contextos nos quais ocorrem os cuidados de educação de infância, com as características dos programas, com as características das pessoas que trabalham nesses contextos, com as políticas educativas, com os resultados da investigação, etc (Bairão, 1998). Diversos autores têm conceptualizado duas grandes dimensões como organizadoras dos indicadores de qualidade dos contextos educativos: (a) a dimensão das características de *estrutura* que diz respeito às condições relativamente estáveis de um contexto e (b) as características de *processo*

que englobam aspectos mais difíceis de quantificar, tais como a natureza das interacções ou transacções entre as pessoas integrando aspectos específicos das experiências das crianças (e.g., adequação desenvolvimental das actividades) (Tietze & Rossbach, 1984; Vandell & Wolfe, 2000). Estes dois tipos de características não devem ser considerados isoladamente, pois interagem entre si de forma dinâmica (Rossbach, Clifford, & Harms, 1991). De facto, diversos estudos verificaram que as variáveis de estrutura e de processo tendem a estar correlacionadas (Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001; Vandell & Wolfe, 2000).

1.3. Relações entre qualidade e desenvolvimento

A par da documentação dos efeitos dos contextos de educação de infância no desenvolvimento, numerosos estudos têm documentado o efeito das características da família na previsão dos resultados desenvolvimentais da criança; é pois importante controlá-las de forma a não sobre ou subestimar os efeitos da qualidade.

Vandell e Wolfe (2000) consideram todos estes factores num modelo que conceptualiza as relações entre a qualidade dos contextos educativos não parentais e o desenvolvimento da criança. Este modelo distingue as duas grandes dimensões organizadoras dos indicadores de qualidade dos contextos educativos referidas (Bairrão, 1995, 1998; Rossbach et al., 1991). Estas dimensões operacionalizam aspectos das práticas educativas que ocorrem nos cenários proximais da criança e, em interacção com as características da criança, constituem os mecanismos que estão na base dos processos desenvolvimentais e dos seus produtos. Vandell e Wolfe (2000) consideram que os resultados desenvolvimentais da criança se relacionam directamente com a qualidade de processo e indirectamente com características estruturais e dos prestadores de cuidados, através da sua influência na qualidade dos processos. Espera-se que as características estruturais e dos prestadores de cuidados influenciem, também, de forma directa, os resultados das crianças, sem o efeito mediador da qualidade de processo.

Nas últimas décadas, como resultado de mudanças socioculturais e económicas, um número crescente de bebés e crianças tem frequentado algum tipo de contexto de educação formal desde os primeiros anos de vida (Melhuish, 2001; Rosenthal, 1994;). A crescente procura de serviços de cuidados para a infância fora do contexto familiar está, fundamentalmente, associada ao aumento do número de mães integradas no mundo de trabalho. Estes factores têm suscitado, nos países da União Europeia, um crescente investimento em serviços destinados a crianças em idade pré-escolar (Bairrão & Tietze, 1995), embora em Portugal a taxa de frequência de contextos de educação formal, principalmente em crianças com idades inferiores a três anos, se mantenha ainda muito baixa. Por outro lado, o reconhecimento do papel fundamental das experiências das crianças durante os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento tem resultado em esforços no sentido de aumentar as taxas de cobertura de estruturas formais de prestação de cuidados para estas idades.

Existem provas crescentes de que a participação em programas pré-escolares de qualidade produz efeitos positivos a curto e longo prazo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todas as crianças e influencia positivamente a sua posterior adaptação à escola, promovendo o sucesso escolar (Bairrão & Tietze, 1995; Schweinhart, 2003).

De acordo com Melhuish (2001), a maior parte das pesquisas realizadas, durante o segundo milénio, acerca da qualidade da prestação extrafamiliar de cuidados, adopta uma perspectiva de acordo com a qual a qualidade reflecte o que é considerado como benéfico para o desenvolvimento das crianças. Esta apreciação baseia-se, em parte, na opinião de especialistas e, em parte, na pesquisa realizada acerca da relação existente entre os indicadores de qualidade e os resultados desenvolvimentais das crianças. De acordo com o mesmo autor, "a avaliação da qualidade deverá assentar preferencialmente em indicadores que, comprovadamente, apresentam relações com os resultados desenvolvimentais e menos na opinião de especialistas acerca do que poderá ser melhor para as crianças" (Melhuish, 2001, p. 1).

