



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A Participação das Crianças em Intervenção Precoce:
Representações Sociais das Técnicas e das Famílias**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Intervenção Precoce**

Manuela Lapa

2013



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A Participação das Crianças em Intervenção Precoce:
Representações Sociais das Técnicas e das Famílias**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Intervenção Precoce**

Manuela Lapa

Sob a orientação de:

Professora Doutora Catarina Almeida Tomás

2013

Agradecimentos

A construção deste trabalho de investigação só foi possível graças àqueles que deram o seu contributo ao longo desta viagem, apoiando, escutando as minhas angústias, incertezas e, por vezes, desalentos, dando uma palavra de motivação sempre que o barco se encontrava perante tempestades de sentimentos intensos e se deparava com obstáculos ao longo da rota traçada. A todos eles deixo aqui o meu sincero agradecimento:

Ao meu pai que me ensinou a ser perseverante, a lutar por aquilo que quero e de quem tenho tantas saudades.

À minha avozinha que nos seus últimos momentos sempre me deu uma palavra de alento, carinho e esperança.

À minha família que me incentivou, tolerou a minha ausência, sempre acreditou em mim, dando-me apoio e carinho.

Ao meu namorado pela sua ajuda, força e ânimo, permitindo que este caminho não fosse tão solitário e difícil.

Às minhas amigas e colegas de trabalho pela sua compreensão e por me encorajarem nas horas mais difíceis.

À minha orientadora, a Professora Doutora Catarina Tomás, pela sua amizade, disponibilidade, ajuda e apoio. Pela pertinência das suas sugestões, pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional que me propiciou, bem como pela liberdade de ação que sempre me deu.

A todas as famílias e técnicas que aceitaram participar, pelo tempo que dispenderam e interesse que demonstraram em ajudar no desenvolvimento da investigação.

Resumo

Esta investigação tem como objetivo caracterizar as representações sociais de técnicas de intervenção precoce e de famílias sobre as crianças e os seus direitos, com especial enfoque nos direitos de participação em processos de intervenção precoce.

No quadro de uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se um estudo de caso no distrito de Setúbal, considerando para tal duas dimensões de análise: (i) as representações sociais das técnicas que fazem parte de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce; (ii) as representações sociais das famílias acompanhadas pelas técnicas.

Do ponto de vista metodológico, num primeiro momento, foram aplicados questionários às técnicas e às famílias acompanhadas por uma Equipa Local de Intervenção (ELI). Num segundo momento, na possibilidade de investigar em profundidade os discursos dos sujeitos, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas. A análise de dados foi feita através do recurso à categorização, comparação e análise da estrutura dos discursos, levando-nos à edificação de um texto analítico, descritivo, indutivo e interpretativo, tendo como quadro de referência teórico multidisciplinar: a Intervenção Precoce e a Sociologia da Infância.

Na análise dos discursos produzidos pelas profissionais e pelas famílias, as crianças são representadas como sujeitos de direitos, sobretudo nas dimensões da proteção e da provisão. Não obstante, o direito de participação é marcado por barreiras associadas a questões como a idade, a maturidade e a deficiência/incapacidade(s) das crianças.

Ligada a uma praxis de um modelo de intervenção centrado na família, as crianças são olhadas a partir da sua integração na família e na comunidade. Não obstante, quando pensadas em função dos seus direitos surgem ainda representações associadas a pressupostos dominantes sobre a sua não participação. Apesar de ser considerada como uma dimensão importante, é perceptível nos discursos das técnicas e das famílias a sua dificuldade em concretizar no contexto de IP.

Palavras-chave: Direitos da Criança, Participação, Técnicas de Intervenção Precoce, Famílias.

Abstract

This research aims to characterize the social representations of early intervention professionals and families about children and their rights, with particular focus on the rights of participation in processes of early intervention.

As part of a qualitative approach, we developed a case study in the district of Setúbal, considering two dimensions to this analysis: (i) the social representations of the professionals that are part of a team of early intervention formally instituted, professionals of public and private services that support children with early intervention plans (ii) the social representations of families accompanied by this professionals.

From the methodological point of view, at first, questionnaires were applied to professionals and families accompanied by a Local Intervention Team [ELI]. Secondly, through four semi-structured interviews we had the possibility to research in depth the subjects' speech. The data analysis was done using categorization, comparison and analysis of the structure of discourse, leading us to the construction of an analytic, descriptive, inductive and interpretive text, with the multi-disciplinary theoretical framework: Early Intervention and the Sociology of Childhood.

Analyzed in the discourses produced by professionals and families, children are represented as subjects of rights, especially in the dimensions of protection and provision. Nevertheless, the right to participation is marked by barriers related to issues such as age, maturity and disability/disabilities of children.

Bound to a praxis of an intervention model focused on the family, the children are looked has part integrated in the family and community. Nevertheless, when thought in relation to their rights arise representations associated with dominant assumptions about their non-participation. Despite being considered as an important dimension, is perceptible in the speeches of the professionals and their families' difficulties to implement in the context of Early Intervention.

Keywords: Children's Rights; Participation; Professionals of Early Intervention; Families.

Lista de Siglas

ARS	Administração Regional de Saúde
APPACDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
CDSSSC	Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Coimbra
CEACF	Centro de Estudos e Apoio à Criança e à Família
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
DOM	Desafios, Oportunidades e Mudanças
DREC	Direção Regional de Educação do Centro
DSOIP	Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica
EE	Educação Especial
ELI	Equipa Local de Intervenção
EUA	Estados Unidos da América
HPC	Hospital Pediátrico de Coimbra
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
IP	Intervenção Precoce
IPI	Intervenção Precoce na Infância
ME	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
MTSS	Ministério do Trabalho e Segurança Social
NEE	Necessidades Educativas Especiais
COMP	Observação Médico-Pedagógica
OD	Orientação Domiciliária
PIAF	Plano Individual de Apoio à Família
PIIP	Plano Individual de Intervenção Precoce
SOD	Serviço de Orientação Domiciliária
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de siglas	iv
INTRODUÇÃO	1

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – A Infância e os Direitos da Criança em Portugal	6
1.1. A construção social dos direitos da criança	6
1.2. As representações sociais da infância e das crianças em Portugal	9
1.3. A Convenção dos Direitos da Criança: tensões entre a provisão, a proteção e a participação	13
Capítulo II – O Direito de Participação das Crianças	16
2.1. Conceito de participação infantil	16
2.2. Nos trilhos das teorias da participação infantil	18
2.3. “Entre cabos e tormentas”: as crianças têm o direito a ter o direito de participação	22
2.4. Representações Sociais: obstáculos à efetivação da participação das crianças	24
Capítulo III – Modelos e Práticas em Intervenção Precoce	29
3.1. O que é a Intervenção Precoce?	29
3.2. Intervenção Precoce em Portugal: um breve panorama histórico	32
3.3. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família e na comunidade	38

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo IV – Roteiro Metodológico	43
4.1. Enquadramento metodológico: natureza do estudo	44
4.2. Objetivo do estudo	46
4.3. Questão e subquestões da investigação	46
4.4. Opções e procedimentos metodológicos	48
4.4.1. Desenho do estudo	48
4.4.2. Instrumentos de recolha e tratamento de dados	50
4.4.3. Análise de conteúdo	55
4.4.4. Triangulação	58
4.4.5. Roteiro ético seguido na investigação	59
4.4.6. Limitações da investigação	61
Capítulo V – Caracterização do Contexto e dos Participantes na Investigação	62
5.1. Caracterização do contexto	62
5.2. Dados demográficos dos participantes na investigação	64
5.2.1. Caracterização das técnicas da equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce	64
5.2.2. Caracterização das famílias acompanhadas pelas técnicas	68
Capítulo VI – “Do Défice ao Filtro”: Representações Sociais das Técnicas de Intervenção e das Famílias sobre os Direitos de Participação das Crianças	74
6.1. Representações sociais das técnicas de intervenção precoce	74

6.1.1. Conhecimento sobre a Convenção dos Direitos da Criança: natureza e essência	74
6.1.2. Modelos de intervenção	78
6.1.3. Articulação dos direitos da família e dos direitos da criança	80
6.1.4. Conceptualizações sobre as práticas	81
6.1.5. Direitos da criança	83
6.1.6. A participação das crianças em intervenção precoce	85
6.2. Representações sociais das famílias	91
6.2.1. Convenção dos Direitos da Criança e direitos da família	92
6.2.2. Participação das famílias e das crianças ao longo do processo de intervenção	93
6.2.3. Articulação dos direitos da família e dos direitos da criança	95
6.2.4. Percurso pessoal da criança	96
6.2.5. Direitos da criança	97
6.2.6. Participação das famílias e das crianças em intervenção precoce	98
Capítulo VII – Considerações Finais	107
Referências	110
Índice de Figuras	118
Índice de Quadros	119
Índice de Gráficos	120
Índice de Anexos	121

“Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afeta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se toma a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as” (Graue & Walshe, 2003, p.12).

A Participação das Crianças em Intervenção Precoce: Representações Sociais das Técnicas e das Famílias é o título da dissertação que pressupõe um desafio: (re)descobrir forma(s) de tentar colocar em diálogo duas áreas do saber, a Intervenção Precoce e a Sociologia da Infância, porque apesar de haver estudos em ambas as áreas, ainda é ténue a sua articulação, apesar da sua pertinência e necessidade.

O interesse por esta temática surge pela nossa vontade de tentar recolher informações acerca das representações (pensamentos, interações, significados, motivos, valores e conhecimentos socialmente elaborados), partilhadas e expressadas, quer por um grupo de técnicas, quer por um grupo de famílias, seguidas por estas, num determinado contexto específico, distrito de Setúbal, sobre as crianças e os seus direitos, nomeadamente os de participação no processo de IP.

O facto de pretendermos tentar obter a compreensão da visão do grupo social das famílias prende-se também ao facto do modelo atual das práticas vigentes de IP ser centrado nas mesmas, sendo estas consideradas os principais agentes deste processo.

Este objetivo poderá constituir uma ferramenta importante, porque irá permitir-nos a possibilidade de melhor compreender a dinâmica sociocultural em que se constituíram as representações sociais de cada grupo, ou seja, como as diversas significações atribuídas pelas técnicas e pelas famílias, às crianças e aos seus direitos, sobretudo ao seu direito de participação, influenciam e são influenciadas no seu quotidiano com as crianças.

Assim, partindo do pressuposto que todas as crianças são atores sociais competentes e cidadãos de pleno direito e que a infância é uma categoria social de tipo geracional, esta investigação pretende tentar responder ao interesse *a priori* traçado, sendo colocada a seguinte pergunta de partida: Quais são as representações sociais das técnicas e das famílias relativamente ao direito de participação das crianças em intervenção precoce?

A partir da questão inicial foi delineado como estratégia a consideração de duas dimensões de análise:

- (i) As representações sociais das técnicas que fazem parte de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce.
- (ii) As representações sociais das famílias acompanhadas pelas técnicas.

A partir destas dimensões, foram elaboradas um conjunto de subquestões. Na dimensão das técnicas que fazem parte de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída e técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce as subquestões foram:

1ª Subquestão: O conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança pelas técnicas é um fator decisivo na (não) participação da criança nas suas práticas em intervenção precoce?

2ª Subquestão: Será que o modelo de intervenção adotado pelas técnicas tem influência na (não) participação da criança nas suas práticas em intervenção precoce?

3ª Subquestão: Como se articulam os direitos da família e os direitos de participação das crianças nas suas práticas em intervenção precoce?

Na dimensão das famílias, as subquestões levantadas foram:

1ª Subquestão: O (des) conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança e dos direitos da família, influencia o modo como encaram o processo de intervenção precoce?

2ª Subquestão: Em que âmbitos a família e a criança participam no processo de intervenção precoce?

3ª Subquestão: Que relação se estabelece entre os direitos dos adultos e os direitos da criança no processo de intervenção precoce?

Na procura de (algumas) respostas, organizou-se a presente investigação em duas partes. Na primeira parte do trabalho, reportamo-nos à contextualização teórica, tendo como base de referência os quadros teóricos quer da Sociologia da Infância, quer da Intervenção Precoce.

Deste modo, no capítulo I, apresentamos os referenciais teóricos que guiaram a discussão acerca da infância e dos direitos da criança em Portugal, dividindo-se este em três subcapítulos que se reportam à construção social dos direitos da criança, à evolução das representações sociais da infância e das crianças em Portugal e à reflexão sobre as tensões no âmbito dos direitos da criança, nomeadamente entre a provisão, a proteção e a participação.

No capítulo II é realizada uma abordagem teórica acerca do direito de participação das crianças, estando este dividido em quatro subcapítulos, nomeadamente o conceito de participação infantil, nos trilhos das teorias da participação infantil, “entre cabos e tormentas” onde se defende que as crianças têm o direito a ter o direito de participação e são apresentados os obstáculos à efetivação da participação das crianças.

No capítulo III evidenciaremos os modelos e práticas em IP, encontrando-se este capítulo dividido em três subcapítulos que nos elucidarão acerca do que é a IP, fornecerá ao leitor um panorama geral da IP em Portugal e relata a passagem das práticas centradas na criança às práticas centradas na família e na comunidade.

Na segunda parte do trabalho, apresentaremos o estudo empírico. Este encontra-se dividido em quatro capítulos, nomeadamente o capítulo IV, V, VI e VII.

O capítulo IV subdivide-se em quatro subcapítulos e pretende dar a conhecer o enquadramento metodológico: a natureza do estudo, o objetivo, a questão e subquestões da investigação, bem como explicar as opções e todos os procedimentos metodológicos utilizados ao longo do processo. Estes vão desde o desenho do estudo, instrumentos de recolha e tratamento de dados, à análise de conteúdo e à triangulação, passando pelo roteiro ético seguido na investigação e pelas limitações da mesma.

Já no capítulo V pretendemos apresentar a caracterização do contexto e dos participantes na investigação. Assim, caracterizaremos o contexto onde se desenrola a pesquisa e os participantes da investigação através de dados demográficos recolhidos.

Faremos uma caracterização das técnicas da equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce e a caracterização das famílias acompanhadas pelas técnicas.

No capítulo VI encontramos as representações sociais das técnicas que fazem parte de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de IP e das famílias sobre os direitos

de participação das crianças: “ do défice ao filtro”, pretendendo dar a conhecer quer as representações sociais das técnicas, quer as representações sociais das famílias, relativas aos inquéritos por questionário. Pretende-se, ainda, conhecer as representações sociais das técnicas da equipa de intervenção precoce formalmente instituída e as representações sociais das famílias, relativas aos inquéritos por entrevista.

Já no capítulo VII referente às considerações finais, fazemos uma reflexão crítica e fundamentada acerca dos direitos de participação das crianças em IP: representações sociais das técnicas e das famílias.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I

A Infância e os Direitos da Criança em Portugal

1.1. A construção social dos direitos da criança

Durante séculos, sobretudo devido à sua dependência e fragilidade, as crianças eram vistas a partir da sua negatividade constituinte (Sarmiento, 2004) o que não pode ser desligado do contexto histórico e científico onde estas representações foram geradas. A criança era tratada como um “adulto incompetente” sendo entendida sobretudo a partir do que não era. Em contrapartida, nos últimos séculos temos assistido a transformações acerca do modo como se encara as crianças e a infância. Estas modificações devem-se sobretudo a movimentos que se iniciaram na década de 80 do século XX através, por exemplo, do desenvolvimento de alguns campos do saber como a Sociologia da Infância, onde vários autores se dedicaram a estas questões, nomeadamente Ambert (1996), Jenks (1992), James e Prout (1990), Qyortrup (1995), entre outros. Estes autores vieram contribuir para revolucionar a forma como se olhava para a infância, pois entre outras questões defendiam que as crianças deveriam ser encaradas como atores sociais e a infância como uma categoria social de tipo geracional com direitos, o que rompia com paradigmas teóricos vigentes.

Assistiu-se desta forma a uma mudança paradigmática das crianças relativamente aos adultos, ou seja, na sua constituição enquanto uma categoria social distinta, com características próprias, elevando-se uma nova consciencialização na sociedade acerca do valor da criança e da infância.

Ellen Key, em 1900 escreve o livro “O Século da Criança” sendo a sua contribuição, a par de outras, extremamente importante para a construção deste novo olhar acerca das crianças e da infância.

A mudança de paradigma de criança como “objecto de intervenção” para “actor social”, sujeito de direitos (Tomás & Gama, 2011, p.2) foi progressiva. No entanto, teremos que destacar o papel importante que a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pelo ONU em 1989, teve neste processo, apesar de ter sido longo o percurso.

Para entendermos melhor como chegámos à atualidade, torna-se relevante fazermos uma breve cronologia da história dos direitos da criança, porque esta visão ainda que sucinta e global de diplomas legais internacionais e nacionais coloca-nos na posição em

que nos encontramos atualmente internacionalmente e nacionalmente relativamente à infância e aos direitos da criança (Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Portugal foi um país bastante empreendedor e em 1911 já tinha a primeira Lei de Proteção à Infância, sendo dos primeiros países a inovar nesta matéria.

Internacionalmente, após a 1ª Grande Guerra Mundial, foi criado em 1913 pela Sociedade das Nações o Comité de Proteção da Infância, que se destaca por ser como um dos primeiros mecanismos que questionava o poder dos Estados sobre as crianças e em 1921 construiu-se a Associação Internacional para a Proteção à Infância, sendo que em 1923 foi redigida a Acta sobre os Direitos da Criança, levando-nos a história a Eglantine Jebb fundadora da organização internacional *Save the Children*. Esta fez uma campanha iniciando a defesa dos direitos da criança, tentando sensibilizar a sociedade civil vigente para os maus tratos infantis e discriminação das crianças.

Foi então que surgiu a Declaração de Genebra (1923) sobre os direitos da criança, sendo esta um marco histórico para o longo caminho da edificação das crianças como sujeitos de direitos.

Em 1946, surge o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, conhecida como UNICEF, que desde o seu nascimento objetivou melhorar as condições de vida das crianças, defendendo os seus direitos, agindo de modo a providenciar-lhes vários serviços, nomeadamente de saúde, nutrição, educação e bem-estar.

