



Intervenção Precoce: Do Atendimento Directo ao Envolvimento Parental

*Luis de Miranda Correia **

Muitos são os especialistas que consideram que é nos primeiros anos de vida que os padrões iniciais de aprendizagem e de comportamento se estabelecem, vindo a influenciar a natureza de todo o desenvolvimento subsequente. Sendo assim, parece-nos evidente que os primeiros anos de vida da criança são essenciais quanto ao seu crescimento e desenvolvimento, podendo constituir a semente para o estabelecimento de um clima propício para a aprendizagem.

No caso da criança «em risco» ou daquela com necessidades educativas especiais (NEE), a importância de uma intervenção atempada é crucial, dado que as suas «limitações» e «incapacidades» podem limitar-lhe a aquisição de novas experiências, pondo em causa uma aprendizagem «típica».

Sabe-se que todas as áreas do desenvolvimento estão de tal forma interligadas durante os primeiros anos de vida que um problema numa delas pode vir a perturbar o desenvolvimento normal das outras.

Uma condição de «incapacidade», ou uma situação de «risco», podem criar tais limitações desenvolvimentais que só uma intervenção educativa precoce pode minimizar ou suprir. É, portanto, vital que se ofereça a estas crianças um conjunto de oportunidades educativas adequadas ao seu desenvolvimento, cujos objectivos considerem a aquisição de aptidões que permitam compensá-la em relação ao seu problema. Numa palavra, pretende-se, com a intervenção precoce, que a criança venha a desenvolver as aptidões necessárias para que possa funcionar de uma forma «integrada» com os seus companheiros ditos «normais» e para que possa adquirir uma auto-estima que lhe permita alcançar o máximo de competência e de independência.

Contudo, dado que a criança durante os primeiros anos de vida passa grande parte do seu tempo com os pais, os programas de intervenção precoce devem também ter em linha de conta a sua participação em todo o processo desenvolvimental do seu filho (a), até porque quanto mais intervenientes forem os pais, mais provavelmente a criança adquirirá as aptidões desenvolvimentais, sociais e adaptativas, tão necessárias a uma boa aprendizagem e à formação de uma personalidade «saudável».

* Professor Auxiliar da Universidade do Minho.

Evolução e impacto da intervenção precoce

Os programas de intervenção precoce surgiram pela primeira vez nos Estados Unidos da América para atender às necessidades da chamada criança «em risco», ou seja, aquela criança que corria o «risco» de sentir insucesso na escola ou na vida (Frymier, 1988) e da criança com necessidades educativas especiais (NEE), ou seja, aquela criança cuja problemática seria de foro físico, intelectual, emocional ou sensorial, ou então que apresentasse dificuldades na aprendizagem devido a problemas de maturação, a diferenças sócio-económicas e a dispedagogias (Correia, 1993). Contudo, eles não surgiram no vazio. Parecem ter derivado, pelo menos em parte, dos programas orientados para as crianças pertencentes a grupos sócio-económicos mais desfavorecidos, portanto para algumas daquelas a que hoje chamamos de «em risco». Quanto às crianças com NEE, mais do tipo permanente (por exemplo, deficiência mental), começaram a surgir programas pré-escolares no século XIX, embora em instituições geralmente localizadas em zonas rurais (Wolfensberger, 1969).

De acordo com Lazerson (1972), parece que um dos factores principais que deu origem à criação de programas de intervenção terá a ver com o facto de que a intervenção poderia ser instrumental quanto a uma mudança social, o que quer dizer que a ênfase posta na educação deveria incidir nas reformas sociais que tivessem em linha de conta os grupos (classes) mais desfavorecidos. Assim, o factor principal para a criação e evolução dos programas de intervenção precoce parece ter a ver com o desenvolvimento da criança no seio das classes sócio-económicas mais baixas.