2. Estudos implementados

2.1. A qualidade das interacções da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto desenvolvimento sociocognitivo da criança (2000-2004) (FCT – POCTI/PSI/35207/2000)

Este projecto, entre nós conhecido como Projecto *Engagement*, foi desenvolvido pelo Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança (CPDEC) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), e inspirou-se no *Quality and Engagement Study*, implementado por uma equipa de investigação do Frank Porter Graham Child Development Center da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill nos Estados Unidos da América, sob a coordenação do Professor Robin McWilliam (Quality and Engagement Study, 2001). O Projecto *Engagement* teve como objectivo principal estudar o *envolvimento*, enquanto característica sociocognitiva, em crianças (12-36 meses) na Área Metropolitana do Porto. Numerosos estudos referem a qualidade do envolvimento como um factor fundamental para que ocorra aprendizagem e mudança desenvolvimental (McWilliam & Bailey, 1995; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985) e sugerem que a quantidade, bem como a sofisticação e o tipo de envolvimento das crianças são influenciados pelas características dos contextos, das práticas educativas dos adultos responsáveis pelas crianças e pelas próprias características das crianças (McWilliam & Bailey, 1995; McWilliam, Scarbrough, & Kim, 2003). O envolvimento foi definido como "a quantidade de tempo que a criança despende a interagir activa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência" (McWilliam & Bailey, 1995). O critério de *adequação desenvolvimental* requer que o comportamento seja adequado às capacidades e nível desenvolvimental da criança e o critério de *adequação contextual* requer que o comportamento seja adequado à actividade que está a ser realizada e às expectativas da situação. Estes critérios estiveram na base da definição dos diferentes níveis de envolvimento, que por sua vez são exaustivos e mutuamente exclusivos e estão organizados numa hierarquia de carácter desenvolvimental, com os comportamentos a variarem de um nível inferior, tal como atenção ocasional e envolvimento indiferenciado, para um nível de envolvimento mais sofisticado, tal como os *níveis* de envolvimento construtivo, codificado, simbólico e persistente (McWilliam & de Kruif, 1998).

Este foi, fundamentalmente, um estudo sobre o envolvimento de crianças em idade de creche e pretendeu, para além de caracterizar a qualidade desse envolvimento, analisar características da criança, dos seus contextos de socialização e das interacções educativas, bem como a influência destas variáveis no envolvimento, bem como no desenvolvimento da criança.

2.2. Estudo longitudinal do envolvimento e adaptação da criança (2005-2008) (FCT - POCI/PSI/58712/2004)

Na sequência do projecto anterior, este projecto, entre nós conhecido como Projecto Longitudinal pretendeu estudar o valor preditivo do envolvimento na adaptação de crianças de idade pré-escolar aos contextos educativos actuais e futuros. Especificamente, pretendeu-se saber se crianças que apresentavam níveis mais elevados de envolvimento no contexto de creche revelavam mais tarde níveis mais elevados de adaptação aos contextos pré-escolar e escolar.

Assim, pretendeu-se aprofundar os conhecimentos sobre os processos desenvolvimentais subjacentes ao envolvimento da criança, bem como identificar os seus determinantes ao nível da criança, dos contextos pré-escolar e familiar, numa perspectiva longitudinal. Informação acerca dos padrões de relação entre tais preditores do envolvimento da criança permitiu identificar efeitos de moderação e mediação no desenvolvimento e adaptação da criança numa perspectiva a longo prazo.