Posteriormente emerge proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) a 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem, esta “contempla um conjunto de direitos e liberdades que, sem qualquer distinção ou excepção, todas as pessoas poderão invocar. É a assunção plena da universalidade dos direitos humanos que conduz a Organização das Nações Unidas a declarar o estatuto especial das crianças, que justificaria a contemplação de ajuda e assistência próprias” (Martins, s.d., p.2).

Deste modo, não podemos falar dos direitos da crianças, sem referir que estes estão enraizados nos cinco princípios que consagram os direitos humanos que se encontram patentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos que são aplicados internacionalmente. Estes princípios são: a universalidade, a responsabilidade, a individualidade, a participação e a inalienabilidade.

Nasce então a 20 de novembro, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) adotada pelos setenta e oito estados-membros da Organização das Nações Unidas. Este documento foi adotado por unanimidade e foi “um documento revolucionário na altura. A causa das crianças conquistou a opinião pública e internacionalizou-se” (Monteiro, 2002, p. 98), “embora constituindo um importante passo, a Declaração perpetua ainda a ideia da criança necessitada apenas de protecção e de criança-objecto de direitos e não enquanto sujeito de direitos e deveres específicos” (Trevisan, 2010, p.4).

A Declaração apenas aponta alguns princípios que os Estados deverão seguir não tendo uma obrigação legal no seu cumprimento.

Salienta-se que 1979 fica conhecido por ser celebrado o Ano Internacional da Criança, sendo o ano em que tendo como mote o melhor interesse da criança, o governo polaco propôs a CDC, tendo esta vindo a tornar-se numa realidade no final de 1989.

É neste contexto que aparece a CDC a 20 de novembro, que tem implicações jurídicas nos países que a ratificaram, onde são reconhecidos à criança direitos fundamentais próprios. Estes direitos surgiram fruto de várias e morosas negociações, dada a diversidade de culturas e religiões envolvidas, levantando algumas questões complexas. É difícil a construção de um documento universal que tenha patente a diversidade de infâncias do mundo. Este documento representa uma viragem na construção social dos direitos da criança, reconhecendo a sua individualidade e liberdade sendo salvaguardado a sua protecção, provisão e participação.

A CDC é ratificada pelo governo português em 1990, sendo um dos mais de cento e noventa países a aderir. A CDC vigora na lei interna desde 21 de outubro de 1990, estando na Constituição da República Portuguesa ao “abrigo do artigo 8º, nº2” (Martins, s.d., p.4).

“Este momento representava um passo assinalável do longo processo de desenvolvimento de um pensamento partilhado sobre a infância e as crianças ” (Martins, s.d., p.1) passando a que “se considerasse, pela primeira vez, a criança como um ser titular de direitos e liberdades fundamentais” (Tomás, 2011, p. 67). Muitas são as mudanças que aconteceram desde então no ordenamento jurídico português após a ratificação da CDC. Não se pretende enunciar todas essas alterações, mas apenas referir que desse ponto de vista Portugal caracterizou-se pela sua constante adaptação aos normativos internacionais nesta área. Com pequenos passos que se tornaram grandes,

num passado bem recente tem vindo a ser construído socialmente os direitos da criança (Soares, 2002).

1.2. Representações sociais da infância e das crianças em Portugal

“As crianças não são uma projecção para o futuro das aspirações de um povo; são, no presente - nas suas condições de vida, nos modos como são representadas e consideradas, nas políticas públicas que em favor do seu desenvolvimento são dirigidas, nos modos como são cuidadas, acarinhadas, protegidas, na liberdade e autonomia que se lhes outorga – a expressão viva dos modos como uma sociedade está estruturada” (Tomás, Fernandes & Sarmiento, 2011, p. 193).

Quando refletimos acerca da evolução das representações sociais das crianças e da infância sobressaem as mudanças de como foram surgindo novos mapas e desbravados territórios que atualmente ainda não se encontram consolidados relativamente ao estatuto das crianças, ou seja, ao lugar que lhes é atribuído pela sociedade como um cidadão de direitos. Como afirma Castodi “apesar das inúmeras conquistas advindas dos avanços científicos e tecnológicos, sobretudo no âmbito jurídico que vêm cada vez mais reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos¹” (2011, p.1). Esta é uma área que ainda não se conseguiu efetivamente concretizar globalmente, situação semelhante em que se encontra o nosso país.

Não obstante, não poderemos deixar de pensar que a infância é o primeiro período da nossa vida e que o modo como a sociedade tem visto a infância e as crianças tem sofrido modificações, uma vez que “a infância está na confluência nas mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social” (Tomás, Fernandes & Sarmiento, 2011, p.220) sendo um constructo social variável na forma como se apresenta, derivado quer ao tempo, quer ao espaço (Almeida, 2009; Tomás, 2011).

Ao longo da história as crianças têm sido vistas pelas sociedades como adultos em miniatura, aos quais foram impostos meios de vida baseados em padrões e conceções adultas. Esta visão adultocêntrica prevaleceu até há bem pouco tempo, embora ainda permaneça nas sombras dificultando a visibilidade da criança, da infância e do seu mundo.

¹ “A CDC, estabelecida em 1989, é reconhecida como o principal exemplo de tentativa de legislar a infância em nível internacional, contudo ainda persiste um hiato entre o estabelecido juridicamente e a realidade vivida por milhões de crianças no mundo” (Castodi, 2011, p.1).

Tal como referiu Saint-Exupéry, ao longo do seu livro *O Príncipezinho* (1943), os adultos não conseguem compreender o mundo e a visão das crianças por si só, necessitam da sua ajuda para que estas lhes expliquem.

As crianças e os seus mundos têm sido estudados sobretudo a partir da visão do adulto, este não lhe tem dado voz para que do seu ponto de vista se possa obter conhecimentos acerca dos seus mundos (Trevisan, 2010). Assim,

“A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da idade média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social, nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu pertenciam ao universo feminino, junto de quem permanecia, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é até serem rapidamente integrados na adultez precoce. Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (Sarmiento, 2005 citado em Castodi, 2011, p.7).

Tomás *et al.* referem que temos assistido em Portugal a mudanças sociais e demográficas que exprimem o modo como a situação das crianças se encontra no nosso país: a taxa de mortalidade diminuiu progressivamente, sendo das mais baixas a nível europeu, mas diminuiu a taxa de natalidade, aumentando conseqüentemente a taxa de envelhecimento, sendo de salientar que a imigração veio equilibrar a nossa demografia. Em contrapartida a escolaridade prolongada é das mais baixas da Europa (2011).

Portugal também melhorou as suas políticas de proteção das crianças, bem como a segurança das nossas cidades é das mais elevadas do mundo, mas no entanto é dos países em que existe mais maus-tratos no seio familiar, encontrando-se as crianças portuguesas numa situação “paradoxal.”² Apesar da evolução a que temos assistido no nosso país através da implementação de diferentes diplomas legais quer no âmbito da saúde³, da educação⁴, da justiça⁵, em parte devido à ratificação da CDC, quer através da

² Para saber mais consultar Tomás, Fernandes & Sarmiento (2011).

³ Implementação do Programa Nacional de Vacinação (NIP), Criação da Comissão Nacional da Saúde Materna, da Criança e do Adolescente (Despacho nº21929/2009, de 1 de outubro); Programa Nacional de Promoção da Saúde Oral (Diário da República nº3, de 5 de janeiro de 2005 e Despacho Ministerial nº 153/2005 - 2ª série), Maus Tratos em Crianças e Jovens na Saúde (Despacho nº 31292/2008), Projeto de Declaração sobre Crianças e Jovens em Risco de Saúde (Despacho nº117/2007, de 24 de abril), Lei nº 71/2009, de 6 de agosto referente a Regime Especial para Proteção das Crianças e Jovens com Cancro.

⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 1986, de 14 de outubro, recentemente reformulada para Lei nº85/2009, de 27 de agosto), Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro),

metamorfose das estruturas familiares e do modo como se passou a entender o lugar das crianças na família, continuamos a assistir à “acelerada diminuição do número de crianças em Portugal” (Tomás *et al.*, 2011, p. 197).

A condição da infância nos nossos dias, sobretudo nos países do ocidente europeu, encontra-se em mudança, muito embora se destaque os paradoxos e desajustes que ilustram essa mesma infância, havendo discrepância entre o que está na lei, o que se diz e faz, não sendo Portugal exceção.

“Os adultos dizem gostar de crianças, mas cada vez têm menos filhos (...) pensam que é bom passar tempo com as crianças, mas vivem vidas cada vez mais separadas. A espontaneidade das crianças é qualquer coisa elogiado, mas as suas vidas são cada vez mais organizadas e tuteladas. As escolas detêm um papel crucial nas sociedades, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças para a produção de conhecimento. As crianças devem aprender o significado da liberdade da democracia, mas são cada vez mais controladas e disciplinadas. As sociedades são tendencialmente mais prósperas, mas o número de problemas relativos a crianças, nomeadamente em matéria de pobreza e exclusão social, não pára de aumentar” (Almeida, 2009, p.37).

Atualmente, “a família moderna como família afectiva nasce de uma redefinição do lugar dos filhos (...): de elos da cadeia geracional que perpetua uma linhagem, ou de força de trabalho em miniatura e em formação, com objectivos em si, a centro afectivo e simbólico da própria afectividade familiar” (Cunha, 2007, p.28). Este processo, que acontece em vários tempos e fases, é acompanhado por uma transformação, por assim dizer, quantitativa da presença dos filhos na família, que vê diminuir progressivamente o número de filhos por família à medida que a sua importância afetiva aumenta” (Sarraceno, 1997 citada em Cunha, 2007, p.28).

Esta importância afetiva não teve uma tradução direta no, ainda, elevado, número de crianças colocadas em instituições nem a discriminação relativa às crianças com deficiência e/ou incapacidades (Portugal, 2010). Não obstante, é importante referir que globalmente nos últimos 50 anos melhoraram os indicadores.

desta Lei surge o Decreto-Lei nº 147/97, Decreto-Lei nº 14460, de 26 de maio de 2008, Despacho nº 453/2004; Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto e Despacho nº55/2008, de 23 de outubro de 2008.

⁵ Lei de Protecção à Infância, de 27 de maio de 1911, Revisão Constitucional de 1976 consagrando no artº69 os Direitos Específicos para a Infância, Ratificação da CDC em 21 de setembro de 1990, Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro), Lei Tutelar Educativa (Lei nº 169/99, de 14 de setembro), Proibição dos Castigos Corporais, através da revisão do Código Penal (Lei nº 59/2007, de 4 de setembro).

Se tivermos em atenção as crianças com deficiência/incapacidades verificamos que “apesar de se ter verificado um grande desenvolvimento sobre estes temas em diferentes países, o conhecimento disponível sobre as deficiências e incapacidades em Portugal é manifestamente lacunar, de origem fundamentalmente experiencial, assistemático e não estruturado, não integrado e de difícil acesso” (Casanova 2008 citado em Tomás, Fernandes & Sarmiento, 2011, p. 217). Deste modo,

“Apesar de todas as transformações positivas nas condições de vida das crianças, decorrentes dos variados progressos da modernidade – nomeadamente no atendimento materno-infantil, na promoção de processos de escolarização e educação para todos e para todas, na evolução do repositório de documentos normativos de explicitação de direitos e garantias, na abertura de espaços para abrigo e acolhimento, para o lazer e mesmo para a participação infantil – persistem os factores de desigualdade social, baseados em condições estruturais e representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes à idade/geração” (Sarmiento *et al.*, 2006, p.149).

Mais do que a ação da própria sociedade, as crianças necessitam que se lhes dê oportunidades para exercerem plenamente todos os seus direitos. Mas porque a participação é o enfoque desta investigação é importante referir que é necessário apostar na promoção dos direitos de participação, porque as crianças não são meras espetadoras, mas atores sociais, devendo ser ouvidas, para que possamos perceber a sua forma de olhar e interpretar o mundo e a sua cultura suscitando a mudança das representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas que tendem a persistir, como referem os autores supracitados.

Continuam numa situação em que o que é socialmente aceite e debatido nas mais variadas esferas da vida social, desde políticas a científicas encontra barreiras na sua aplicação prática ao deparar-se com algumas representações sobre as crianças que continuam a vigorar (Tomás, 2011). Apesar de ter havido alterações ao nível do estatuto da infância e nas representações sociais acerca das crianças, não deixam de persistir os fatores que levam a exclusões derivadas das representações que se encontram associadas à idade.

O importante é compreender essas representações e “discutir” posições quer entre os mesmos grupos sociais, quer entre grupos sociais distintos. Do diálogo, da confluência e divergência de pensamentos, mais tarde ou mais cedo advêm

modificações, é com esta esperança que olhamos para as representações sociais sobre as crianças.

Resumindo, atualmente “a polaridade entre a crise e a esperança define, em síntese, o quadro paradoxal da representação simbólica da infância portuguesa contemporânea. Mas afinal, é na polaridade entre a crise e a esperança que vive a sociedade portuguesa contemporânea, como um todo” (Tomás *et al*, 2011, p. 223).

1.3. A Convenção dos Direitos da Criança: tensões entre a provisão, a proteção e a participação

Soares (2002, p.1) reflete acerca das crianças como sujeitos de direitos e o paradigma presente nas mais diversas áreas do saber, que apesar de ser discutido continua apenas a ser um discurso, utilizando duas designações: “decorativo⁶” e “quimérico.⁷”

Os avanços na área da proteção e dos direitos da criança na sua globalidade culminam na CDC, ao considerar os menores de idade como “sujeitos de direito”, em vez de meros “objectos” de proteção” (Gaitán, 2006, p.66).

Para Tomás (2007, p. 142) “a CDC é um marco na história da infância porque consagra para as crianças um reposicionamento simbólico, que situa a criança na posição de um objecto de protecção ao mesmo tempo que na posição de um sujeito de direitos.”

Soares (2002) também tece algumas considerações sobre o poder emancipatório da CDC, referindo que esta é o instrumento de viragem que mais contribui para a mudança de perspectivas neste campo, dando visibilidade à individualidade das crianças, de modo a encararmos as mesmas como sujeitos de direitos e não somente como quem tem necessidades, pois “desafia o foco exclusivo na vulnerabilidade psicológica e biológica da criança, considerando que tal perspectiva não dá peso suficiente à forma como a falta de poder da criança contribui para a sua vulnerabilidade” (Van Bueren, 1998 citado em Soares, 2002, p. 4).

A mesma autora salienta que a CDC constitui uma mudança na essência da sua

⁶ “Decorativo porque nesta 2ª modernidade é politicamente correcto referenciar o discurso dos direitos para a infância como um discurso adequado e que agrada a muita gente” (Soares, 2002, p.1).

⁷ “Quimérico, porque muita dessa gente apesar de o invocar, não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de concretizar no quotidiano das crianças” (Soares, 2002, p.1).

natureza⁸ e substância⁹ relativamente a outros documentos legais, nomeadamente a Declaração dos Direitos da Criança e salvaguarda quer a proteção, quer a liberdade da criança, impondo as seguintes ideias:

- “ - Considerar as crianças como seres humanos detentores de direitos e ultrapassar a sua concepção enquanto objectos das políticas assistencialistas, que acentuam a sua vulnerabilidade;
- Considerar princípios de orientação baseados no princípio da igualdade e da não-discriminação;
- Considerar a participação das crianças, as condições de acesso destas a informação apropriada, bem como a liberdade de crenças e opiniões, como condições básicas para que as crianças possam exercer os seus direitos” (Soares, 2009, p.40).

Monteiro afirma que a CDC é o tratado do Direito Internacional dos Direitos do Homem mais longo e o mais completo sobre os direitos da criança, uma vez que “reúne, universaliza, reforça e desenvolve os direitos da criança” (2002, p.113), sendo composto por um preâmbulo, três partes e cinquenta e quatro artigos.

A CDC abrange tradicionalmente três tipos de direitos: provisão, proteção e participação¹⁰ – *os três P*, muito embora haja autores que propõem a introdução de um quarto *P*, designado de poder (Tomás, 2011). Deste modo, poderemos compreender verdadeiramente os 3`P, mas também o posicionamento das crianças no séc. XXI.

Podemos, assim, afirmar que estamos ainda longe de uma situação em que os direitos da criança são respeitados plenamente. Como salienta Quinteiro “embora as crianças tenham conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e alienáveis – aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo –

⁸ “Relativamente à natureza, o facto de juridicamente adoptar o formato de uma convenção tem implicações nas obrigações dos Estados que a ratificarem, pois ficam vinculados à obrigação de aplicarem os seus princípios na lei e ordem interna do país respetivo, pretendendo-se, desta forma, que os princípios inscritos tenham um maior impacto nos quotidianos das crianças de tais estados” (Fernandes, 2009, p.41).

⁹ “No que diz respeito à substância, a CDC marca um enfoque diferente relativamente ao que se considera os direitos da criança, apresentando-se este documento como um símbolo de uma nova percepção sobre a infância” (Fernandes, 2009, p.41).

¹⁰ “- Direitos de provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

- Direitos de proteção – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;

– Direitos de participação - onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito” (Hammarberg, 1990 citado em Soares, 2002, pp.4-5).

sintetizados nos princípios de proteção, provisão e participação” (2011, pp.23-24), o Relatório sobre a Situação Mundial da Infância – 2013, elaborado pela UNICEF, mostra que a condição social da criança não é animadora sob nenhum aspeto mais ainda quando elas têm uma deficiência. Este relatório alerta para o facto de ser necessário intensificar o apoio à integração de crianças com deficiência, o que contribuiria para vencer a discriminação que as relega para as margens da sociedade.

Muito embora, como refere Soares (2002), quando se reflete acerca da natureza dos direitos da criança, o que se acentua, por um lado, são as questões acerca do grau de dependência e vulnerabilidade das crianças; e, por outro, a reivindicação da sua competência, espaços de ação e intervenção. Existem inúmeras tensões entre o exercício dos direitos de participação e proteção, pois baseiam-se em perspectivas quase opostas.