Maxim (1980) afirma que uma série de reformas educacionais importantes para a criança foi considerada, em alguns países simultaneamente por vários indivíduos, todos eles preocupados com o desenvolvimento global da criança hoje dita de «risco». Por exemplo, nos finais do século XIX, princípios do século XX, foram criados programas para atender a criança pobre na Escócia, Inglaterra, Alemanha e Itália, respectivamente por Robert Owen, Friedrich Froebel, Margaret McMillan e Montessori. Destes programas, aqueles dirigidos por Owen, McMillan e Montessori destinavam-se essencialmente ao ensino da criança pobre, cujos problemas derivavam de uma saúde precária ou de maus tratos, tendo como objectivo principal o seu desenvolvimento físico e intelectual.

Voltando de novo aos EUA, os programas pré-primários iniciaram-se no século XIX, inspirados no modelo de Froebel, tornando-se públicos em 1900. De acordo com Lazerson (1972), o crescimento dos programas pré-primários ficou a dever-se a reformas sociais que preconizavam um melhor atendimento educacional para a criança pobre. Reformistas, tal como Jane Adams, Robert Woods e Kate Wiggin, defendiam a tese de que a criança urbana, pertencente a grupos cujos ambientes eram extremamente po-

bres, deveria ser submetida a programas educacionais o mais precocemente possível, a fim de ser sensibilizada para os valores da classe média. Assim, de início, esta posição constituiu como que um primeiro objectivo dos programas pré-primários. Um segundo objectivo destes programas era o de também educar os pais destas crianças, residentes geralmente em «getthos», com o fim de lhes proporcionar os meios necessários para a educação dos seus filhos. Embora estes objectivos fossem abandonados pouco depois, eles recomeçaram de novo a ganhar apoio nos anos 60.

Para além dos programas pré-primários, surgem, nos anos 20, os chamados «jardins-escola», destinados ao atendimento de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, cuja proliferação se acentuou nos anos 30, depois da Depressão. Estes programas eram também destinados, primeiramente, às crianças pobres, vindo a constituir depois, durante a Segunda Guerra Mundial, uma resposta para as crianças cujas mães tinham que trabalhar. Contudo, depois da guerra, os jardins-escola começam a ser frequentados por crianças pertencentes a classes sociais mais favorecidas, sendo as pobres e as com NEE negligenciadas pelo sistema. Só nos anos 60, com o «renascimento humanista», é que a preocupação social se centra de novo na criança «em risco» e naquela com NEE.

A investigação começa a proliferar, sugerindo que uma criança de tenra idade tem uma capacidade para «aprender» superior à que, até então, se acreditava que ela tivesse. Há, até, vários estudos cujos resultados indicam que o bebé pode fazer discriminações e exercícios de memória sofisticados (Schaffer, 1977).

Também Bloom, em 1964, publicou um trabalho importante onde concluía que grande parte do desenvolvimento cognitivo da criança ocorria nos primeiros quatro anos de vida, embora hoje em dia se questione tal premissa.

Há ainda outros investigadores que afirmam que os ambientes pouco estimuladores podem ser devastadores para o desenvolvimento global da criança, realçando a importância de uma intervenção atempada (Bowlby, 1973; Hunt, 1961; Spitz, 1946).

Assim, tendo em conta as duas posições citadas — a capacidade de aprendizagem do bebé e a influência ambiental —, aliadas à motivação política dos anos 60, assistiu-se ao desenvolvimento de um programa federal de grandes proporções a que foi dado o nome de «Guerra à pobreza» (The War on Poverty). Deste programa federal, é de salientar um projecto que, pelo seu sucesso, tem servido de referência e de base a muitos programas de intervenção precoce hoje existentes: O Projecto Head Start.

O Projecto Head Start foi lançado em 1965 com a finalidade de criar programas pré-escolares destinados às crianças «em risco», pertencentes a grupos sócio-económicos desfavorecidos. De entre os seus objectivos, são de destacar os seguintes:

1. Melhorar a saúde e capacidade física da criança;
2. Ajudar no desenvolvimento social e emocional da criança, encorajando a sua espontaneidade, curiosidade, auto-disciplina e promovendo a sua auto-estima;
3. Melhorar os processos mentais e aptidões da criança, tendo em particular atenção as suas aptidões verbais e conceptuais;
4. Estabelecer padrões de expectativas de sucesso que venham a criar na criança um clima de confiança para a sua aprendizagem futura (Maxim, 1980, p. 22).