2.3. Projectos de investigação no âmbito de programas de doutoramento em psicologia

2.3.1. Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas (2002-2007) (FCT – BD/10721/2002)

Este trabalho teve como objectivo contribuir para o estudo da qualidade das creches em Portugal, pretendendo mais especificamente: (1) estudar as características métricas dos dados recolhidos através do instrumento de avaliação da qualidade Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista (ITERS-R; Harms, Cryer, & Clifford, 2003); (2) descrever a qualidade das salas de creche do distrito do Porto; (3) identificar as características da creche valorizadas por pais e por educadores de infância/auxiliares de educação; (4) determinar a avaliação que os pais e os educadores de infância/auxiliares de educação faziam das creches e (5) comparar a avaliação efectuada por pais, por educadores de infância/auxiliares de educação e por observadores externos às creches (j e , investigadores)

2.3.2. Estudo do impacto das interacções educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância (2005-em curso) (FCT – BD/21605/2005)

Este estudo tem como objectivo estudar o efeito das interacções educadora-criança no envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) incluídas em contexto de creche e de jardim-de-infância da Área Metropolitana do Porto e como objectivos específicos: (1) caracterizar o envolvimento destas crianças, (2) caracterizar os estilos interactivos das educadoras do ensino especial e (3) analisar a influência relativa das características das crianças e dos estilos interactivos das educadoras do ensino especial no nível de envolvimento observado das crianças com incapacidades em contextos inclusivos.

3. Principais resultados

Os resultados dos estudos referidos incluem dados relevantes acerca dos preditores do envolvimento e do desenvolvimento das crianças. Os resultados incluem também uma variedade de contributos relacionados com a qualidade de creche e das interacções adulto-criança e com as características das crianças, tanto no caso de crianças com desenvolvimento típico como com NEE.

As salas de creche estudadas revelaram uma qualidade global que se pode considerar pobre: 83% revelaram uma qualidade inadequada, 17% apresentaram uma qualidade mínima e nenhuma sala apresentava boa qualidade ou cuidados desenvolvimentalmente adequados. As dimensões da qualidade mais deficitárias incluem: condições de higiene, saúde e segurança; procedimentos para com os pais; planificação de actividades e valorização profissional dos profissionais de educação (Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Barros, 2007).

Os aspectos de qualidade da creche mais valorizados por pais e por responsáveis pelas salas relacionam-se com as interacções e com as rotinas, sendo que estes avaliam positivamente a creche que os filhos frequentam ou onde trabalham, respectivamente. Os observadores externos avaliam mais negativamente a qualidade das salas de creche (Barros, 2007). Verificou-se que salas com maior área por criança, com profissionais mais novas e com melhores salários revelam melhor qualidade global (Pessanha, Aguiar, & Bairrão, 2007). A observação naturalista de interacções educador-criança em salas de creche permitiu, também, verificar aspectos preocupantes na qualidade deste contexto, nomeadamente momentos de ausência total de supervisão, momentos frequentes de ausência de interacção, transições longas entre actividades e comportamentos frequentes de gestão de comportamentos (Pinto, Grande, & Novais, 2003).

No entanto, apesar da baixa qualidade evidenciada pelas salas de creche estudadas, a qualidade global da creche, bem como os comportamentos interactivos das educadoras, constituem preditores importantes do envolvimento da criança, indicando que em salas de melhor qualidade, e em que as educadoras exibem uma frequência mais elevada de comportamentos interactivos directivos-elaborativos, as crianças passam menos tempo não envolvidas. Do mesmo modo, quando os educadores eram mais afectuosos nas suas interacções, as crianças tinham tendência para passar mais tempo em envolvimento activo e menos tempo em comportamentos não sofisticados de nível mais baixo, como acções repetitivas com os objectos ou períodos breves de atenção ao ambiente à sua volta (Pinto, 2006). Constatou-se, também, que alguns resultados desenvolvimentais das crianças pareciam variar em função da qualidade dessas mesmas salas, verificando-se a existência de um efeito positivo da qualidade das salas nos resultados obtidos pelas crianças a nível da comunicação e da socialização (Pessanha, no prelo).