Encontramos as perspectivas paternalistas que defendem a visibilidade da criança como dependente da proteção do adulto, o fato das crianças não terem capacidades relacionadas com a razão e racionalidade, a prática dos direitos da criança não é congruente com os direitos dos adultos e os adultos têm o direito de tomar decisões em prol do interesse superior da criança, mesmo que implique limitação da sua liberdade. E as perspectivas emancipatórias que defendem a criança como um sujeito ativo, e participativo com direitos próprios, capazes de tomar decisões no seu quotidiano que lhes afetam diretamente, revelando por isso competências. Salientando os defensores deste paradigma não podemos misturar coisas distintas, nomeadamente o direito de exercer um direito, com o de fazer a escolha mais acertada, pois nem os adultos o conseguem fazer. Não dar oportunidade da criança participar é privá-la de um direito, sendo injusto, pois ela não consegue fazer nada para mudar as condições que atuam negando os seus direitos.

“A defesa de um paradigma que associe direitos de protecção, provisão e participação de forma interdependente (...) é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências” (Soares, 2002, p.11).

2.1. Conceito de participação infantil

“Ninguém é autónomo primeiro para depois decidir. É decidindo que se aprende a decidir” (Freire, 2005, p.107).

Para falarmos do conceito de participação infantil importa referirmos que o mesmo tem que ser compreendido e relacionado com a forma como se considera atualmente a infância e as crianças, tem evoluído muito embora se continue a assistir a um processo complexo e diversificado na sua re(definição). O pressuposto comum a todas as correntes e teorias que defendem a participação dos mais novos é considerá-los sujeitos e atores sociais com direitos, cidadãos competentes, capazes de participar ativamente na sociedade (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Esta nova visão da criança foi fruto do desenvolvimento de novos campos do saber, nomeadamente os *Childhood Studies* e a Sociologia da Infância, em particular (Alanen, 2011). Bem como a forma de se encarar a infância, que passou a ser considerada como categoria social específica. Segundo Fernandes,

“A participação infantil, resgatada para os discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância através da sociologia da infância, é um aspecto central para a definição de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos indispensáveis (...) nesta 2ª modernidade, pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos de muitas crianças, para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão” (2006, p.27).

Para o Comité dos Direitos da Criança, a participação infantil é considerada como um pilar para assegurar que sejam cumpridos os direitos das crianças, sendo deste modo fulcral que se assuma a infância como categoria social e o papel ativo das crianças na nossa sociedade, deixando de lado concepções em que “as crianças não sendo

consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações” (Sarmiento, 2008, p.20).

Esta nova visão da infância surgiu sobretudo no século XX devido aos novos estudos sobre a criança, mas também devido à produção de documentos legislativos internacionais e nacionais para promover e garantir os direitos das crianças, destacando-se a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas em 1989. “Com o reconhecimento internacional de que todas as crianças são sujeitos de direitos, mesmo que se movam sem autonomia, podemos afirmar que começou uma nova era na história da criança” (Tomás, 2011, p.95). A CDC veio atribuir às próprias crianças, vários direitos que podem ser exercidos diretamente por elas.

Mas cabe aos pais ou representantes legais e do Estado, a criação de condições para que esses direitos possam ser exercidos pelas crianças (Fernandes, 2004).

Podemos, assim, afirmar que a participação “é um princípio básico dos direitos humanos em geral e dos direitos da criança em particular” (Fernandes, 2005, p. 117).

Estes direitos são contemplados na CDC nos artigos 12º (opinião da criança), 13º (liberdade de expressão), 14º (liberdade de pensamento, de consciência e de religião), 15º (liberdade de associação e de reunião), 16º (privacidade, honra e reputação) e 17º (acesso à informação). Não obstante, uma questão coloca-se aquando da discussão deste fenómeno: o que é a participação?

Para Tomás, “existe uma multiplicidade de definições de participação e há inúmeras experiências a acontecer no mundo de participação, no entanto podemos afirmar que algumas têm apenas um carácter ilusório” (2007, p.48). É um conceito “complexo e por isso é susceptível de haver várias (re)interpretações e (re)construções” (Tomás, 2007, p.65).

Delgado afirma que “por participação entendemos a possibilidade de tomar parte, voluntária e responsabilmente, nos processos de decisão em que estamos envolvidos e que pretendemos influenciar ou para os quais pretendemos contribuir de algum modo” (2006, p.37). Para Tomás e Gama participar significa:

“Influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam de um processo híbrido. A participação é um processo

gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (2011, p.3).

Fernandes afirma que “ participação é, sem dúvida, um factor decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (2005, p.152).

A convocação de algumas definições são exemplificativas de como o conceito assume “múltiplos significados que se intersectam entre si” (Tomás, 2011, p.105) e “está intimamente conectada com questões de poder e de autoridade, que vão para além das relações entre adultos e crianças e com as representações sobre as competências sociais, culturais e políticas, que de forma implícita ou explícita, exercem influência no exercício de participação” (Freire, 2011, p. 19).

O conceito está longe de obter consenso nas diversas esferas, sejam elas científicas ou políticas, apesar de ser um princípio reconhecido pelas organizações internacionais. Dadas as dúvidas e imprecisões que atravessam os discursos sobre os direitos das crianças, acerca do conceito de participação e para não cairmos em ideologias ocas, sem significado e sem sentido, levou-nos a tornar claro o mesmo.

Este encerra em si uma riqueza invisível, que através dos atores sociais crianças se torna visível desde que lhes seja dada oportunidade verdadeira de participar como emana a CDC sobretudo nos assuntos que lhes digam diretamente respeito e nos seus contextos.

2.2. Nos trilhos das teorias da participação infantil

“ A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, p. 56).

Vários são os investigadores que se dedicaram a contribuir para as teorias sobre a participação infantil, pretendendo através de escalas que elaboraram apresentar o grau de incidência da participação das crianças e aferir se a mesma é realizada de modo efetivo.

Lansdown (2005) identifica três níveis distintos de diferentes intensidades de

participação das crianças, mas que não se excluem entre si: 1) processos consultivos¹¹; 2) processos participativos¹²; 3) processos autónomos¹³.

A mesma autora (2011) refere que Roger Hart (1992) construiu um modelo de avaliação do grau de participação das crianças denominado de escala de participação, com base na tipologia criada por Sherry Arnstein (1969), considerando etapas¹⁴ de não participação e participação.

As etapas de não participação correspondem aos três degraus iniciais da escala, ou seja, correspondem aos degraus mais baixos. Estes são a manipulação, a decoração e o tokenismo¹⁵. As etapas de participação, com cinco degraus ilustram de modo crescente a implicação das crianças nos processos de participação sendo estes: a delegação com informação, a consulta e informação, a iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, iniciativa das crianças ou jovens e o processo iniciado e dirigido pelas crianças ou jovens (Fernandes, 2005).

Por outras palavras Delgado (2006, p.46) afirma que:

“Hart (1992) construiu um modelo de avaliação de participação das crianças com oito níveis, que parte da manipulação (nível mais baixo de participação) até à concepção e decisão tomada autonomamente pelas crianças (nível mais alto de participação). A sua utilização determina o grau de responsabilidade atribuída e procura apreciar a sua adequação à decisão em causa e ao respetivo contexto, de acordo com o nível de participação.”

Esta escala tem sido bastante importante influenciando de modo decisivo as práticas nacionais e internacionais, surgindo com base na mesma novas tipologias de participação, nomeadamente a proposta de Shier (2001)¹⁶, Trilla e Novella (2001)¹⁷.

No entanto, a escala de Hart (1992) não deve ser considerada como forma de medir

¹¹ Nos “*processos consultivos*, o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados” (Tomás, 2007, p. 50).

¹² Os “*processos participativos*, caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados” (Tomás, 2007, p. 50).

¹³ Os “*processos autónomos*, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a acção. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos actuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças” (Tomás, 2007, p. 50).

¹⁴ Para saber mais sobre o assunto consultar Hart (1992).

¹⁵ “O termo *tokeismo* resulta da designação original do autor-*tokenism*-uma vez que não há um termo correspondente em português. De acordo com o *The American Heritage-Dictionary of the English Language*, *Tokenism* refere-se a políticas ou práticas de inclusão limitada dos membros de um grupo minoritário, criando geralmente uma falsa aparência de práticas inclusivas, que pode ser ou não intencional” (Fernandes, 2005, p.118).

¹⁶ Para saber mais sobre o assunto consultar Shier (2001).

¹⁷ Para saber mais sobre o assunto consultar Trilla e Novella (2001).

a qualidade dos projetos, porque as crianças são todas diferentes e em momentos diversos, nos contextos mais diversificados podem preferir envolver-se e participar de modo distinto, de acordo com a sua vontade. O importante realmente é que essa oportunidade lhes seja dada e estas possam desempenhar graus de participação diferentes, atendendo à sua vontade, sendo deste modo importante salientar que participar significa muito mais do que “fazer parte” e que estão subjacentes determinadas condições para que tal possa acontecer (Fernandes, 2005).

Contudo, a escala de participação de Hart, foi alvo de críticas de teóricos como Boyden, (1997); Reddy e Ratna (2002) e Kirby e Woodhead (2003), embora “da Índia ao Reino Unido passando por Portugal, as experiências levadas a cabo pela UNICEF têm o modelo de Hart como referência” (Tomás, 2011, p. 112).

Com base nas propostas de Hart (1992) e de Shier (2001), Fernandes (2005) define três patamares de participação das crianças: patamar da mobilização, onde a criança é considerada como parceira, mas é o adulto que inicia o processo; patamar da parceria, onde o processo é desenvolvido por ambos, crianças e adultos, e patamar do protagonismo que consiste exclusivamente da ação da criança.

Subscrevendo as palavras de Tomás “não devemos reduzir a participação a um conjunto de procedimentos formais ou níveis apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico (...) é importante reconhecer a dimensão jurídica, uma das dimensões do processo, não o processo em si próprio” (2011, p.114).

Para nós, tal como afirma Fernandes (2005, pp.128-129) “as possibilidades de emancipação que defendemos inscrevem-se numa ordem social que deverá ser, necessariamente, uma ordem social plural e partilhada entre adultos e crianças.”

Nos trilhos das teorias de participação, estabelecendo uma ponte com as representações sociais que falaremos mais adiante, é importante ter em mente que a perspectiva das representações sociais salienta o papel ativo dos atores sociais quer na produção, quer na sua transformação.

Como reforçar e enaltecer a representação da criança como ator social, cidadão pleno de direitos, sobretudo com direito de participar se não compreendermos e não tivermos em consideração que existe uma relação entre as nossas representações sociais e as culturas dominantes, bem como a própria dinâmica social.

Em conjunto todos estes fatores ajudam a perceber a predominância de certas representações sociais, mediante a pressão da sociedade. No entanto, apesar de os

indivíduos terem um papel ativo nas representações sociais e conseqüentemente nas transformações que podem surgir, a própria estrutura da sociedade é importante, sendo que nem todos têm de modo igual a mesma liberdade no processo negociado das representações (Cabecinhas & Cunha, 2008).

Autores como Cabecinhas (2007), Ferin (2006) Lorenzi-Cioldi (2002), Van Dijk (1991) têm dado ênfase ao facto dos grupos sociais terem posições desiguais a nível de discurso e da identidade social criada, como parece ser o caso entre o grupo social da infância e o grupo social dos adultos, quer sejam eles famílias ou técnicos.

Este trilha leva-nos a refletir durante todo este processo de abordagem teórica sobre o posicionamento que defendemos acerca da infância, das crianças e dos seus direitos e o estado dessas representações no contexto específico que desenvolvemos esta pesquisa na visão quer do grupo de técnicas, quer do grupo de famílias.

Sabemos à partida pelas considerações em subcapítulos anteriores que apesar de terem havido conquistas, nem sempre os direitos das crianças são respeitados, sobretudo o de participação que tem gerado alguma controvérsia, acentuando-se as questões por parte de alguns adultos acerca do seu grau de dependência, da sua vulnerabilidade e da sua competência.

A participação não implica deixar as crianças fazerem tudo o que querem, participar significa muito mais, nomeadamente dar valor à opinião de terceiros, perceber que a sua opinião é valorizada e que o seu pensamento pode dar origem a transformações. No fundo percebem que na vida nem tudo é como nós queremos, que participar significa negociar, ceder, escutar, tratando-se de um processo em que as relações entre indivíduos são feitas de igual, para igual, independentemente de ser adulto ou criança (Tomás, 2011).

Se as representações sociais estão interligadas a teias de pensamento abrangentes, a ideologias, culturas e a saberes científicos específicos, torna-se imprescindível olharmos para as crianças, suas infâncias, suas culturas, suas representações sociais e numa relação simétrica, escutar o que têm para dizer, numa partilha interativa e efetiva.

2.3. “Entre cabos e tormentas”: as crianças têm o direito a ter o direito de participação

Para Tomás (2007) o conceito de participação das crianças patente até à década de 90 do século XX é hegemónico, adotando uma mediação que se fazia dos adultos para as crianças, sendo este o foco principal, a intervenção era feita de cima para baixo.

Apesar da participação ter sempre existido, uma vez que as crianças participavam em contextos distintos, tais como: trabalho, guerras, escola e em casa, essa participação era invisível e encarada pela família como um dever da criança.

Bassand e Kellerhals numa investigação que realizaram em 1975 sobre a fecundidade das famílias urbanas suíças, relataram que a criança detinha algumas funções tradicionais¹⁸ que se foram diluindo ao longo do tempo até chegar à atualidade (citado em Cunha, 2007, pp.55-56). Contudo, Tomás (2007) afirma que este facto deve-se sobretudo à conceção de criança e de infância que vigoravam então, oscilando entre conceções familistas, que consideravam que a infância deveria ser gerida unicamente pela família, em que o adulto detinha o poder e a criança era subordinada ao mesmo, ausente de qualquer tipo de participação e liberais que defendiam que a criança pode expressar ideias, necessidades e aspirações.

Para Bassand e Kellerhals (1975) apenas uma função emergiu de todo o caminho que levou à diluição das funções que a criança detinha tradicionalmente: a função afetiva, pois “nos nossos dias a criança representa para os pais, basicamente, uma fonte de gratificação pessoal” (Cunha, 2007, p.56).

Podemos afirmar que a infância contemporânea “está na confluência de mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social. Aliás, a própria ideia contemporânea da infância está em plena transição, o que arrasta consigo alterações nas representações e imagens que a sociedade projecta sobre as crianças” (Tomás *et al.*, 2011, p. 220).

Apesar da emergência da função afetiva, só recentemente surgiu o paradigma da participação da criança com a CDC, adotada pelas Nações Unidas em 1989.

¹⁸ “A função económica, quantos mais filhos, mais braços para trabalhar; a função assistencial, esperando que os filhos tratassem dos pais idosos e garantissem a sua sobrevivência; a função da linhagem, comprometendo os filhos a continuar a tradição familiar; a função religiosa, pois no passado a vinda de uma criança ao mundo era entendida como uma dádiva de Deus que abençoava o casal, a função estatutária, ou seja, a existência de um casal só fazia algum sentido através da sua descendência” (Cunha, 2007, pp.55-56).

Este documento trouxe um maior equilíbrio entre os direitos da criança, da família e do Estado e veio priorizar e legitimar a ideia da participação das crianças nos seus contextos sendo um meio imperativo para ultrapassar a possibilidade das crianças não serem consideradas como atores sociais e serem consideradas quase sempre pela sua negatividade constituinte (Sarmiento, 2004). É *a passagem do cabo das tormentas para o cabo da boa esperança*, um momento decisivo e incisivo de viragem na compreensão dos direitos das crianças, uma vez que salvaguarda a sua proteção, a sua provisão, mas reconhece a sua individualidade, personalidade e liberdade.

Por conseguinte a CDC teve um grande impacto a nível político, ético e cultural, levando à (re)organização e (re)estruturação de novas práticas, devendo o adulto fazer ouvir a voz das crianças no seu quotidiano, não apenas como um princípio metodológico, mas também como uma condição política de diálogo entre ambos, tendo a condição fundamental de partilha de poderes intergeracionais.

Segundo Sarmiento (2007) a CDC, toda a legislação e instrumentos jurídicos relativos às crianças são considerados como uma marca de cidadania e, por conseguinte, um indicador do reconhecimento da capacidade que as crianças têm de participar.

Apesar de algumas limitações e críticas feitas à CDC, bem como a legislação que se refere às crianças, esta sem dúvida foi e continua a ser um marco importante que sustenta a capacidade das crianças em participar gozando da condição de cidadãos ativos na sociedade, reconhecendo as mesmas como sujeitos ativos, titulares de direitos.

Esta imagem e conceção de criança e de infância é fruto de investigações de diferentes áreas, sobretudo da área da sociologia da infância (James & Prout, 1990; Qvortrup, 1991; Corsaro, 1997; Devine, 2002; Mayall, 2002) que nos é especialmente querida, tem questionado incessantemente a posição das crianças face aos adultos e tem sido relevante na consolidação da imagem da criança como um ser único e individual, uma pessoa, um cidadão. Mas nunca esquecendo há uma grande diversidade de infâncias e de crianças mas todas têm direitos.

Posicionando-nos nesta perspetiva ao encaramos que “um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua acção é *a priori* considerada válida e manifestação singular do seu ser” (Castro, 2001 citado em Tomás, 2007, p.51).

A participação infantil como referimos em subcapítulos anteriores está longe de obter consenso quer a nível científico, quer a nível político, sendo bastante contestada por inúmeros autores, mas consideramos que é importante promover e garantir os

direitos de participação das crianças. É de extrema importância que apesar da complexidade da relação de poder entre gerações presentes nos processos de participação, a sua aplicação na prática é uma forma de promover e garantir o direito de participação das crianças.

Deste modo, apesar de na teoria a participação infantil se encontrar patente nos discursos vigentes, na prática há uma escassez na sua aplicação nos quotidianos das crianças. A participação mostra-se como condição indispensável e fundamental para efetivar a criança como um sujeito de direitos um cidadão.

2.4. Representações sociais: obstáculos à efetivação da participação das crianças

Como afirma Jodelet “as representações sociais indicam a existência de um pensamento social que resultou das experiências, das crenças e das trocas de informações ocorridas na vida cotidiana dos seres humanos. Em outras palavras, são construções mentais que surgem de uma necessidade e ajudam a orientar a conduta no dia-a-dia, sendo verdadeiras teorias do senso comum” (2001, p. 22). É por esse motivo tão importante caracterizarmos essas teorias que percorrem indivíduos que intervêm ou são intervencionados no âmbito da intervenção precoce.