Em 1972, um aditamento à legislação que dizia respeito ao Projecto Head Start determinava que 10% do número total de crianças que frequentassem o projecto deveriam ser crianças com necessidades educativas especiais (Ackerman & Moore, 1976).

Estava, assim, criada a possibilidade de se integrar em classes pré-escolares a criança com NEE.

Em 1973, cerca de 30.000 crianças com NEE foram atendidas pelos programas Head Start, tendo o seu número mais do que duplicado em 1985, ou seja, mais de 62.000 crianças com NEE eram atendidas anualmente (Peters & Deiner, 1987). Assim, para além da preocupação em se atender precocemente a criança pobre, particularmente aquela «em risco», começou também a dar-se importância ao atendimento da criança com NEE. E, tendo esta população como base, começaram a proliferar programas de intervenção precoce subsidiados, quer pelos estados, quer pelos governos locais.

De acordo com o referido num relatório pela Littlejohn Associates, o impacto criado por estes programas foi de tal ordem, que vale a pena transcrever alguns dados e conclusões citadas nesse mesmo relatório:

- Há projectos em todos os estados;
- 55% das crianças que completaram o projecto estão integradas com crianças ditas «normais», reduzindo substancialmente os custos da sua educação;
- 80% dos 280 projectos estudados pelo relatório continuam a atender crianças, mesmo que não sejam subsidiados;
- Mais de 30.600 crianças já foram atendidas sem quaisquer custos para o governo federal;
- Outros programas que surgiram com base nos projectos existentes já atenderam mais de 107.850 crianças;
- 21% dos projectos foram aprovados pelo Departamento de Educação para disseminação com base na eficácia da sua programação e no seu baixo custo (Roy Littlejohn Associates, 1982, pp. 146-147).

Os resultados do relatório foram considerados bastante encorajadores e vieram provar o impacto que os programas de intervenção precoce tinham no atendimento à criança

«em risco» e/ou com NEE, podendo concluir-se que tais programas não só lhes são benéficos, como também lhes são essenciais.

Contudo, à medida que se vai realçando a importância dos programas de intervenção precoce no crescimento e desenvolvimento da criança «em risco» e/ou com NEE, vai-se verificando que o seu sucesso está directamente ligado à duração e qualidade da participação dos pais em todo o processo.

Assim, para se assegurar a eficácia de um programa de intervenção precoce, há que assegurar o envolvimento dos pais em todo o processo de desenvolvimento da criança. A importância deste envolvimento, crucial, como apontámos, para o crescimento harmonioso da criança, reflecte-se nos objectivos globais de um programa — o Projecto Portage. Este Projecto, hoje reconhecido universalmente, tem como objectivo específico a participação dos pais, considerada como factor essencial de sucesso da criança «em risco» e/ou com NEE.

Sabe-se, hoje em dia, que a qualidade da interacção pais-crianças representa uma das variáveis mais eficazes quanto às aquisições desenvolvimentais da criança. No caso da criança «em risco» ou daquela com NEE, a natureza e qualidade dessa interacção assumem um significado ainda mais relevante.

Envolvimento parental

Sem dúvida que a maioria dos programas de que falámos não existiria se não tivesse sido elaborada legislação que viesse a permitir a sua criação.

No caso dos EUA, há todo um conjunto de leis que visam estabelecer as bases para o envolvimento federal na educação especial. Contudo, talvez os dois diplomas mais significativos, quanto à prestação de serviços à criança com NEE, sejam a Lei Pública 94-142 (1975), hoje conhecida por «Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) e a Lei Pública 99-457 (1986), «The Education of the Handicapped Amendments». Ambas promovem e expandem o papel federal quanto à identificação e respectiva prestação de serviços à criança com NEE.

Os objectivos primeiros destes dois diplomas são os de fazerem com que todos os sistemas escolares ofereçam uma educação igual e de qualidade, uma «educação apropriada», como referem, a toda a criança com NEE.

Também em Portugal, existem duas peças de legislação fundamentais que reflectem os princípios da legislação americana. São elas, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, e a Portaria 611/93, de 27 de Junho, cujo objectivo é o de proporcionar um atendimento eficaz à criança com NEE.