No que diz respeito ao envolvimento das crianças com incapacidades em salas de jardim-de-infância inclusivas, verificou-se que, na presença do educador de ensino especial, as crianças despendem significativamente mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados, codificados (utilização de linguagem compreensível) e a interagir com adultos e significativamente menos tempo em envolvimento passivo, de nível inferior ou não envolvidas, bem como menos tempo a interagir com pares. Verificou-se que, com educadores de ensino especial com estilo mais directivo, as crianças passam mais tempo numa atenção vaga, sendo este comportamento considerado de um nível não sofisticado. Por outro lado, com educadores de ensino especial com estilo mais elaborativo há uma tendência para as crianças passarem mais tempo em comportamentos de envolvimento mais sofisticado, mais tempo em interacção com adultos e menos tempo em interacção com os pares (Grande & Pinto, 2008).

Relativamente às relações entre a sofisticação do envolvimento da criança e os seus resultados desenvolvimentais, verificou-se que o envolvimento sofisticado constitui um indicador da competência cognitiva e social da criança, e que os comportamentos de não envolvimento e o envolvimento com adultos parecem ser indicadores de imaturidade desenvolvimental tanto em crianças com desenvolvimento típico como em crianças com incapacidades (Grande & Bairrão, 2007; Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006;). A importância do conceito de envolvimento sobressai, igualmente, mais tarde, sendo que as crianças que tinham apresentado percentagens mais elevadas de envolvimento sofisticado em contexto de creche eram as que obtinham resultados desenvolvimentais mais elevados (idade desenvolvimental, linguagem receptiva e conceitos básicos), quando foram observadas em contexto de jardim-de-infância (Pinto, 2007)

No que diz respeito às características de temperamento da criança, verificou-se que estas se encontram associadas à qualidade do seu envolvimento em contexto de creche, nomeadamente: (a) crianças mais faladoras, mais alegres e mais adaptáveis são mais frequentemente observadas a interagir em níveis mais sofisticados de envolvimento (b) crianças menos atentas têm tendência para passar mais tempo não envolvidas; (c) maior controlo socioemocional, menor sociabilidade e menor adaptabilidade por parte das crianças resultam em maiores percentagens de tempo passado por estas em comportamentos não sofisticados, independentemente da sua idade desenvolvimental (Pinto, 2006)

4. Implicações nas práticas e na investigação

Ao documentarem as ligações entre a qualidade dos contextos de creche, o envolvimento e o desenvolvimento das crianças durante os primeiros anos de vida, os resultados destes estudos têm implicações evidentes, para as políticas e para as práticas educativas, no campo da educação precoce em geral e para a intervenção precoce junto de crianças com incapacidades, em particular. Estas implicações práticas relacionam-se com a formação de educadores, com a criação de indicadores de licenciamento e de acreditação de qualidade para contextos de educação de infância, bem como com futuras pesquisas. Sumariamos de seguida os principais aspectos a estes níveis.

Em primeiro lugar, os resultados destes estudos sugerem a efectiva necessidade de se investir na avaliação e na promoção da qualidade em contexto de creche em Portugal. Tendo presente que a maioria das crianças estava em salas de creche com qualidade inadequada, de acordo com Harms, Cryer e Clifford (1990), acreditamos que os efeitos encontrados fornecem evidência razoável de associações com significado entre a qualidade dos contextos e das interações educativas, o nível de envolvimento e os resultados desenvolvimentais das crianças. Nesta amostra, como não existiam salas avaliadas com um nível de qualidade considerado bom ou excelente (Harms et al., 1990), os dados limitaram-se a evidenciar os efeitos de níveis de qualidade inadequada ou minimamente adequada no envolvimento e no desenvolvimento. Este efeito parece ainda mais notório se considerarmos que, de acordo com a teoria desenvolvimental, não é de esperar que a qualidade global dos contextos de educação de infância tenha efeitos de

grande magnitude nos resultados das crianças, visto que o desenvolvimento da criança é mais fortemente influenciado por relações interpessoais proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998)