Sabemos que a forma como nos comportamos e interagimos com outros indivíduos e o modo como perspetivamos o outro e a nós mesmos varia mediante contextos sociais diferenciados. Isto é a cognição social, ou seja, o pilar dos nossos comportamentos, o modo como conhecemos, pensamos e nos relacionamos com o mundo social. Tudo isto revela um complexo processamento de vários tipos de informações que assimilamos e (re)interpretamos relativamente às nossas experiências sociais.

Isto acontece porque recorremos a esquemas, teias, sistemas de significados e saberes que no fundo refletem o conhecimento e a interpretação sobre os nossos papéis, sobre nós próprios, sobre os diferentes fenómenos do nosso contexto e sobre os outros, de modo a nos comportarmos de forma coerente e socialmente estabelecida (Vala & Monteiro, 2010).

Neste sentido, percebemos que a forma como o indivíduo pensa, influencia a construção de uma sociedade, pois este é agente ativo, além de receber uma multiplicidade de informações, (re)constrói significados, levando à reconfiguração da

realidade social. O pensamento dos indivíduos influencia a construção de toda uma sociedade, pois existe uma troca interativa baseada na análise de situações que por seu turno levam a construção de classificações.

Nesta perspectiva salienta-se a relevância do contexto social, do indivíduo e da sua influência na construção do pensamento, bem como o peso que esse mesmo pensamento tem na construção da sociedade. A sociedade e a sua construção influenciam o contexto social e este reciprocamente influencia a construção da sociedade (Vala & Monteiro, 2010).

O conceito das representações sociais é uma modalidade de conhecimento que é concebida socialmente e partilhada, contribuindo para a visibilidade de determinada realidade comum a determinado grupo, sobressaindo o papel ativo dos atores sociais na produção e na transformação social (Cabecinhas, 2009).

Assim, é importante as interações e os processos comunicativos entre indivíduos, pois foi a partir do reconhecimento desta importância por Moscovici, em 1961, com a obra *La Psychanalyse, son Image et son Publique*, que surge um novo campo de saber na psicologia social – o estudo das representações sociais.

Como já foi referido, de acordo com o arquétipo atual, os indivíduos não são meras cápsulas recetoras de informações, mas sim criadores de significados, sendo as suas representações produto entre a atividade cognitiva do indivíduo e das relações que mantêm. Vala (2000, p.464), refere que “o conceito de representação social remete para fenómenos psicossociais complexos. A riqueza destes fenómenos torna difícil a construção de um conceito que, simultaneamente os delimite e não esbata a sua multidimensionalidade” embora na opinião de Moscovici a representação social “é um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida quotidiana, no curso de comunicações interpessoais, que funciona como uma espécie de teoria do senso comum” (1981, p. 181).

As representações e transformações sociais no campo dos direitos da criança e da sua participação foram surgindo ao longo do tempo, em confluência com pensamentos (re)construídos pela sociedade, mas são várias as polémicas associadas à sua participação, apesar da crescente consciencialização do paradigma da criança como ator social e da infância como categoria geracional.

O olhar do adulto para a criança não é feito de modo isolado, ele reflete o que se encontra patente na sociedade fruto de construções de imagens elaboradas e partilhadas

que envolvem o conhecimento de si e do outro. As condições das crianças, quer materiais, quer simbólicas, quer sociais, são fruto das representações que os adultos delas têm (Martins, 2005).

As diferentes formas de discurso dos adultos como referimos em subcapítulos anteriores, contribuíram para as formas distintas de encararmos as crianças, as infâncias e as imagens que temos. Muito embora, estas imagens sociais tenham tido uma evolução ao longo do tempo (cf. Sarmiento, 1999) restam alguns dos seus traços no nosso contemporâneo, pois algumas foram persistindo. No nosso país observa-se três realidades distintas de infância que coabitam no mesmo contexto social: a criança dos tempos pré-modernos¹⁹, a criança da modernidade²⁰ e a criança da pós-modernidade²¹ no fundo três modos distintos de ser criança e de a representar (Martins, 2005).

Nesta sequência de pensamento chegamos à polémica que existe entre os direitos de proteção, provisão e participação referida em subcapítulos anteriores, ou seja, voltamos novamente à divergência de formas de discurso dos adultos ao representarem socialmente a criança e a infância.

É aceite pela sociedade que a criança deva possuir direitos que promovam e assegurem a sua proteção e a sua provisão, mas o reconhecimento e aplicação dos direitos de participação encontra inúmeras barreiras.

¹⁹ “Criança dos tempos pré-modernos, cuja função instrumental para a família se sobrepõe à consideração das suas necessidades pessoais” (Almeida, 2000 citada em Martins, 2005, p.4).

²⁰ “Criança da modernidade – cumpridora de um projecto de escolarização e sucesso valorizado e investido pelos pais” (Almeida, 2000 citada em Martins, 2005, p.4).

²¹ “Criança da pós-modernidade, voraz consumidora e hábil utilizadora das tecnologias da informação” (Almeida, 2000 citada em Martins, 2005, p.4).

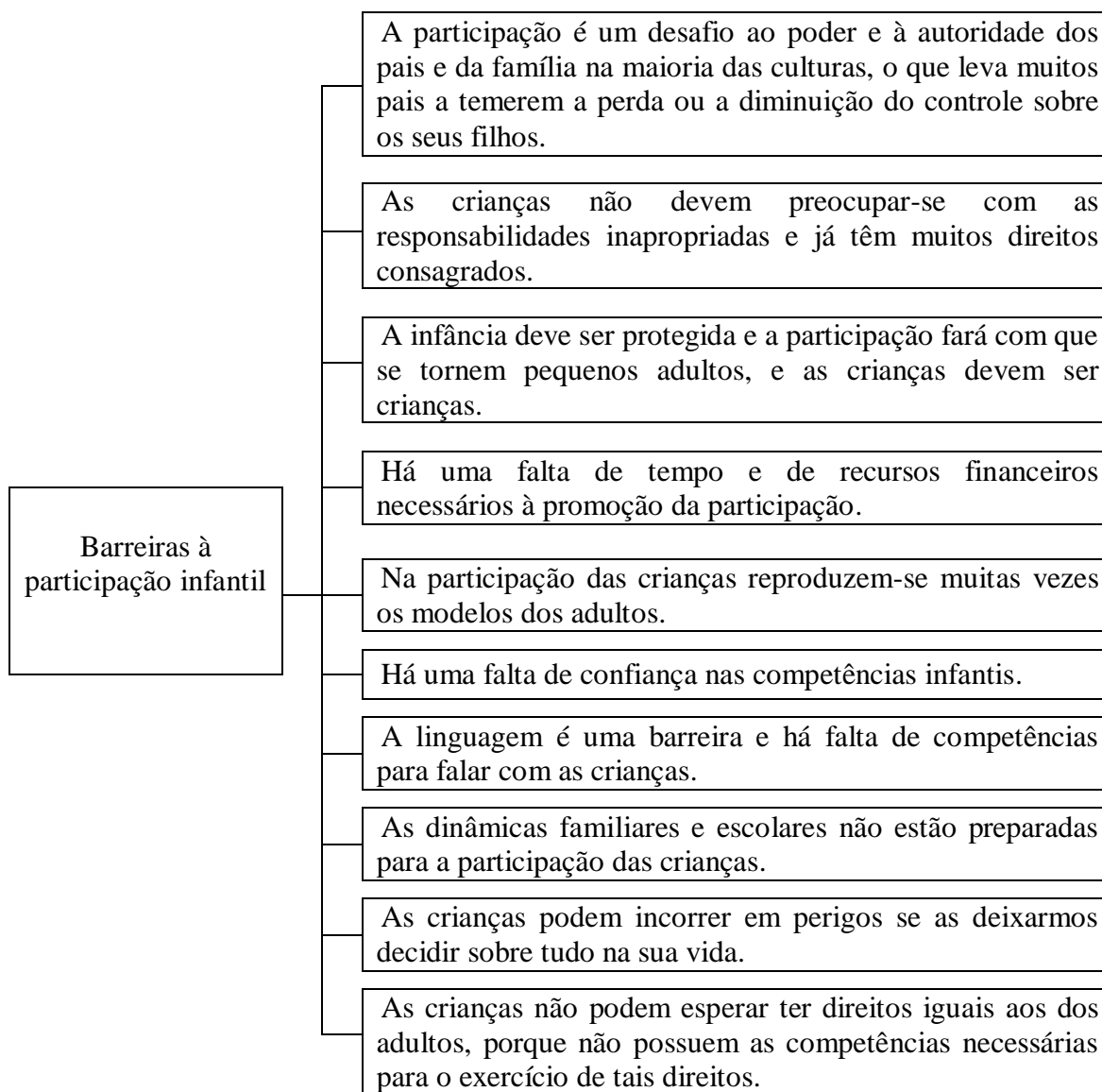


Figura 1 - Barreiras à participação infantil (Adaptado de Tomás, 2011)

Apesar dos obstáculos encontrados as crianças muitas das vezes são chamadas a participar porque de algum modo a sua participação e os processos participativos utilizados servem para atingir os interesses dos adultos, sendo processos manipuladores, que seguem rituais e que por vezes são danosos para as próprias crianças.

Além de serem identificadas algumas das oposições mais utilizadas à participação infantil, é procedida uma explicitação contrapondo o que é referido (cf. Tomás, 2011).

É defendido que a ausência de conhecimento dos direitos da criança pela sociedade é outro fator problemático, no sentido de que as pessoas conhecem a CDC, mas não de modo aprofundado, mas sim através da partilha de ideias e exposição de opiniões (Tomás, 2007).

Compreender representações sociais, reivindicar transformações dessas representações e, conseqüentemente, de práticas institucionalizadas baseadas nessas concepções, fruto de grupos da sociedade e do que socialmente é aceite, implica uma profunda partilha de conhecimento e do pensamentos entre indivíduos do mesmo grupo social, mas também de grupos sociais distintos, procurando a partir de diversos conhecimentos, inclusive científicos das mais diversas áreas cruzar informações e dialogar, neste caso específico referimo-nos à Sociologia da Infância e à Intervenção Precoce para que em conjunto possamos refletir sobre os processos de intervenção, sobre a prática profissional.

Na nossa perspectiva está na altura de encararmos que as crianças apesar da multiplicidade de infâncias que existem e das representações que alguns adultos poderão ter, independentemente de serem técnicos ou famílias são:

“Mais do que um ser no mundo, (...) se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si-própria.” Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.” (Freire, 2005, p. 20).

“ As crianças são a pedra-de-toque de uma sociedade saudável e sustentável. O modo como uma cultura ou sociedade trata os seus membros mais jovens tem uma significativa influência no modo como se desenvolverá, prosperará, e será vista por outras (culturas/sociedades)” (Shonkoff & Meisels, 2000, p.3).

3.1. O que é a Intervenção Precoce?

Segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education* “a IPI é uma área importante quer a nível político quer a nível profissional, no que respeita ao direito das crianças em idades muito precoces e das suas famílias, a receber o apoio de que necessitam. A IPI tem como objectivo apoiar e fortalecer a criança, a família e os serviços envolvidos. Ajuda, assim, a construir uma sociedade inclusiva e coesa que esteja atenta aos direitos das crianças e de suas famílias” (2003/2004, p.4).

De forma semelhante ao conceito de participação, o conceito de intervenção precoce está longe de ser unívoco (Pimentel, 1999) e tem evoluído ao longo do tempo sobretudo fruto de investigações científicas que têm vindo a ser realizadas, sendo refletido todo este processo quer no campo teórico, quer no campo das práticas, levando-nos a chegar ao conceito atual de IP. Destacamos a mudança conceptual como consequência do que referimos anteriormente, passando do modelo médico para o modelo social, isto é, houve uma mudança no foco de intervenção. Passámos de uma intervenção focada na criança (modelo médico) para uma intervenção focada na família, numa abordagem que envolve a criança que faz parte integrante da família e o meio envolvente (comunidade) – o modelo social (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2003/2004).

A IP, segundo Pinto (1991, p.49) é “ uma forma de ajudar e apoiar a família e a criança deficiente ou em risco, a potencializar ao máximo as suas capacidades, de forma a atenuar ou a ultrapassar os seus potenciais atrasos”, ou seja, a IP abrange uma multiplicidade de serviços e apoios que se desenvolvem com base num relacionamento de parceria com a família, fomentando o desenvolvimento da criança.

Da definição de Pinto (1991) para a definição proposta por Thurman e Brown (1997) houve uma evolução. Na definição proposta por Thurman e Brown surgem as perspectivas sistémicas e ecológicas de desenvolvimento humano associadas à sua definição, pois salientam os serviços prestados com vista a promover o conforto das crianças, que podem ter o seu desenvolvimento comprometido quer por fatores ambientais, quer por fatores biológicos, numa perspectiva de parceria com a família das crianças.

Também Dunst, Trivette e Jodry (1997) acrescentam à definição de IP um novo conceito - redes: as redes sociais de apoio formal e informal. Sendo claro o enfoque que dão à capacitação da família para apoiarem e fortalecerem o funcionamento da criança, ou seja, trabalhar com a família promovendo as suas competências para fortalecer as capacidades das crianças.

Tegethof (2007) apresenta uma definição mais abrangente de IP referindo que a IP é vista como um conjunto de serviços e apoios a serem prestados a crianças em idades precoces, em diferentes contextos onde se encontram inseridas, numa base de relação de parceria com a família, de modo a promover o desenvolvimento das crianças com atraso ou em risco de desenvolvimento, com deficiência ou incapacidade, tendo em vista melhorar a qualidade de vida das crianças e das suas famílias. Assim, a IP constitui um conjunto de medidas que visam apoiar as crianças nos seus contextos naturais e as suas famílias a vários níveis.

Em suma:

“Todas as definições de IP, para além de identificarem uma faixa etária específica, enunciam alguns princípios que lhes estão subjacentes e são comuns. Todas entendem a criança como um todo e, sendo assim, tendem a considerar a intervenção como global. Também consideram a criança não apenas nas suas características intrínsecas e individuais, mas inserem-na num contexto de vida, relacional e cultural. Acentuam ainda a necessidade da intervenção ter um momento certo e oportuno, tão cedo quanto possível, para ser feita, independentemente da natureza das acções específicas que a possam orientar” (Franco & Apolónio, 2008, p. 19).

Assim, as definições referidas anteriormente por diferentes investigadores apontam que com a evolução do conceito IP e dos programas de IPI, esta passou a ser centrada na família e comunidade, estamos perante um conceito que tem uma abordagem cada vez mais ampla e contextualizada como podemos observar no quadro 1 que sumariza a evolução ocorrida:

Indicadores	Paradigma anterior	Paradigma atual
População-Alvo	Crianças dos 0- 3 com deficiência	Crianças dos 0-5 anos com deficiência e/ou outros fatores de risco e famílias
Contexto	Centros de estimulação; centros terapêuticos; instituições	Contexto natural (creche, casa, etc.). Base comunitária
Práticas	“Pronto-a-vestir” (Programa estandardizado)	“ Feitas à medida” (Individualizados)
Papel dos Profissionais	Peritos/ Decisores	Facilitadores
Papel da Família	Recetores passivos de serviços	Participantes ativos/ decisores
Objetivos	Desenvolvimento da criança	Prevenção, compensação (deficiência). Inclusão
Resultados	Remediação da deficiência	Empoderamento/capacitação da família
Trabalho de Equipa	Multi ou interdisciplinar. Uniserviço	Transdisciplinar e interserviços (com inclusão da família)
Enquadramento filosófico da IP	Focada na criança. Baseada nos défices	Centrada na família, baseada nas forças, focalizada na relação, ecológica e reflexiva

Quadro 1 - Evolução da Intervenção Precoce (adaptado de Boavida & Borges, 2003)

Na nossa perspetiva e reportando-nos à análise do quadro 1, e a cada um dos indicadores no geral, consideramos que decorreram alterações acerca do que é a IP.

No entanto, consideramos que a criança é quase invisível, temos em conta o papel da família, mas esquece-se um pouco o papel da criança que fica *perdida* no meio da intervenção. Esta, independentemente do seu problema biológico, psicológico, social ou a combinação de vários destes ou de outros fatores, deverá ser um participante ativo, tal como está patente nos princípios estabelecidos na CDC que foi um dos documentos base na criação do Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. Guiando-nos para os direitos de proteção, provisão, mas também de participação.

As práticas dos profissionais para com as crianças são desenvolvidas de modo individualizado, com base num plano que para elas foi traçado em conjunto com as suas famílias, mas ao qual não são chamadas a participar.

Defendemos que a criança mediante o seu direito de participação, para além da família deveria ser considerado como agente ativo que independentemente das suas

problemáticas e à sua medida possa ser “escutada”, possa contribuir, dando a sua opinião, fazendo parte de todo o processo de IPI e não apenas como um elemento que é intervencionado. Quando aqui falamos em “escutada” daí estar entre aspas, não quer dizer que seja através da linguagem verbal, pois algumas patologias assim o impedem, mas a linguagem não-verbal e os sistemas aumentativos de comunicação, podem ser elementos facilitadores para a participação das crianças desde que se esteja aberto e se defenda essa possibilidade.

3.2. Intervenção Precoce em Portugal: um breve panorama histórico

Sem pretender fazer um mapeamento exaustivo da história IP no nosso país, é importante referir que a IP é relativamente recente, mas precocemente seguiu um caminho que lhe foi garantido uma identidade e uma fundamentação teórica própria diferenciando-se aos poucos da Educação Especial.

As primeiras abordagens de IP em Portugal remontam a meados da década de 60 do século XX através da criação de programas de apoio a crianças com deficiência, dentro do modelo médico muito ligado sobretudo a serviços de saúde, mais precisamente ao Instituto Maternal, do Ministério da Saúde e Assistência. Existia, por exemplo, o Serviço de Orientação Domiciliária (SOD) que disponibilizava a nível nacional, apoio domiciliário a crianças invisuais com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos e às suas famílias.