À medida que a legislação se ia preocupando cada vez mais com a qualidade dos serviços a prestar à criança com NEE, para que a educação a ministrar-lhe fosse a mais «apropriada», os intervenientes em todo o processo passaram a ser uma pedra-chave quanto ao sucesso académico e social que se pretendia que ela viesse a atingir.

Assim, para além do papel do professor, o papel da família passou a ser crucial, quer no processo desenvolvimental da criança, quer no atingir de metas educacionais que se lhe começam a deparar desde muito cedo na vida.

No que respeita à intervenção precoce, estamos cientes de que foi nos anos 80 que foi reforçada a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos com necessidades educativas especiais. É nesta altura que se começa a verificar o seu envolvimento, não só na elaboração e programação de serviços para a criança com NEE, mas também na avaliação desses mesmos serviços.

Belsky (1981) dá ênfase à necessidade de se reconhecerem as influências mútuas da interacção pais-criança no comportamento e desenvolvimento desta. Muitos outros autores (Bronfenbrenner, Moen & Garbarino, 1984; Bowlby, 1982; Garbarino, 1982; Sameroff, 1982) comungam da mesma opinião, não deixando, no entanto, de referir que haverá factores determinantes a considerar numa intervenção focada na família, como por exemplo:

1. Dar prioridade aos objectivos e desejos dos pais aquando da elaboração de um programa de intervenção;
2. Planear a intervenção pais-criança baseando-a na avaliação das áreas fortes e fracas da família;
3. Prestar serviços de apoio à família de uma forma individualizada;
4. Dar oportunidade aos pais de avaliarem os serviços que lhes estão a ser prestados, quer a si, quer à criança;
5. Treinar os pais, desenvolvendo-lhes aptidões que lhes permitam intervir com eficácia em casa e nos vários cenários comunitários que se lhes deparem;
6. Ajudar a família a tornar-se independente e auto-suficiente quanto à resolução de problemas.

Tendo em conta a expansão dos serviços de intervenção precoce, como atrás referimos, a importância que nos anos 80 se começa a dar ao envolvimento parental, não é de surpreender que uma perspectiva focada na família comece a ganhar proeminência, sendo, hoje em dia, considerada como imprescindível para um eficaz desenvolvimento global da criança.

Segundo Graves e Gargiulo, citados por Correia e Gonçalves (1993), a educação da criança com NEE em idade pré-escolar não deve cair na jurisdição exclusiva dos profissionais

da intervenção precoce; os pais são, segundo estes autores, elementos importantes e necessários à equipa que terá a seu cargo a programação da intervenção. Também nós comungamos desta ideia, até porque uma intervenção educativa de duas ou três horas por dia numa escola ou instituição não pode ser eficaz, tendo em conta que a criança passa a maior parte do seu tempo na companhia dos pais. Desta forma, é importante que os pais sejam chamados ao processo interventivo e que, porventura, sejam considerados como os elementos da equipa que maior influência terão no desenvolvimento da criança, a fim de que ela possa vir a viver uma vida o mais normal possível. Se ignorarmos o contributo dos pais, tendo em conta a interacção dinâmica que deve existir entre eles e os seus filhos, então estamos a ignorar uma das variáveis mais importantes da planificação de programas de intervenção eficazes.

Segundo Correia e Gonçalves (1993), o envolvimento parental deve ser considerado como um factor fundamental no sucesso da intervenção precoce com crianças «em risco» e com NEE.

Quanto a nós, estamos em crer que, quanto maior for esse envolvimento, maior será a probabilidade de se maximizar o potencial da criança e, conseqüentemente, de se maximizar o seu desenvolvimento.

Conclusão

Pelo exposto, achamos razoável concluir que os anos pré-escolares representam um período crítico no desenvolvimento global da criança. É, portanto, crucial que se identifiquem as crianças «em risco» e aquelas com necessidades educativas especiais nos primeiros anos de vida, dado que é neste período que os esforços preventivos e intervenientes são mais eficazes. Torna-se, assim, importante que os profissionais e os pais respondam de uma forma «cabal» às necessidades da criança cujo desenvolvimento é caracterizado por um factor de «risco» ou um «desvio» evidentes.