Esforços e iniciativas no sentido de regulamentar a formação de base e em serviço dos educadores (e.g., requerendo que os educadores responsáveis pelo grupo tenham, pelo menos, uma licenciatura e alguma formação específica em educação de infância), teriam grande probabilidade de contribuir para a melhoria das experiências das crianças em ambientes de educação precoce. Parece-nos que as medidas de temperamento, de envolvimento individual da criança, a medida de qualidade global da sala e a medida dos comportamentos de ensino e de características emocionais do educador analisadas nos estudos apresentados, poderiam constituir, juntamente com conceitos que lhe estão subjacentes, uma mais valia enquanto conteúdos a considerar na formação de base e em serviço do educador. Especificamente, os dados destes estudos apoiam a necessidade de implementar programas educacionais, práticas de supervisão e formação em serviço para profissionais de educação de infância, com particular atenção às práticas desenvolvimentalmente adequadas para crianças com idade inferior a 3 anos, promovendo a individualização da instrução, fornecendo conhecimentos baseados em teoria sobre medidas e implicações práticas nomeadamente ao nível: (a) de características de temperamento das crianças; (b) de medidas de indicadores de qualidade do ambiente educativo; (c) de características dos estilos educativos, nomeadamente formas de avaliar e monitorizar os comportamentos de ensino e o tom afectivo utilizado durante as interações com as crianças, no sentido de desenvolverem interações desenvolvimentalmente adequadas às iniciativas das crianças; e (d) da importância da qualidade do envolvimento individual das crianças, um indicador contemporâneo e ecologicamente válido da sua competência interactiva durante as experiências diárias em contextos naturais e que constitui um factor crítico na sua aprendizagem - ao focar a experiência da criança, e ao considerar a sua adequação contextual e social, a medida de envolvimento individual fornece informação acerca da adequação das actividades educativas e constitui um procedimento útil para avaliar o desenvolvimento e o funcionamento cognitivo da criança.

Tais conhecimentos poderiam contribuir para melhorar as competências interactivas dos educadores para lidar com as especificidades das características das crianças e, assim, promover a adequação do ajustamento entre cada criança e o seu ambiente educativo. Paralelamente, seria importante investir na (in)formação dos pais, de modo a que estes sejam capazes de recolher informações relevantes e precisas sobre as creches, quer no momento da sua escolha, quer enquanto usufruem dos serviços.

Num modelo de escola inclusiva, a informação sobre o perfil do envolvimento da criança é pertinente ao nível das práticas de intervenção. Há necessidade de se contribuir para a melhoria das experiências proporcionadas nestes contextos, nomeadamente fomentar a participação das crianças com NEE nas actividades do grupo de uma forma consistente e desenvolvimentalmente adequada, facilitando a interacção com as outras crianças e promovendo níveis mais sofisticados de envolvimento. Considerando que tanto crianças com desenvolvimento típico como crianças

com incapacidades parecem beneficiar de práticas e de padrões de interações educativas essencialmente elaborativas, embora com algum teor de directividade, por estarem mais associados a níveis de envolvimento mais sofisticados, seria relevante a promoção destes comportamentos nas educadoras de forma a incentivar processos de aprendizagem construtivos pela criança, tais como a exploração, a persistência, a prática e a resolução de problemas

Bairrão (1998) realça a necessidade de promover a boa qualidade nas estruturas pré-escolares em todas as suas dimensões. Neste sentido, deverão ser facilitadas "interações sociais, cognitivas e emocionais em contextos de vida progressivamente mais alargados onde se vão estabelecer trocas bidireccionais para uma regulação progressiva até à auto-regulação" (Bairrão, 2004)