Este serviço foi extinto em 1972, passando essas funções a serem exercidas apenas nos centros urbanos Lisboa e Porto pelos Centros de Educação Especial e pelas equipas de Orientação Domiciliária (OD) que eram constituídas por educadores especializados. Contudo em 1974 novas práticas de integração de crianças com deficiência foram sendo desenvolvidas, com a ajuda de movimentos de participação de diversas instituições privadas de solidariedade social a nível do pré-escolar.

Após o 25 de abril de 1974 e a par das grandes alterações sociais, por iniciativa das famílias e tutelado pelo Ministério da Educação, foram criadas as Cooperativas de Crianças Inadaptadas que trouxeram uma nova forma de olhar para a integração das crianças com menos de 6 anos de idade desenvolvendo mecanismos, recursos e novas filosofias de atendimento.

Em Águeda mais ou menos por esta altura surge um projeto inovador no nosso país que envolve três setores (saúde, educação e segurança social) tendo como objetivo responder às necessidades das crianças com e sem deficiência.

Apesar do que foi referido até meados dos anos 80 poucas alterações ocorreram quer a nível conceptual, quer a nível das práticas, verificando-se apenas um alargamento da cobertura no atendimento de crianças, mas insuficiente. As práticas eram quase inexistentes, uniformizadas e as intervenções dos técnicos eram feitas de modo monodisciplinar. Embora prestadas por diferentes profissionais as práticas tinham como base modelos “assistenciais”, deficitários, dirigidos unicamente às crianças, “os pais não eram considerados elementos fundamentais para o desenvolvimento do processo” (Pimentel, 1999, p.144).

Não obstante, com as modificações que a nossa sociedade foi sofrendo, assistiu-se ao reconhecimento da necessidade de dar resposta às crianças com NEE e a necessidade de novas práticas ao seu atendimento em idades precoces.

No âmbito da Segurança Social e Educação decorreram várias experiências significativas no terreno com crianças em idades precoces, em risco ou com deficiência, que assinalaram o início de uma mudança de paradigma no campo da IP.

A antiga Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica – DSOIP, pertencente ao Centro Regional da Segurança Social de Lisboa deu origem ao Centro de Observação Médico-Pedagógica (COMP), atual Centro de Estudos e Apoio à Criança e à Família – CEACF implementa no nosso país o programa *Portage* de origem nos Estados Unidos da América (EUA) e tem como tarefa apoiar precocemente crianças em situação de risco ou deficiência do distrito de Lisboa.

“Este modelo distingue-se das experiências de trabalho anteriores com crianças em idades precoces, por ir além da simples estimulação da criança. Envolve diretamente os pais como parceiros dos técnicos, no que já era um esboço de um trabalho transdisciplinar, com um, então designado, gestor de caso ou técnico responsável, incumbido de monitorizar o desenrolar do programa, que tinha na retaguarda o apoio pluridisciplinar proporcionado pelas reuniões semanais de supervisão” (Almeida, 2009, p.21).

Surge em ligação com a DSOIP e mais tarde com a Associação *Portage*, o Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra (PIIP) em setembro de 1989, com financiamento próprio, integrando diversos serviços e recursos locais, resultante de uma

articulação entre a Administração Regional de Saúde (ARS), a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), a Direção Regional de Educação do Centro (DREC), o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Coimbra (CDSSSC) e o Hospital Pediátrico de Coimbra (HPC). Este teve como objetivo o desenvolvimento de uma estrutura que pudesse precocemente detetar e intervir junto de crianças em risco de atraso de desenvolvimento, promovendo processos facilitadores de desenvolvimento (Cruz *et al.*, 2003).

Ao longo dos anos 90 muitas outras estruturas foram desenvolvendo mecanismos de eficiência um pouco por todo o país que garantiram um aumento de projetos de IP, repartidos entre serviços públicos e privados. Surgiu também o primeiro mestrado de IP (1995) promovido por Joaquim Bairrão, pois a complexidade e estruturas dos projetos na área já implicava uma exigência mais criteriosa na organização quer das práticas, quer dos projetos implicando o aparecimento de legislação, pois até então a regulamentação existente para IP era essencialmente legislação associada à EE e à Educação Pré-Escolar.

Todo este processo levou a uma consciencialização dos decisores políticos e culminou em 1999 com a publicação do Despacho Conjunto nº891/99 de 19 de outubro, produzido pelo Ministério da Educação (ME), Ministério da Saúde (MS) e Ministério do Trabalho e Segurança Social (MTSS), constituindo um marco referencial na evolução do modelo de IP, pois vem regulamentar as práticas, colocando o seu enfoque na criança e no seu contexto familiar, considerando a família como parte integrante da comunidade. Deste modo, coloca de lado uma atuação unicamente centrada na criança e nos seus problemas.

Este Despacho foi inspirado em modelos teóricos e organizacionais idênticos aos utilizados na legislação americana²² e define os princípios orientadores das práticas de IP.

O Despacho define IP como “uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva, habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social” (ponto 2 Despacho Conjunto 891/99).

²² *Public Law nº 90-538 (PL 90-538) de 1968 - Handicapped children's early education assistance act, Public Law nº 94-142 (PL 94-142) de 1975, Public Law nº 99-457 (PL 99-457) de 1986 - Individuals with disabilities education act (IDEA; PL 101-576) de 1990, Public Law nº 102-119 (PL 102-119), Public Law nº 105-17 (PL 105-17), Public Law nº108-44 (PL 108-44)- Individuals with disabilities education improvement act of 2004 (Tegethof, 2007, pp. 62-66).*

Considera como destinatários “crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentam deficiência ou risco de atraso grave de desenvolvimento” (ponto 3, DC 891/99). Tem como objetivos: “facilitar o desenvolvimento global da criança, otimizar a interação criança-família, e envolver a comunidade no processo de intervenção” (ponto 5, DC 891/99).

De acordo com o mesmo Despacho, as equipas de IP devem ser dimensionadas em função dos recursos e necessidades, devendo ser constituídas por profissionais de formação diversificada, sendo estes designados pelos serviços de educação, saúde e serviço social, pelas instituições ou por outras entidades. Relativamente ao modelo de trabalho em equipa, o documento salienta que o mesmo deverá focar-se em respostas às necessidades das crianças e das famílias, reforçando o seu envolvimento, a sua autonomia e a sua capacidade de tomada de decisões. A sua atuação deverá ter como base uma relação de confiança entre as partes e o respeito pela privacidade, dinâmicas e valores de cada família, devendo a equipa utilizar o modelo que mais se adequa a este tipo de intervenção.

Segundo Bairrão e Almeida (2003), esta legislação sofreu inúmeras críticas, levantando muitos problemas no que se refere à sua operacionalização, por não ser adequada à realidade portuguesa.

A ausência ou a fraca formação especializada é outra dificuldade sentida a nível das práticas de IP, bem como “têm sido muito raros os programas de Intervenção Precoce que se têm preocupado em levar a cabo uma verdadeira avaliação das suas práticas (...) que possam dar um retrato mais fiel, daquilo que, entre nós, se passa neste campo” (Bairrão & Almeida, 2003, p.25).

O Despacho-Conjunto foi posteriormente revogado pelo Decreto-Lei nº281 de 6 de outubro de 2009. Este Decreto-Lei foi criado com base dos princípios estabelecidos na CDC e no âmbito do Plano de Ação para Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, criando deste modo o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI).

O SNIPI “consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento” (Diário da República, 2009, p. 7298) e tem como

objetivos: assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o seu desenvolvimento, detetar e sinalizar, intervir após deteção, apoiar as famílias e envolver a comunidade.

“A IP junto de crianças com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estrutura ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento, constitui um instrumento político do maior alcance na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens e adultos que se irão tornar” (Diário da República, 2009, p. 7298).

Este Decreto também foi impulsionador para mudanças registadas na área e considera a IP como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social” (Diário da República, 2009, p. 7298).

O diploma aponta para políticas de promoção e inclusão social, para universalidade de acesso, responsabilização dos técnicos, organismos públicos, bem como na correspondente capacidade de resposta, sendo fundamental assegurar um sistema de interação entre as famílias e serviços de saúde e educação tão precocemente quanto possível.

No que se refere aos serviços definiu legalmente as funções de cada ministério de forma a assegurar a cooperação entre setores.

Com este Decreto-Lei, surgem as Equipas Locais de Intervenção (ELI) do SNIPI que desenvolvem a sua atividade a nível municipal constituídas por profissionais da área da educação, saúde e serviço social e que têm a sua sede em Centros de Saúde, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) que tenham convenção para esse efeito ou em instalações atribuídas pela Comissão de Coordenação Regional de Educação.

Também o papel da família na prestação de serviços de IP sofreu uma alteração ao ritmo do avanço dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança (Siemeonsson & Bailey, 1990; Dunst, Johansen, Trivette & Hamby, 1991; Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000) passando a estar no centro da intervenção. A intervenção centrada na família parte do princípio de que esta é o elemento chave do desenvolvimento do ritmo do avanço dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança (Siemeonsson & Bailey, 1990; Dunst, Johansen, Trivette & Hamby, 1991; Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000) passando a estar no centro da intervenção. “A intervenção centrada na família parte do princípio de que esta é o elemento chave do desenvolvimento da

criança e baseia-se na premissa de que todas as famílias têm competências e capacidades que deverão ser reconhecidas e valorizadas” (Almeida, Breia & Colôa, 2004, p.47).

Em IP, atualmente o modelo centrado na família é o recomendado, sendo esta considerada como elemento integrante da equipa (Almeida, 2009) e a transdisciplinaridade é a prática sugerida “ devido à abordagem holística e completa que faz à criança e à família, através da partilha e troca de competências entre profissionais, sendo incompatível com a prestação de serviços fragmentada” (McWilliam, 2000, Brunder, 1996, Sandall, 1997 citado em Almeida, 2009, p. 115).

O panorama histórico da IPI em Portugal leva-nos assim a um passado, recente, onde de algum modo na nossa perspetiva se perde de vista a criança, no seio da família da qual faz parte, pois é esta quem é chamada a participar ativamente, enquanto a criança é quase sempre *objeto* da intervenção, não dizendo com isto que a participação da família não é fulcral em todo o processo de IPI, pelo contrário, o envolvimento parental está comprovado cientificamente que é insubstituível para que qualquer intervenção obtenha sucesso. Contudo, não nos parece que seja unicamente para esta panorâmica que remete o Decreto-Lei em vigor ao referir a CDC, um marco histórico na evolução da representação social da infância e das crianças, considerando-as como indivíduos com direitos e liberdades entre os quais o de participação.

A IPI vem assegurar a todos o direito à participação social como refere o Decreto-Lei de que forma?

Já vimos anteriormente que participar implica algo mais do que apenas fazer parte e fazer parte neste caso é sofrer uma intervenção de técnicos com objetivos definidos por eles e pelas famílias. Apesar de resgatado no discurso político e referenciado no Decreto-Lei, o direito de participação das crianças parece-nos que não aparece na sua aplicabilidade prática, nomeadamente escutar a sua “voz”, o tomar parte nos processos de decisão e o negociar. O que aparece é um modelo centrado na família da qual a criança faz parte, tendo a família um papel de agente ativo com o poder decisor e os técnicos o papel de facilitadores em todo o processo.

Se “escutar” os pais é essencial, pois poderá facilitar a relação entre pais e filhos, porque não “escutar” os filhos para contribuir de modo mais horizontal para facilitar essa relação.

Voltamos, assim, às representações sociais acerca do grupo social infância e à sua dinâmica social, aos discursos politicamente corretos, concretizados na teoria através de legislação e outros documentos decorativos, onde apesar de ser considerado o direito de participação das crianças e deste ser invocado, na prática para alguns não é considerado importante, nem por vezes possível de concretizar no dia-a-dia das crianças.

3.3. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família e na comunidade

Na década de 60 e 70, a IP era focada na criança e reportava-se a medidas, procedimentos médicos e terapêuticos, tendo uma evolução histórica que levou a um percurso de descentralização do enfoque da intervenção na criança²³. Estas modificações ao longo do tempo quer a nível teórico, quer a nível das práticas levaram a um caminho que se foi trilhando, dando origem ao aparecimento de novas conceptualizações, levando a alterações políticas e legislativas.

Fruto de investigações, o papel da família na prestação de serviços de IP sofreu uma evolução ao ritmo do avanço dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança (Siemeonsson & Bailey, 1990; Dunst, Johansen, Trivette & Hamby, 1991; Trunbull, Turbiville & Turnbull, 2000), passando o seu foco de intervenção de uma perspetiva centrada na criança, para uma perspetiva centrada na família.

Este tipo de intervenção “parte do princípio de que esta é o elemento chave do desenvolvimento da criança e baseia-se na premissa de que todas as famílias têm competências e capacidades que deverão ser reconhecidas e valorizadas” (Almeida, Breia & Colôa, 2005, p.47). A família é agora vista como um sistema, se mexermos em várias partes desse sistema, estamos consequentemente a melhorar a sua qualidade, obtendo mais ganhos (Bairrão, 2003).

Sabe-se também que as crianças aprendem através de ações repetidas ao longo do tempo e não no breve período que decorre a intervenção. Assim sendo, “as intervenções dos profissionais têm pouco efeito diretamente na criança, têm um impacto importante na melhoria das competências de autoconfiança dos pais, famílias e outros prestadores

²³ Para saber mais consultar Almeida (2009).

de cuidados, que por sua vez têm uma influência grande na promoção e desenvolvimento da criança” (McWilliam, 2003 citado em Almeida, 2009).

A família tem um caráter permanente no contexto de vida da criança, estando os técnicos apenas de passagem na sua vida, sendo a família e a sua participação direta, ativa, influente e fulcral para o desenvolvimento da criança. Esta é considerada como um grupo social que desempenha funções determinantes na vida da criança e no seu desenvolvimento, tanto na satisfação das suas necessidades básicas, como no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (Pereira, 1998; Sampaio & Gameiro, 1998). Mas um problema por vezes se coloca, os pais não conseguem ajudar os filhos, pois também eles têm as suas dificuldades, sendo que quando existe uma criança em risco ambos têm de sofrer intervenção técnica para que a criança dependente da família se desenvolva e minimize as suas dificuldades. Não obstante às dificuldades das famílias é importante salientar que “o reconhecimento de que todas as famílias têm capacidades e pontos fortes tornou-se o legado mais importante das práticas de IPI” (Gonçalves & Simões, 2009-2010, p. 160). Como foi referido anteriormente,

“ O papel, inicialmente dos pais, mais tarde do conjunto da família, nos programas de intervenção precoce, foi assumindo uma importância crescente a partir de meados dos anos 70. Começou por se solicitar aos pais que funcionassem como uma extensão dos profissionais e desenvolvessem actividades educativas em casa com os seus filhos, em seguida, os programas passaram a focar o conjunto do sistema familiar e a enfatizar a interacção pais-criança” (Tegethof, 2007, p.144).

Almeida (2004) refere que ao deslocar o foco de IP da criança para a família é deixar para trás uma perspectiva de estimular precocemente, onde o alvo da intervenção era a criança para a unidade de intervenção – família. Esta deve ser considerada como um todo e além de recetora da intervenção deve ser considerada como protagonista ativa no programa de intervenção, cabendo a esta a tomada de decisões que tenham a ver com a criança e com a sua família no global.

“A família como foco da atenção constitui o elemento fundamental das práticas actuais de IP centradas na família” (Correia & Serrano, 2000, p.13) encontrando-se teoricamente fundamentada no Modelo Ecosistémico e Transaccional (Von Bertalanffy, 1968; Turnbull & Turnbull, 1986; Sameroff, 1975, 1995; Sameroff & Fiese, 1990, 2000; Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1989, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O que se pretende é que a família se torne agente competente, capaz de intervir positivamente no desenvolvimento da criança recebendo para isso apoio de redes sociais formais e informais existentes na comunidade (Correia & Serrano, 2000).

“A prática em causa implica dois conceitos importantes em IP: o de capacitar (*enabling*) famílias, que se traduz em criar oportunidades e meios para que elas possam aplicar as suas capacidades e competências e adquirir outras, necessárias para ir ao encontro das necessidades dos seus filhos; o de aumentar o poder (*empowerment*), que é simultaneamente um processo e um objectivo” (Sanguinho, 2011, p.17).

A operacionalização do foco de intervenção para a família e para o meio, substituindo-se um modelo de tratamento, ou de prevenção para um modelo de promoção de competências, levou conseqüentemente a mudanças significativas no papel do profissional de IP.

Vários autores, tais como Bailey (1996), Brotherson *et al.* (2008), Dunst (2000, 2002), Sandall, McLean e Smith (2000) ou Winton e McCollum (2008) referem que é exigido ao profissional novas competências no exercício das suas funções, nomeadamente uma modificação na sua interação com a família, tornando-se deste modo o papel desempenhado pelo profissional mais abrangente.

Uma abordagem desta natureza implica que o técnico se retire do seu papel específico de técnico especializado em determinada área para assumir um papel colaborativo tanto com a equipa que tem por detrás como com as famílias, bem como facilitador na articulação com diferentes serviços.

A importância deste tipo de programas surge segundo Dunst e Trivette (1994) como uma necessidade de consolidar o funcionamento de uma família, promovendo o crescimento dos seus membros de modo individualizado, através recursos e de apoios prestados. O profissional de IP para além da sua própria capacitação tem como função o de ajudar na capacitação e corresponsabilização da família. Este profissional também tem como papel o de defensor dos direitos da família, consultor, coordenador e facilitador (Matos & Pereira, 2011).

Um modelo centrado na família requer uma base de confiança, parceria, colaboração, em que o técnico respeita os valores e crenças das famílias, onde estas identificam as suas necessidades e onde estão estabelecidos os objetivos a atingir e as prioridades da mesma, ajudando os técnicos no sentido de encontrar em conjunto com esta recursos formais e informais necessários para atender às suas necessidades.

Gonçalves e Simões (2009-2010) lembram que segundo Sousa (1998) só conseguem responder às necessidades dos filhos se os técnicos responderem às necessidades dos pais.