Como a literatura sobre o assunto sugere, muitos são os benefícios que um programa de intervenção precoce pode prover.

Em relação à criança, ele, com certeza, ajudará no desenvolvimento de aptidões que lhe servirão de instrumentos para a aprendizagem futura. Dá-lhe, ainda, a oportunidade de interagir de uma forma muito positiva com a família, permitindo-lhe, assim, atingir o máximo do seu potencial.

Em relação aos pais, um programa de intervenção precoce bem elaborado permitir-lhes-á adquirir as «aptidões» necessárias para que possam «ensinar» e estimular a criança com NEE de uma forma que possibilite a minimização do seu problema.

Contudo, e não tendo dúvidas quanto à importância da intervenção precoce e da participação parental no desenvolvimento global da criança, como foi realçado neste artigo, estamos conscientes de que é ainda necessário «educar» o público em geral, nomeadamente aqueles cuja influência, em termos sociais e políticos, é maior, no sentido de lhe fazer ver que os programas de intervenção precoce não só são benéficos, como também são imprescindíveis ao desenvolvimento global da criança, especialmente daquela «em risco» ou com NEE.

Assim, há que fazer ver àqueles com poder decisório que toda a criança com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar, bem como os seus pais, precisam de auxílio; que os programas de intervenção precoce são eficazes no sentido de facilitarem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança cujo futuro é incerto devido a um determinado problema; e que a sociedade deve assumir a responsabilidade de prover a criança com NEE com os serviços que lhe forem mais adequados.

Quanto a nós, embora os programas de intervenção precoce não «curem» todas as crianças, eles dão-lhes, com certeza, a oportunidade de maximizarem o potencial que possuem.

Bibliografia

ACKERMAN, P. & MOORE, M. (1976). Delivery of educational services to preschool handicapped children. In T. Tjossen (Ed.), *Intervention strategies for high risk infants and young children*. Baltimore, MD: University Park Press.

BELSKY, R.Q. (1974). Early human experience: a family perspective. *Development Psychology*, 17, 3-23.

BOWLBY, J. (1982). *Attachment* (2nd. ed.). New York: Basic Books.

BRONFENBRENNER, U., MOEN, P. GARBARINO, J. (1984). Child, family and community. In R. D. Parkers (Ed.), *Review of child development research: The family* (Vol. 7, pp. 283-328). Chicago: University of Chicago Press.

CORREIA, L. M. (1993). A aprendizagem num contexto de necessidades educativas especiais. *A Razão*, 32, 56-57.

CORREIA, L. M. & GONÇALVES, C. (1993). Envolvimento parental e intervenção precoce. *Revista Portuguesa da Educação*, 6, (2), 71-80.

FRYMIER, J. (1988). *Manual of instruction*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

GARBARINO, G. (1982). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine Publishing.

HUNT, J. M. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.

LAZERSON, M. (1972). The historical antecedents of early childhood education. *Education Digest*, 38, 20-23.

MAXIM, G. (1980). *The very young: guiding children from infancy through the early years*. Belmont, CA: Wadsworth.

PETERS, D. & DEINER, P. (1987). The reality of early childhood: Head Start and the child development associate. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7 (3), 48-58.

PUBLIC LAW 99-457, *The education of the Handicapped Act Amendments of 1986*, Federal Register, 1989, USA.

ROY LITTLEJOHN ASSOCIATES INC. (1982, November). *An analysis of the impact of the handicapped children's early education program*. Prepared for Special Education Programs, U. S. Department of Education.

SAMEROFF, A. (1982). The environmental context of development disabilities. In D. D. Bricker (Ed.), *Intervention with at-risk and handicapped infants: From research to application* (pp. 141-152). Baltimore: University Park Press.

SCHAFFER, H. (Ed.) (1977). *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press.

SPITZ, R. (1946). Hospitalism: A follow-up report. *Psychoanalytic Study of child*, 2, 313-342.

WOLFENBERGER, W. (1969). The origin and nature of our institutional models. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. President's Committee on Mental Retardation, Washington, DC.