É necessária mais investigação em contextos de educação de infância, inclusive análises de custo-benefício dos efeitos a longo-prazo das experiências das crianças nesses contextos, especialmente porque um número cada vez mais elevado de crianças está em causa. No entanto, é necessário considerar que mesmo conclusões bem fundamentadas acerca dos efeitos dos contextos de educação de infância no desenvolvimento das crianças podem não provocar mudanças políticas. De facto, os políticos baseiam as suas decisões num conjunto de factores (incluindo as políticas partidárias, a opinião pública, as notícias salientadas pelos media) entre os quais a evidência científica parece não ter lugar de destaque. Assumindo a nossa cota parte de co-responsabilidade na prevenção e solução de problemas sociais, esperamos que os conhecimentos obtidos com estes estudos sejam úteis para pais, educadores, investigadores e políticos e contribuam para estabelecer pontes entre a investigação e a prática.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, C., BAIRRÃO, J., & BARROS, S. (2002) Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 7-28
- BAIRRÃO, J. (1995) A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, Vol X, 3, 7-30
- BAIRRÃO, J. (1998) O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.
- BAIRRÃO, J. (2003, Junho) *Understanding functioning and disability in early childhood: Intervention Theories and Models*. Comunicação apresentada no EU - FIPSE - International Program in Early Childhood Intervention. Suécia: Universidade de Mälardalen Högskola, em Västerås
- BAIRRÃO, J. (Fevereiro, 2004) *Reflexões sobre o Decreto-Lei: armadura conceptual implicações práticas*. Comunicação apresentada no Ministério da Educação - Ante-projecto do Decreto-Lei sobre a Reforma da Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo. Lisboa

- BAIRRÃO, J., LEAL, T., ABREU-LIMA, I., & MORGADO, R. (1997) Educação Pré-Escolar. In Ministério da Educação (Ed.), *Estudos Temáticos. Vol II: A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento
- BAIRRÃO, J., & TIETZE, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- BARROS, S. A. (2007) *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge Mass: Harvard University Press
- BRONFENBRENNER, U. (1995) Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-648). Washington, DC: American Psychological Association
- BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: Wiley
- GOELMAN, H. (1988) The relationship between structure and process variables in home and day care settings on children's language development. In R. A. Pence (Ed.), *Ecological Research with Children and Families. From Concepts to Methodology*. New York: Teachers College, Columbia University
- GRANDE, C., BAIRRÃO, J. (2007, Fevereiro) O envolvimento de crianças com NEE em contexto de creche e de jardim-de-infância. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias, Braga, Portugal
- GRANDE, C., PINTO, A. I. (2008, Junho). *The impact of teacher-child interactions and child characteristics on observed engagement of children with special education needs in day care and pre-school settings*. Comunicação apresentada na 2nd international Conference on Special Education, Marmaris, Mugla, Turkey
- HARMS, T., CRYER, D., & CLIFFORD, R. M. (1990) *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College
- HARMS, T., CRYER, D., & CLIFFORD, R. M. (2003) *Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition*. New York: Teachers College Press

- LAMB M (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.); W. Damon (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. IV: Child Psychology in Practice* (pp. 73-133). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- LERNER, R. M. (2002) *Concepts and theories of human development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- MCWILLIAM, R. A., & BAILEY D. B. (1995) Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*, 123-147.
- MCWILLIAM, R. A., & de KRUIF, R. E. L. (1998) *Engagement Quality Observation System III (E-Qual III)*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill
- MCWILLIAM, R. A., SCARBOROUGH, A. A., & KIM, H. (2003) Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development, 14*, 7-27
- MCWILLIAM, R. A., TRIVETTE, C. M., & DUNST, C. J. (1985) Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention on Developmental Disabilities, 5*, 59-71
- MELHUISH, E. C. (2001) The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development, 25(1)*, 1-6
- PESSANHA, M. (no prelo) *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia
- PESSANHA, M., AGUIAR, C., & BAIRRÃO, J. (2007) Influence of structural features on day care quality. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 204-214
- PINTO, A. I. (2006) *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- PINTO, A. I. (2007, Agosto) Effects of child temperament, child engagement and classroom quality on developmental outcomes. Comunicação apresentada na 13th European Conference on Developmental Psychology, Jena, Alemanha
- PINTO, A. I., GRANDE, C., NOVAIS, I., & BAIRRÃO, J. (2005) Interações educador-criança em contexto de creche: Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento, contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic

- PINTO, A. I., BARROS, S., AGUIAR, C., PESSANHA, M., & BAIRRÃO, J. (2006) Relações entre idade desenvolvimental, dimensões de comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica, Série XXIV (4)*, 447-466
- Quality and Engagement Study (2001) *The Quality and Engagement Study final report*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill
- RASPA, M. J., MCWILLIAM, R. A., & RIDLEY, S. M. (2001) Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development, 12*, 209-224
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- ROSENTHAL, M. (1994). Research goals and methodology. In M. K. Rosenthal (Ed.), *An ecological approach to the study of child care: Family day care in Israel* (pp. 14-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- ROSSBACH, H. G., CLIFFORD, R. M., & HARMS, T. (1991) *Dimensions of learning environments: cross-national of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Paper presented at AERA, Annual Conference, Chicago
- SAMEROFF, A. (1975) Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly, 21*, 267-294
- SAMEROFF, A. J., & CHANDLER, M. J. (1975) Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research, Vol. 4* (pp. 83-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- SAMEROFF, A. J., & FIESE, B. H. (1990) Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press
- SAMEROFF, A. J., & FIESE, B. H. (2000) Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press
- SAMEROFF, A. J., & MACKENZIE, M. J. (2003) A quarter-century of the transactional model: How have things changed? *Zero to Three, September* (online). Disponível em permission@zero.tothree.org
- SCHWEINHART, L. J. (2003) *Benefits, costs, and explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Paper apresentado no Congresso da Society for Research in Child Development, Tampa, FL.

TIETZE, W., & ROSSBACH, H. G. (1984) A conceptual framework for the analysis of socialization environments. Comunicação apresentada na Inaugural European Conference of the International Society for the Study of Behavioral Development. Gröningen, Alemanha.

VANDELL, D. L., & WOLFE, B. (2000). *Childcare quality. does it matter and does it need to be improved?* Retirado a 18 de Junho de 2002 do Website <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/ccqualiy.html>

WACHS, T. D. (2000) *Necessary but not sufficient. The respective roles of single and multiple influences on individual development.* Washington, DC: American Psychological Association.

WEISSBERG, R. P., & GREENBERG, M. T. (1998) School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon, I. Siegel, & K. A. Reminger (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. IV: Child Psychology in Practice* (877-954). New York: John Wiley & Sons, Inc.

WOODHEAD, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 5-22

5. Risco sociocultural e intervenção na comunidade

Manuela Pessanha, Joana Cadima, Cristina Nunes, Isabel Novais e Maria José Alves¹

O interesse do Professor Bairrão pela noção de risco ambiental surge em 1978, com a publicação de um artigo em conjunto com Felgueiras. A preocupação com a intervenção no âmbito desta problemática é patente através do envolvimento do professor em vários projectos de intervenção, entre os quais os projectos de Arruda dos Vinhos, da Amadora e das Taipas nos anos 1970 e 1980. Nos anos 1990, paralelamente à intervenção numa comunidade em desvantagem sociocultural, surgem no âmbito do 1.º Mestrado em Intervenção Precoce (1995-1997) estudos sobre o conceito de risco. O presente artigo pretende sintetizar o trabalho que foi desenvolvido pelo Professor Bairrão e pela equipa do Centro de Psicologia da Universidade do Porto relativamente à temática do risco, quer em termos conceptuais e dos estudos que foram conduzidos, quer em termos da intervenção. Pretende-se assim salientar a interligação entre estes vários níveis de acção e de análise que o Professor Bairrão defendia.

1. Conceito de risco: do risco biológico ao risco sociocultural

As recentes reformulações da conceptualização do desenvolvimento em contexto conduziram a que as pesquisas realizadas neste âmbito apresentem tendências claras no sentido de se estudarem as vidas dos indivíduos em risco. Particularmente, é patente o interesse crescente sobre os efeitos dos contextos de vida do indivíduo no seu desenvolvimento, em especial quando esses contextos parecem colocar esse indivíduo em *desvantagem*.

De acordo com o paradigma conhecido por *Contínuo de Morbilidade Ligada à Reprodução* (Pasamanick & Knobloch, 1964)², que vigorava nos anos de 1940 e 1950, o desenvolvimento era um processo quase desligado das influências do ambiente, pelo que o risco de desenvolvimento

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

² Adopta-se aqui a tradução de *continuum of reproductive casualty* proposta por Bairrão (1994)