A questão que se coloca é saber qual é o lugar e o papel que a criança ocupa neste modelo.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo IV

Roteiro Metodológico

“Confrontada com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo enfrenta a difícil tarefa e o desafio de fazer sentido acerca do que aprendeu. Eu chamo fazer sentido acerca do que se aprendeu a arte de interpretação²⁴” (Denzin, 1994, p.500).

Para Minayo metodologia é “a) a discussão epistemológica do caminho do pensamento que o tema ou objecto de investigação requer; b) a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados; c) a criatividade do pesquisador” (2007, p.44).

Neste capítulo, explicamos as opções metodológicas tomadas ao longo de todo o percurso de investigação, que nos levou a percorrer um caminho, traçado num mapa, navegando por mares incertos que conceptualizamos à partida através do traçar de um plano mental, para chegar ao porto a que nos propomos.

“No sentido mais elementar, o projecto é a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões. Coloquialmente, um projecto de pesquisa é um plano de acção para sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como um conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões. Entre “aqui” e “lá” pode-se encontrar um grande número de etapas principais, incluindo a colecta e a análise de dados relevantes” (Yin, 2002, p.41).

Ainda neste capítulo apresentamos o objetivo do estudo, explicitamos a questão de partida e as subquestões da investigação, caracterizamos o contexto e os intervenientes, bem como as opções e procedimentos metodológicos utilizados, fazendo o *design* da nossa pesquisa.

Clarificamos as opções da utilização dos instrumentos e recolha de dados, como foi feita a análise e interpretação dos mesmos, bem como estes foram triangulados.

Focaremos as questões de ética investigativa que tivemos em atenção e as limitações com as quais nos deparamos no estudo.

Importa referir que a problemática estudada, assenta num olhar que se pretende multidisciplinar, isto é, que convoca e tenta articular a Intervenção Precoce e a

²⁴ Tradução própria.

Sociologia da Infância. Pretende-se compreender as representações que as técnicas e as famílias têm sobre as crianças e os seus direitos, especificamente os direitos de participação.

Apesar do desenvolvimento de estudos nacionais e internacionais sobre questões associadas à Intervenção Precoce, é embrionário o processo de diálogo com a Sociologia da Infância.

4.1. Enquadramento metodológico: natureza do estudo

“Não acredito que haja um único *design* para a metodologia de uma investigação ... [uma] boa metodologia para um estudo, tal como um bom *design* para um barco, deve ajudá-lo a atingir o destino de modo seguro e eficiente” (Maxwell, 2006, p.24).

O *design* inicial desta investigação é centrado numa equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que prestam apoio a crianças com planos de intervenção precoce no distrito de Setúbal e famílias que acompanham. Este contexto específico “pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de cultura” (Graue & Walsh, 2003, p.25).

Recaindo a nossa escolha pela mesma devido ao fato de ser acessível, pois localiza-se perto da área onde a investigadora exerce atividade profissional, desta equipa acompanhar crianças na instituição onde trabalha e sobretudo pela receptividade demonstrada.

Este estudo é um estudo de caso, dado que irá consistir numa metodologia de investigação aprofundada acerca de uma problemática, possibilitando “a oportunidade para que um aspecto de um problema fosse estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado” (Ventura, 2007, p.385).

O estudo de caso é uma “pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, em situações em que os limites entre o contexto e o fenómeno não são claramente definidos” (Yin, 2002, p.23) e “pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se

supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objecto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe” (Fonseca, 2002, p.33).

Patton (1987, p.19) diz que independentemente da unidade de análise, “um estudo de caso qualitativo, procura descrevê-la em profundidade, com pormenor, em contexto e de modo holístico.”

Tendo em conta o objetivo, a questão emergente e as subquestões deste estudo, consideramos que quanto à abordagem, esta investigação assume-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que possibilita a produção de um estudo de natureza compreensiva²⁵ descritiva e interpretativa²⁶, de modo a responder à questão central, segundo um processo que confira coerência interna (Bogdan & Biklen, 1994) parecendo-nos a mais adequada ao trabalho de investigação que pretendemos desenvolver.

“ O objectivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar” (Fortin, 1996, p.22).

Bogdan & Biklen (1994, pp.47-50) definem cinco características²⁷ que a investigação qualitativa possui, muito embora nem todos os estudos qualitativos evidenciem estas características de igual modo ou as utilizem. Estas características são:

“ 1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos; 4. Os investigadores qualitativos

²⁵ “As vantagens das metodologias compreensivas são, segundo Poupart (1997), de várias ordens: de ordem epistemológica, na medida em que os autores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da acção” (Guerra, 2012, p.10).

“De facto, as metodologias compreensivas defendem uma outra forma de abordagem, mais próxima de Weber, Touraine ou Bertaux do que de Durkheim, mediante a passagem da análise de regularidades para a análise de processos sociais onde se encontra a lógica social dos fenómenos, o que só poderá ser realizado a partir do centramento das análises nas racionalidades dos sujeitos” (Guerra, 2012, p.15).

²⁶ “No contexto do paradigma interpretativo, o objecto de análise é formulado em termos de acção, acção essa que abrange o comportamento físico e os significados que lhe são atribuídos pelo actor e por aqueles com quem interage. No entanto, tradicionalmente, e do ponto de vista sociológico, o objecto da investigação social interpretativa é o significado dessa acção (*meaning in action*), e não o comportamento em si próprio” (Guerra, 2012, p. 17).

²⁷ Para saber mais sobre o assunto consultar Bogdan e Biklen (1994).

tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.”

Contudo, apesar desta investigação se assumir como uma pesquisa qualitativa, recolheram-se algumas informações de natureza quantitativa, nomeadamente alguns dados demográficos para podermos compreender melhor a realidade estudada.

Quanto ao seu estatuto, esta investigação assume-se como sendo exploratória, visando “uma melhor compreensão dos contextos nos quais se inserem as múltiplas interações individuais” (Guerra, 2012, p.8), proporcionando uma familiarização com o problema em estudo, com o objetivo de o tornar mais explícito.

A investigação qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, não quantifica valores, nem se submete à prova de factos, preocupa-se em obter explicações para o porquê das coisas, aprofundando a compreensão do objeto em estudo e explicação da dinâmica das relações sociais. Apesar da sua subjetividade, característica que lhe é própria, facilita a compreensão da realidade que lhe confere rigor e objetividade tornando credível e válido um estudo de investigação que se baseie neste tipo de pesquisa, pois “ a pertinência socioprofissional da investigação tem subjacente a opção por uma metodologia qualitativa e não o inverso” (Lessard-Hérbert Goyette & Boutin, 1994, p.87).

4.2. Objetivo do estudo

Pretende-se nesta investigação mapear as representações sociais relativas aos direitos de participação das crianças em processos de intervenção precoce, considerando que a investigação sobre as representações sociais constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional e para a melhoria dessas mesmas práticas. A opção também por ouvir as famílias prende-se com o facto da intervenção precoce se centrar na família sendo estas consideradas os principais agentes neste processo.

4.3. Questão e subquestões da investigação

A anteceder o trabalho empírico, foi formulada uma pergunta de partida porque segundo Yin (2002, p.26) “definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo

mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa.” Por este motivo foi dedicado bastante tempo à elaboração desta questão.

Partimos para a pesquisa com uma questão que implicou muita reflexão, acompanhada de revisão bibliográfica, sendo que a questão inicial na sua essência baseou-se no facto de encararmos as crianças como sujeitos ativos, cidadãos plenos de direitos como emana a CDC, adotada pelas Nações Unidas (1989).

A convicção de que “a infância é simultaneamente o espaço cultural no qual as crianças aprendem, não somente aquilo que são, mas também o que não são e o que serão” (James, 1993 citado em Fernandes, 2005, p.143) norteou a nossa questão de partida, mas não foi de todo nosso objetivo estabelecer o que referimos como norma, pelo contrário, tal como um caderno em branco, gostaríamos de perceber as representações das técnicas e das famílias relativamente às crianças e aos seus direitos, sobretudo o direito das mesmas participarem em intervenção precoce.

Assim sendo, a base estrutural desta pesquisa parte da seguinte pergunta de partida: Quais são as representações sociais das técnicas e das famílias relativamente ao direito de participação das crianças em intervenção precoce?

Como defende Yin (2002, p. 26) “a forma de uma questão fornece uma chave importante para traçar a estratégia de pesquisa que será adoptada” tendo sido delineado como estratégia a consideração de duas dimensões de análise:

- (i) As representações sociais das técnicas que fazem parte de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce.
- (ii) As representações sociais das famílias acompanhadas pelas técnicas.

A partir destas dimensões, foram elaboradas um conjunto de subquestões. Na dimensão das técnicas que fazem parte de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce as três subquestões levantadas foram:

1ª Subquestão: O conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança pelas técnicas é um fator decisivo na (não)participação da criança nas suas práticas em intervenção precoce?

2ª Subquestão: Será que o modelo de intervenção adotado pelas técnicas tem influência na (não)participação da criança nas suas práticas em intervenção precoce?

3ª Subquestão: Como se articulam os direitos da família e os direitos de participação das crianças nas suas práticas em intervenção precoce?

Na dimensão das famílias, as subquestões levantadas foram:

1ª Subquestão: O (des)conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança e dos direitos da família, influencia o modo como encaram o processo de intervenção precoce?

2ª Subquestão: Em que âmbitos a família e a criança participam no processo de intervenção precoce?

3ª Subquestão: Que relação se estabelece entre os direitos dos adultos e os direitos da criança no processo de intervenção precoce?

4.4. Opções e procedimentos metodológicos

“Cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.159).

4.4.1. Desenho do estudo

Subscrevemos as palavras de Maxwell quando este afirma que “não acredito que haja um modelo certo de, ou para, o desenho de um projecto²⁸” (2006, p.9).

O modelo de desenho do estudo desenvolvido iniciou-se em setembro de 2012, decidindo-se por este pela nossa curiosidade e interesse pessoal. Através de uma visão que se pretende multidisciplinar, reclama-se como fundamental o entrelaçar de modo articulado a Intervenção Precoce e a Sociologia da Infância, de modo a melhorar a qualidade da prática dos profissionais que atendem as crianças e as suas famílias no âmbito da intervenção precoce, provocando uma reflexão sobre a representação que

²⁸ Tradução própria.

estes e as famílias têm acerca da criança dos seus direitos, concretamente o de participação.

Apesar de haver atualmente pesquisas realizadas na área da Sociologia da Infância (James & Prout, 1990; Qvortrup, 1991; Corsaro, 1997; Mayall, 2002; Devine, 2002, Fernandes, 2009; Tomás, 2011, entre outros) e na área da Intervenção Precoce (Almeida, 2009; Breia, Almeida & Colôa, 2004, entre outros), a sua conexão, cruzamento e o seu diálogo ainda é incipiente.

Determinamos que o mesmo se iria desenvolver junto da Equipa Local de Intervenção, em que eu, como educadora de uma Instituição Particular de Solidariedade Social presto apoio a crianças com planos de intervenção precoce acompanhados por esta equipa.

Para tal foi escrita uma carta dirigida às coordenadoras da ELI para pedir autorização para o desenvolvimento deste trabalho de investigação (anexo 1) explicitando o objetivo da mesma, sendo referido como assentaria a colaboração dos elementos pertencentes à ELI, das técnicas de serviços públicos e privados com crianças com planos de IP e das famílias.

Após autorização dada foram fornecidos termos de consentimento informado (anexo 2) aos possíveis participantes do estudo, explicitando novamente o objetivo da investigação, aos elementos supracitados e o que este estudo poderia trazer a cada um deles, bem como foi referida total confidencialidade e proteção da informação fornecida durante a investigação.

Depois de elucidados sobre a metodologia e objetivos, beneficiámos da disponibilidade e amabilidade das técnicas e das famílias que decidiram colaborar nesta investigação.

Divulgou-se a investigação, primeiro junto das técnicas da equipa, sendo que a sua ajuda iria ser fundamental para que este estudo pudesse prosseguir, pois seriam estas que inicialmente iriam fazer de “ponte” entre as investigadoras, as famílias e as técnicas do setor público e privado que prestam apoio a crianças com planos de intervenção precoce.

Assim, este estudo apresenta uma abordagem que não privilegia uma “amostragem”²⁹ aleatória e numerosa, mas intencional que segue critérios bem

²⁹ Tal como Isabel Guerra (2012) utilizaremos sempre as palavras: amostra ou amostragem entre aspas para intitular o universo de análise quando este está associado à análise qualitativa, pois também não

definidos. Como refere Vale (2000) isto permite ao investigador aprender ao máximo sobre o fenómeno em estudo devido à seleção da “amostra” estar sujeita a determinados critérios. Para Mattar (1996, p.132) “a selecção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. Não há nenhuma *chance* conhecida de que um elemento qualquer da população venha a fazer parte da amostra.”

Trata-se de uma “amostra” de conveniência³⁰ composta por técnicas que fazem parte da equipa de intervenção precoce formalmente instituída, por técnicas de serviço público e privado que prestam apoio a crianças com planos de intervenção precoce, bem como, famílias que são acompanhadas por estas técnicas.

Foram entregues às coordenadoras da Equipa Local de Intervenção dois inquéritos por questionário, um para cada uma das dimensões de análise anteriormente descritas, destinados a fornecer pistas para a resolução das três subquestões levantadas em cada uma das dimensões.

4.4.2. Instrumentos de recolha e tratamento de dados

Segundo Quivy e Campenhoudt, “os métodos de recolha e os métodos de análise de dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho” (1998, p. 185). Tendo em atenção as palavras destes autores, para a recolha de dados com vista a obter informações para dar respostas às subquestões levantadas em cada uma das dimensões, utilizaram-se as técnicas de inquérito por questionários e por entrevistas para cada uma delas. Tendo implicado a elaboração de dois modelos de questionário; um para as técnicas (anexo 3) e outro para as famílias (anexo 4). Contudo, o que se expõe acerca dos questionários resume-se aos dois modelos, uma vez que eram semelhantes, tendo sido apenas adequadas algumas questões mais técnicas nos questionários dirigidos às profissionais.

subscrevemos a posição de alguns autores de denominarem desse modo o universo de análise, visto ser reduzido e não permitir a difusão dos resultados para outras realidades (2012, p.44).

³⁰ “Este tipo de amostragem não é representativo da população. Ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência (muitas vezes, os amigos e os amigos dos amigos). Deste modo, o processo amostral não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria. Pode ser usada com êxito em situações nas quais seja mais importante captar ideias gerais, identificar aspetos críticos do que propriamente a objetividade científica. Contudo, o método tem a vantagem de ser rápido, barato e fácil” (<http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>).

Num primeiro momento foram aplicados 20 questionários a técnicas que fazem parte de uma equipa local de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce do distrito de Setúbal e a 50 famílias acompanhadas por essa ELI. Posteriormente foram realizadas entrevistas semiestruturadas destinadas a quatro técnicas da ELI e quatro famílias que a equipa acompanha para dar maior profundidade ao estudo. Esta opção teórica, tal como defende Bell, “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (2008, p. 23).

Para procedermos à análise dos dados recolhidos recorreremos à análise de conteúdo (Guerra, 2012).

A opção pela aplicação da técnica de inquérito por questionários prendeu-se ao facto de ser uma demanda quase de todo impossível mobilizar a presença das famílias, das técnicas da equipa e técnicas dos serviços públicos e privados que prestam apoio a crianças com planos de IP para lhes puder explicitar o que se pretendia e solicitar a sua colaboração.

Num segundo momento foi aplicado a técnica de inquérito por entrevista a quatro elementos pertencentes à Equipa Local de Intervenção e a quatro famílias que acompanham de modo a aprofundar a questão em estudo.

Nos inquéritos por meio de questionário, foram elaboradas dois tipos de perguntas: fechadas³¹ e abertas³², embora quase todas as questões elaboradas fossem abertas, de modo a deixar as inquiridas expressar-se livremente, valorizando as suas perspetivas pessoais. As questões fechadas foram elaboradas no sentido de tornar mais fácil o preenchimento de dados demográficos, ou seja, são perguntas de identificação do sujeito. Neste caso, havia perguntas para se eleger apenas uma resposta e havia respostas que tinham de ser preenchidas colocando determinadas palavras concretas, ou seja, as possíveis respostas foram definidas anteriormente.

³¹ “Os procedimentos fechados são aqueles que fazem intervir “categorias pré definidas” anteriormente à análise propriamente dita”
(<http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>).

³² “Os procedimentos abertos ou exploratórios são aqueles que não fazem intervir “categorias pré definidas”, tendo por isso um carácter puramente exploratório”
(<http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>).

De acordo com Almeida e Freire (2003) quando se constrói um instrumento, neste caso o questionário *a priori*, este deve ser delineado e definido tendo em vista o que se pretende avaliar.

Neste caso pretendemos saber quais as representações sociais das famílias e das técnicas relativamente às crianças e aos seus direitos, particularmente o direito de participação.

A partir daqui, foi mais fácil delimitar o instrumento que considerámos como mais adequado para o que se pretendia, sendo eleito como referimos anteriormente o inquérito por meio de questionário, que foi desenhado após revisão bibliográfica relacionada com as áreas em estudo: Intervenção Precoce e Sociologia da Infância.

Isto permitiu que fosse possível perceber quais as questões mais relevantes a colocar às inquiridas de modo a obter respostas que poderiam fornecer pistas de resposta à questão de partida.

Os questionários foram sujeitos a pré-testes, entregues a quinze técnicas (tendo sido todos devolvidos) e quinze famílias (tendo sido devolvidos seis), no período entre 1 e 23 de outubro de 2012. Também fizemos uma reunião com as coordenadoras da ELI realizada no dia 19 de outubro de 2012, com o objetivo de tirar dúvidas às mesmas acerca dos questionários e adequar as questões às famílias e às técnicas.

Foram entregues à ELI no dia 22 de outubro de 2012, setenta inquéritos por questionário: vinte destinados às técnicas e cinquenta às famílias. Tendo sido devolvidos no dia 7 de dezembro de 2012, dezoito questionários (90%) preenchidos pelas técnicas e vinte e quatro pelas famílias (48%).

As questões de um a oito do questionário elaborado para as técnicas reportam-se a dados demográficos para caracterizar os sujeitos. As perguntas de um a treze do questionário elaborado para as famílias reportam-se a dados demográficos para caracterizar esta “amostra”. Sendo que as restantes questões tanto no questionário aplicado às técnicas como no questionário aplicado às famílias foram construídas de modo aberto, pois pretendemos saber as representações nas palavras dos próprios sujeitos acerca das crianças, dos seus direitos, propriamente o direito de participação em IP.

Procurámos utilizar uma linguagem clara, acessível e de fácil interpretação por partes dos inquiridos. Seguiu-se a compilação dos dados, sendo atribuídas designações

aos sujeitos, no caso dos técnicos de T1 a T18, no caso das famílias de F1 a F24 que corresponde ao número de questionários devolvidos.

Os dados foram explorados e analisados através de gráficos (dados sociodemográficos) para caracterizar os sujeitos em estudo e através de análise de conteúdo, sendo utilizada a análise categorial que consiste na “identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno que queremos explicar” (Guerra, 2012, p.80), compiladas numa árvore categorial para as técnicas e outra para famílias.

A partir da análise de conteúdo e gráfica dos resultados obtidos da recolha de dados, considerou-se que as informações recolhidas eram insuficientes e decidimos afunilar a recolha de dados recorrendo a entrevistas de modo a aprofundar os dados conseguidos e como fonte de recolha de mais dados referentes “ a factos, ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de actuar, conduta ou comportamento presente ou futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de actuar ou comportamentos” (Minayo, 2007, p.108).

Importava-nos recolher informações suficientes que reflectissem a realidade investigada, que estas fossem consistentes e coerentes, pois delas dependem a validade e fiabilidade desta e de qualquer investigação.

Optamos por entrevistas exploratórias semiestruturadas devido ao facto de se ficar “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.135) e por consideramos que é aquela que mais se adequa ao objetivo da investigação.

Como refere Bertaux (1997 citado em Guerra, 2006, p.33), as entrevistas podem cumprir várias funções: exploratórias, analíticas, verificativas e de expressão na fase de síntese. As entrevistas exploratórias, elaboradas de modo semiestruturado têm como objetivo, através da interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, recolher dados de opinião que permitiram por um lado fornecer pistas para caracterizar o estudo e por outro dar a conhecer alguns aspetos acerca dos intervenientes do processo. Para Triviños (1995, p.146) “ ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

Torna-se pertinente referir que foi com grande dificuldade que foram recolhidas as informações dos inquiridos por questionário e a disponibilidade para a realização de inquiridos por entrevista também foi limitada.

Alguns sujeitos da investigação demonstraram indisponibilidade para responder aos inquiridos por entrevista, apesar de se terem disponibilizado nos inquiridos por questionário a fazê-lo. Foram feitas várias tentativas através de contatos por mensagem, correio electrónico e telefone, sem sucesso. Sendo que perante esta situação realizamos quatro entrevistas a técnicas e quatro a famílias.

Apesar de nos *entristecer*, a opção dos sujeitos de investigação assenta numa questão de ética tendo que respeitar a sua indisponibilidade.

Deste modo, das inquiridas por meio de questionário que aceitaram realizar a entrevista caso necessário, foram escolhidas quatro técnicas e quatro famílias, tratando-se de uma “amostra” que “ não se constituiu por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar (...) é uma amostra teórica, não probabilística” (Pires, 1997 citado em Guerra, 2012, p. 43). Escolhemos também esta técnica porque “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994, p.134).

Para realizarmos as entrevistas foram previamente elaborados guiões que serviram como que eixos orientadores ao desenvolvimento das mesmas, auxiliando como uma bússola o desenvolvimento das entrevistas, permitindo alterar sempre que fosse necessário a formulação das questões, a sua ordem e introduzir novas questões caso houvesse necessidade. Como referem Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin (1994, p.135) “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas, oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.”

Estes guiões tiveram por base a pergunta de partida da investigação. Como esta considerava, ainda, duas dimensões: a dimensão das técnicas e a das famílias criaram-se dois guiões distintos, arquetados pelas subquestões por nós colocadas face às técnicas (anexo 5) e famílias (anexo 6), constituídos por diferentes blocos temáticos tendo como finalidade aclarar a questão central de investigação e gerar os dados pretendidos.

O recurso à constituição de um guião de entrevista por blocos temáticos distintos facilita de certo modo, a definição de algumas categorias. “ A construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação dos dois processos” (Vala, 1986, p.111).

Estas entrevistas sofreram testagem antes de serem aplicadas na prática que resultou na alteração de uma das questões no guião da entrevista para ser aplicado às técnicas, pois verificamos que o entrevistado não compreendeu a questão. Houve também a preocupação em adequar as questões aos respetivos grupos de entrevistados.

As entrevistas foram realizadas no dia 18 de janeiro de 2013, no local e horário escolhido pelas técnicas e nos dias 26 e 30 de janeiro de 2013, nos locais e horas solicitados por cada família que gentilmente se disponibilizou.

Cada entrevista foi audiogravada e a sua duração variou de acordo com a fluência e o desenvolvimento dos temas abordados por parte do sujeito. Posteriormente procedeu-se à elaboração de uma ficha de registo para cada entrevista (anexo 7) que tem descrito algumas notas de campo sobre o meio onde decorreu a entrevista e o sujeito. Procedeu-se à transcrição de cada entrevista (anexo 8) que procurou ser fiel ao discurso oral, tal como foi produzido. Sendo sempre que possível a transcrição feita logo após a recolha dos dados de modo a “garantir a qualidade do material escolhido” (Patton, 1987, p.251).

Foi construído um glossário das entrevistas (anexo 9) de modo a dar conta da comunicação verbal e não-verbal que dá sentido ao que se ouviu e facilitar quem fosse ler a mesma de perceber, funcionando como que uma legenda.

4.4.3. Análise de conteúdo

“É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência” (Guerra, 2012, p. 62).

A análise de conteúdo foi a técnica que utilizamos para levarmos a cabo o tratamento dos dados obtidos quer nos inquéritos por questionário, quer nos inquéritos

por entrevista. A escolha desta técnica prendeu-se ao facto de ser um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

A análise de conteúdo para Vala (1986, p.104) “ trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise.”

Para Bardin (2009, p.37) a análise de conteúdo é definida como um “ conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ainda segundo Bardin (2009, p.121) a análise de conteúdo organiza-se em três momentos: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

O tipo de análise de conteúdo adotado neste estudo identifica-se como categorial, ou seja, “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

Para facilitar a organização da análise de conteúdo das respostas dadas, no caso dos inquéritos por questionário foram construídas *a priori* tabelas para cada subquestão levantada, fazendo corresponder às mesmas uma ou mais questões colocadas nos inquéritos por questionários às técnicas e nos inquéritos por questionário às famílias.

Os dados foram reunidos, sendo atribuídas codificações aos sujeitos para garantir a confidencialidade e proteção das informações fornecidas. No caso das técnicas como referimos anteriormente T1 a T18, no caso das famílias de F1 a F24, relacionado com o número de inquéritos por questionário devolvidos.

O procedimento adotado na análise de conteúdo dos inquéritos por questionário e por entrevista quer para as técnicas, quer para as famílias foi inicialmente uma exploração do material recolhido através da leitura aprofundada de cada questionário/entrevista, com o objetivo de compreender o documento no geral. Depois foi feita uma leitura mais cuidada a cada questão, que permitiu sublinhar as principais ideias das respostas dadas pelos sujeitos. Leu-se novamente o que sublinhamos e dividimos as respostas dadas em palavras-chave, que por vezes se repetiam nas respostas dadas por um ou mais sujeitos dando origem a categorias e subcategorias,

reduzindo deste modo os dados obtidos. Esta é uma característica da análise de conteúdo “replicável de redução de dados. Comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo baseadas em regras explícitas de codificação” (Stelmer, 2001 citado em Esteves, 2006, p.107). Como defende Bardin (2009, p.97) “ a codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto.”

No caso da análise de conteúdo dos inquéritos por questionário seguidos estes passos e encontrados os grandes temas das ideias emergentes nas respostas, construímos uma tabela para cada subquestão dividindo-a por tema³³, fazendo uma categorização³⁴, ou seja, transformámos a informação recolhida junto dos sujeitos em categorias, subcategorias, unidades de registo³⁵ e unidades de contexto³⁶.

Estas tabelas foram construídas para a primeira (anexo 10), segunda (anexo 11) e terceira (anexo 12) subquestão dos questionários aplicados às técnicas, bem como para a primeira (anexo 13), segunda (anexo 14) e terceira (anexo 15) subquestão dos inquéritos por questionários aplicados às famílias, tornando-se mais fácil a visualização do que exporemos mais à frente.

Nos inquéritos por entrevista tal como afirma Coutinho deparamo-nos que “ao analisarmos um conjunto de entrevistas, verifica-se que não são homogéneas e assim é necessário fazer delas uma síntese, ou seja, obter do seu conjunto um discurso único. Deveria ser um discurso que tomasse em consideração tanto os *traços comuns* às diferentes entrevistas como as suas *diferenças*, organizando-os na medida do possível.”³⁷

Foi o que se procurou fazer no caso da análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista, fazendo tabelas onde se encontra uma síntese das perguntas uma a uma (anexo 16) realizadas às quatro técnicas entrevistadas, onde sobressai a azul o que se

³³ Tema é a “ unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2009, p.99).

³⁴ “Operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2009, p.111).

³⁵ A unidade de registo é definida como “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” Bardin (2009, p.98).

³⁶ Para Coutinho “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são boas para que se possa compreender a significação da unidade de registo (...).” (<http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>)

³⁷ <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>.

destaca de comum e diferente nos dados recolhidos. O mesmo procedimento foi feito para os dados recolhidos nas entrevistas realizadas às quatro famílias (anexo 17).

Assim, após redução dos dados obtidos, criaram-se tabelas de análise com os grandes temas que tinham sido definidos *a priori* no guião de entrevista e foram colocados o(s) objetivo(s), as questões, as categorias, subcategorias e unidades de contexto encontradas, quer para a dimensão das técnicas (anexo 18), quer para a dimensão das famílias (anexo 19).

No final da análise foram construídas árvores categoriais dos inquéritos por questionário (anexo 20) e inquéritos por entrevista (anexo 21) aplicados às técnicas e dos inquéritos por questionário (anexo 22) e inquéritos por entrevista (anexo 23) aplicados às famílias, onde sintetizamos os temas emergentes, as categorias e as subcategorias encontradas na análise de conteúdo realizada quer ao que as inquiridas escreveram nos inquéritos por questionário, quer ao que as entrevistadas disseram nos inquéritos por entrevista.

4.4.4. Triangulação³⁸

Como referem Prickett e Angel (2012) a triangulação como forma de problematizar questões de pesquisa é um acontecimento que tem vindo a ser bastante difundido.

Segundo as mesmas autoras (2012) este tipo de abordagem tem sido usada para validar estudos com “amostras” reduzidas que não permitem extrapolar os seus resultados para outras realidades idênticas.

38 Duarte (2009, pp.21-22) refere que o conceito de “triangulação” revelou-se interessante em vários pontos: é um conceito que não nasce das Ciências Sociais mas antes da navegação e na topografia; é um conceito importado e é apropriado, sobretudo, por um autor (Denzin), que o utiliza, amplia e “abre o leque” de imprecisão do conceito considerando quatro tipos diferentes de “triangulação” (a “triangulação de dados”, a “triangulação do investigador”, a “triangulação teórica” e a “triangulação metodológica”); é um conceito cuja origem se enraíza muito na noção de validade mas que, em face dos argumentos e das críticas realizadas ultrapassa a visão clássica e ortodoxa e se expande, pelo que alguns autores consideram que a “triangulação” também é uma forma de integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo (Kelle, 2001; Kelle e Erzberger, 2005; Flick, 2005a), também é uma forma de descoberta de paradoxos e contradições (Kelle e Erzberger, 2005), e também é uma forma de desenvolvimento (Greene et al., 1989). (http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf).

A utilização da triangulação para Maxwell (1996, pp.75-76) “reduz o risco de as conclusões [de um estudo] reflectirem enviesamentos ou limitações próprios de um método pelo que conduz a conclusões mais credíveis³⁹.”

Contudo, autores como Fielding e Schreier (2001) refutam a ideia de que a combinação dos resultados obtidos pela utilização de diferentes métodos possa ser usada como forma de validação.

De acordo com Morse, uma vez que diferentes “lentes” ou perspectivas resultam da utilização de diferentes métodos, muitas vezes mais do que um método pode ser usado dentro de um projeto, para que o investigador possa adquirir uma visão mais holística do ambiente (1994, citado em Duarte, 2009 p.14). É nesta posição que nos situamos ao longo da investigação, pois o nosso objetivo não é de modo algum infirmar ou corroborar os resultados que obtivemos, através da utilização da combinação de alguns dados quantitativos e qualitativos (embora tenhamos como referimos anteriormente recorrido ao longo de todo o processo investigativo sobretudo a dados qualitativos), mas sim ganharmos uma visão holística do mesmo.

Seguindo esta linha de abordagem, no final da recolha de dados e após a análise sistémica⁴⁰, recorreremos à triangulação de modo a compreender melhor o fenómeno em estudo.

Como refere Yin (2002) na investigação qualitativa a triangulação é uma estratégia adotada tendencialmente pelos investigadores, pois permite identificar, explorar e compreender diferentes dimensões do estudo, reforçando as descobertas e enriquecendo as interpretações destes.

4.4.5. Roteiro ético seguido na investigação

“A responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica numa investigação conduzida no campo” (Erickson, 1986 citado em Lessard- Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.84).

³⁹ Tradução própria.

⁴⁰ “As perspectivas sistémicas e compreensivas não são, por natureza opostas, na medida em que se influenciam reciprocamente, sendo mesmo complementares. A perspectiva sistémica é particularmente pertinente para a análise de longos períodos de estabilidade quando as regularidades provocam efeitos de sistema, situação em que a análise deve consistir expressamente na procura de regulações ou formas estruturais que produzem e reproduzem o sistema. A perspectiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais” (Guerra, 2012, p.8).

Gostaríamos de voltar a salientar que antes de serem aplicados os instrumentos referentes às técnicas de recolha de dados através de inquéritos quer por meio de questionários, quer por meio de entrevistas, foram tidos em conta todos os procedimentos éticos e deontológicos, tendo sido informados corretamente os indivíduos que poderiam participar no estudo. Tal como para Maxwell (2006) para as investigadoras as questões éticas devem ser transversais a todos os aspetos e dimensões do *design* da investigação. Consideramos que ao longo de toda a investigação foram respeitadas as questões éticas e deontológicas.

Foi elaborada uma carta dirigida às coordenadoras da ELI para pedir autorização para o desenvolvimento do trabalho de investigação, solicitando a colaboração dos elementos pertencentes à equipa de intervenção precoce, às técnicas do setor público e privado que prestam apoio a crianças com planos de IP e às famílias que são acompanhadas pela respetiva equipa, tendo sido explicitado qual a colaboração necessária dos elementos supra citados e o objetivo da investigação.

Foram entregues termos de consentimento informado a todos os elementos referidos anteriormente em que foi novamente explicitado o objetivo da investigação e a participação necessária, assegurada a participação voluntária, podendo desistir de participar em qualquer momento que desejassem, a confidencialidade e proteção dos dados fornecidos, bem como os custos que poderia trazer para os sujeitos da investigação.

Tanto nos questionários como nas entrevistas foram feitas introduções ao estudo, qual o seu objetivo, quanto tempo despenderiam em média tanto no preenchimento do questionário, como na duração da entrevista. Tudo foi fornecido aos sujeitos com a devida antecedência. Foram novamente reforçadas às inquiridas que as informações fornecidas por estas eram confidenciais, agradecendo a sua colaboração.

As entrevistas foram realizadas em locais escolhidos pelas entrevistadas, pois “o controlo do território da entrevista coloca o entrevistado mais à vontade” (Guerra, 2012, p.60) que consideramos bastante importante. Foi pedida a sua licença para gravar a conversação, sendo assegurado que após a defesa da tese essas gravações lhes serão entregues ou serão destruídas conforme as suas instruções.

Também foi estabelecido que os resultados desta pesquisa lhes seriam devolvidos.

4.4.6. Limitações da investigação

Apesar de termos utilizado diferentes estratégias ao longo da investigação, recorrendo a inquéritos quer por meio de questionários, quer por meio de entrevistas e de termos triangulado os dados obtidos, não duvidamos que este estudo só representa uma parte da realidade, não permitindo por isso a generalização dos resultados obtidos mas também nunca foi esse o objetivo. Indicamos, ainda, que as dissertações são feitas em determinadas condições, que muitas vezes são inibidoras ou limitam as opções teóricas e metodológicas adotadas. A principal foi certamente o tempo disponível para a realização deste tipo de trabalho.

Contudo, certamente irá contribuir para uma oportunidade de levantar novas questões e irá fazer-nos melhorar as nossas práticas refletindo como profissionais e/ou como pais, acerca da nossa representação sobre as crianças e sobre os seus direitos, sobretudo o direito de participação, visto que “a infância varia dependendo das condições de tempo e espaço e também das percepções adultas” (Gaitán Muñoz, 2010, p.31) estando “em confluência nas mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social” (Tomás, 2011, p.220).

5.1. Caracterização do contexto

Para compreender a natureza do estudo torna-se fulcral entender o contexto, onde o mesmo se desenvolveu.

Para caracterizar⁴¹ esta Equipa Local de Intervenção do distrito de Setúbal e o serviço de intervenção precoce da qual fazem parte é necessário do nosso ponto de vista conhecer um pouco da sua história. Este serviço iniciou o seu funcionamento em novembro de 2003 ao abrigo da Portaria 1102/97, de 3 de novembro do Ministério da Educação. Manteve-se enquanto projeto ao abrigo da referida portaria, com candidaturas anuais até dezembro de 2007.

Entre dezembro de 2007 e outubro de 2010, funcionou ao abrigo do Despacho Conjunto 891/99 através de um acordo de cooperação celebrado entre o Instituto de Segurança Social, IP – Centro Distrital de Setúbal, a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, a Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo e a Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado da Margem Sul do Tejo.

Em outubro de 2010 ao abrigo do Decreto-Lei n.º281/2009 de 6 de outubro e no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), foi assinado um acordo de cooperação entre Instituto de Segurança Social, IP – Centro Distrital de Setúbal, e a Cooperativa para a Educação do Cidadão Inadaptado da Margem Sul do Tejo, CRL para contratação de profissionais para integrarem a equipa local de intervenção precoce, aguardando a assinatura de protocolo pelos representantes do Centro Distrital da Segurança Social, Ministério da Saúde e Ministério da Educação.

A equipa local de intervenção é constituída da seguinte forma:

⁴¹ A caracterização do serviço foi feita com base em dados fornecidos pelas Coordenadoras da Equipa Local de Intervenção.

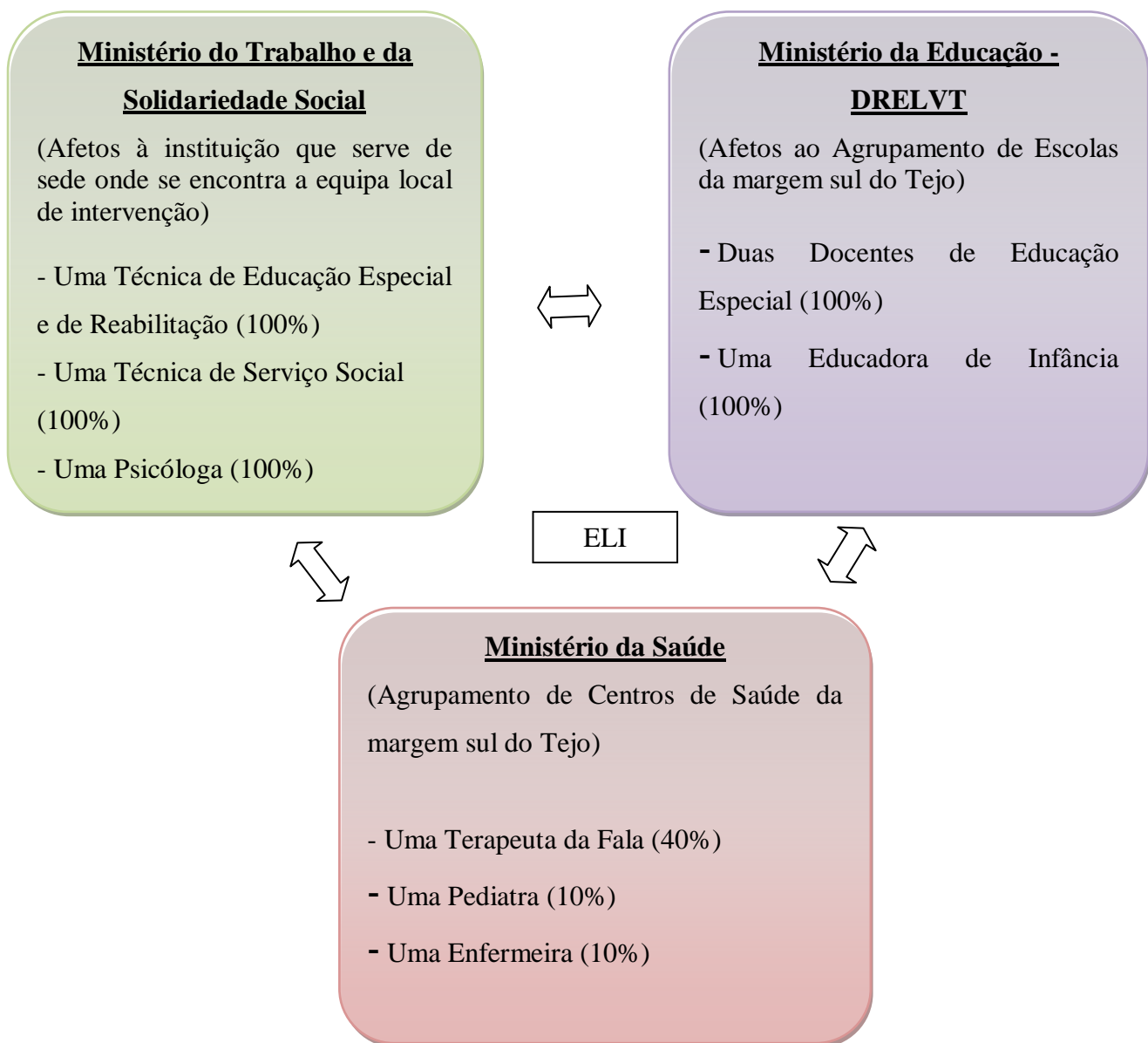


Figura 2 – Constituição da Equipa Local de Intervenção

Relativamente aos casos que acompanham, a ELI tem atualmente sessenta e nove casos em acompanhamento (média mensal), dezassete casos em vigilância, seis casos em triagem e cinco novas referências a aguardarem avaliação. Envolve dois concelhos da margem Sul do Tejo, pertencentes ao distrito de Setúbal: O concelho X⁴² é territorialmente constituído por duas subáreas: a zona Este, que compreende três

⁴² Dados obtidos através do *site* da Câmara Municipal X e Infopédia. Não aparecerá o *link* de ligação a nenhuma das páginas consultadas de forma a garantir o anonimato da Equipa Local de Intervenção precoce e das famílias.

freguesias e a zona Oeste, composta por cinco freguesias. É sede de um município com 348,09 km² de área e 51 222 habitantes (2011).

Relativamente às principais atividades económicas do concelho X, estas encontram-se ligadas à produção, abate e transformação de carne, a preparação e transformação de cortiça, bem como à produção hortícola, vinícola e florícola.

O concelho Y⁴³ tem uma área de aproximadamente 128,5 km², é composto por três freguesias, registando, de acordo com os Censos de 2011, 17.565 habitantes.

No que se refere às atividades económicas no concelho Y, predominam as atividades terciárias, seguidas das atividades do setor secundário (indústrias de embalagens metálicas, cortiça, metalomecânica e floricultura). A agricultura e a pecuária também têm alguma importância nas atividades económicas do concelho Y.

Estes dois concelhos integram a Área Metropolitana de Lisboa, beneficiando da sua localização e dos acessos privilegiados à capital, o que tem promovido nos últimos anos o fluxo migratório de jovens famílias, que escolhem esta zona como área de residência.

5.2. Dados demográficos dos participantes na investigação

A análise dos dados demográficos dos participantes na investigação foi feita com base nas respostas dadas pelos inquiridos nos questionários destinados às técnicas e nos questionários destinados às famílias.

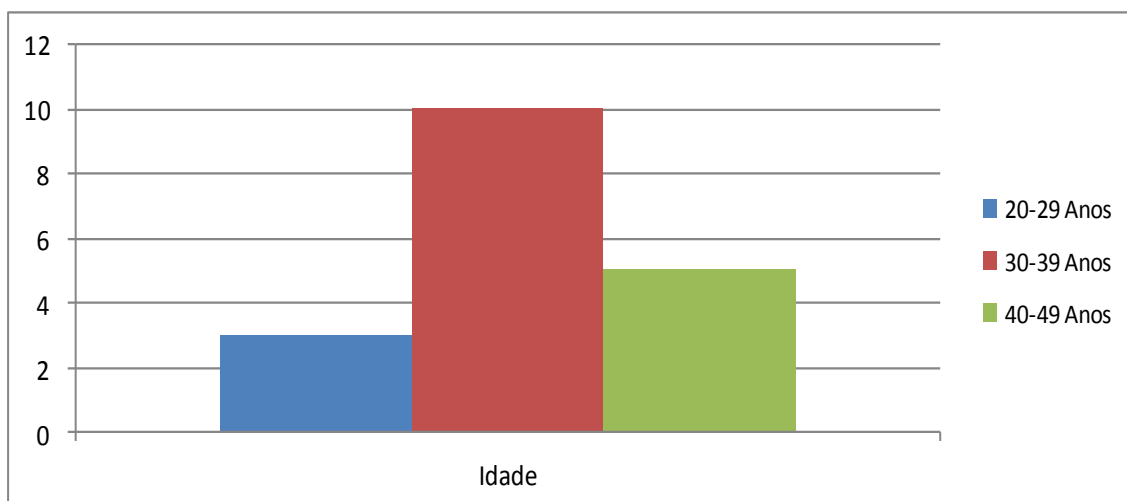
5.2.1. Caracterização das técnicas da equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção precoce

As questões de um a oito do inquérito por questionário elaborado para as técnicas reportam-se a dados demográficos para caracterizar as participantes.

⁴³ Dados retirados do *site* da Câmara Municipal Y, *Wikipédia* e *Infopédia*. Não aparecerá o *link* de ligação a nenhuma das páginas consultadas, pois é de nossa convicção que a equipa local de intervenção precoce e suas famílias não consigam ser localizadas.

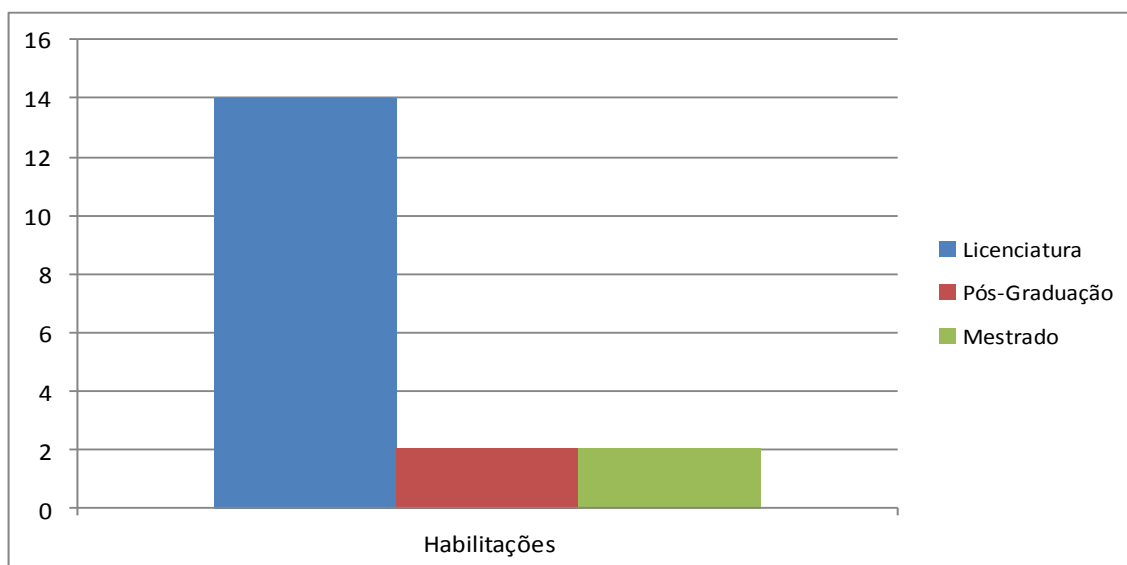
Os dados demográficos resultantes da análise dos questionários aplicados às técnicas (anexo 24) foram compilados de modo a apresentar um panorama geral dos dados demográficos da análise dos dezoito questionários devolvidos. Passamos à análise destes gráficos fazendo uma caracterização das técnicas.

Gráfico 1 - Caracterização das técnicas, em função da idade



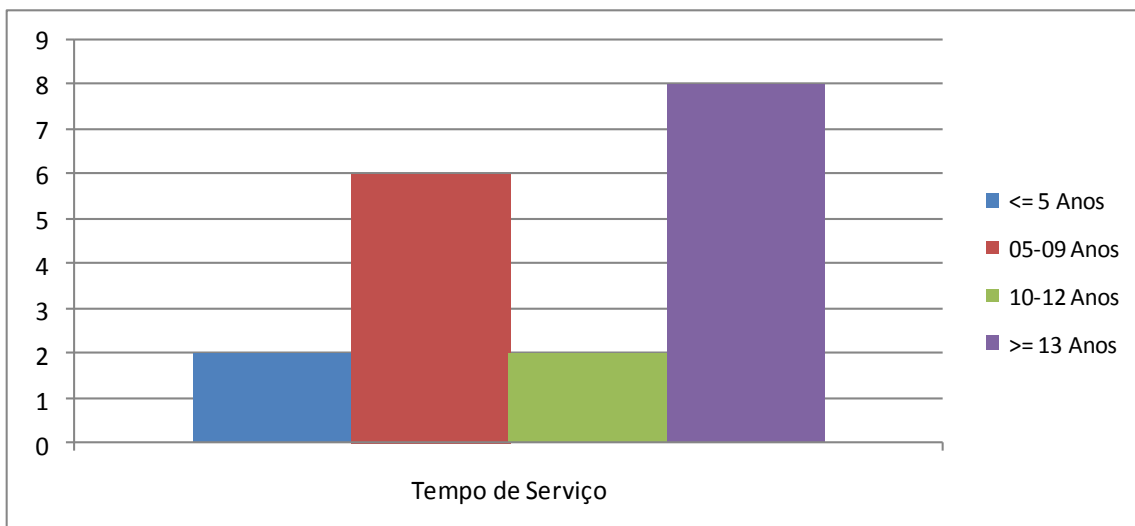
Em relação à idade das técnicas que participaram da investigação, os dados revelam que das dezoito técnicas, 55% têm idades compreendidas entre os 30-39 anos; 28% têm idades compreendidas entre os 40-49 anos e 17% têm idades compreendidas entre os 20-29 anos.

Gráfico 2 – Caracterização das técnicas, em função das habilitações literárias



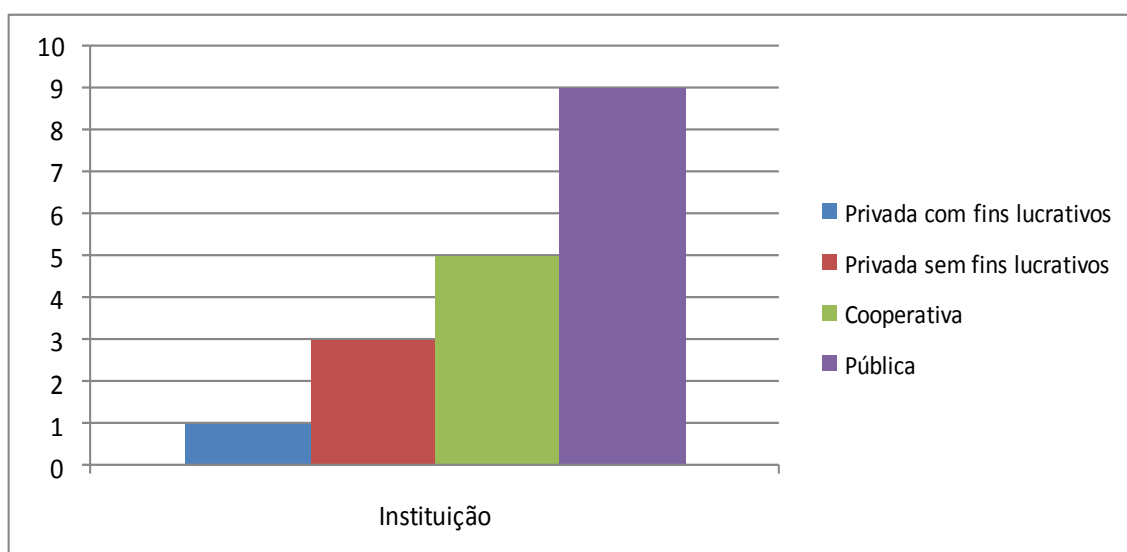
Relativamente às habilitações literárias 78% das técnicas são licenciadas e 11% têm pós-graduação. A mesma percentagem equivale para as técnicas com mestrado.

Gráfico 3 - Caracterização das técnicas, em função do tempo de serviço



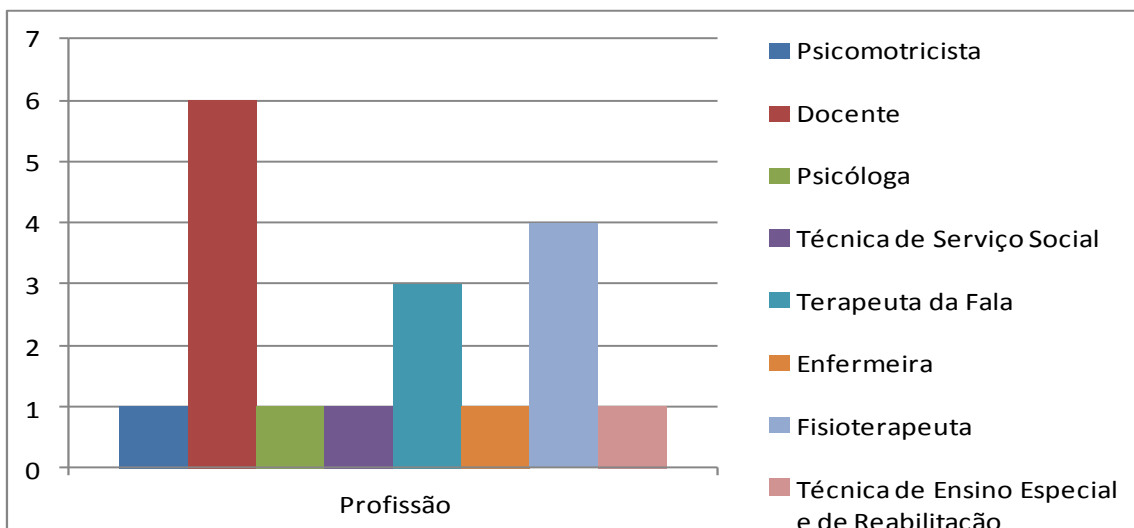
Conforme o gráfico acima demonstra, 45% das inquiridas têm tempos de serviço superiores ou iguais a 13 anos, enquanto 33% têm entre 5-9 anos. Já 11% têm tempo de serviço menor ou igual a 5 anos de serviço, bem como a mesma percentagem têm as técnicas entre 10-12 anos de tempo de serviço.

Gráfico 4 – Caracterização das técnicas, em função do tipo de instituição onde exercem atividade profissional



De acordo com os dados recolhidos 50% das técnicas exercem funções em instituições públicas, enquanto 5% exerce funções em instituições privadas com fins lucrativos. Cerca de 28% exerce funções em instituições cooperativas e 17% exerce funções em instituições privadas sem fins lucrativos.

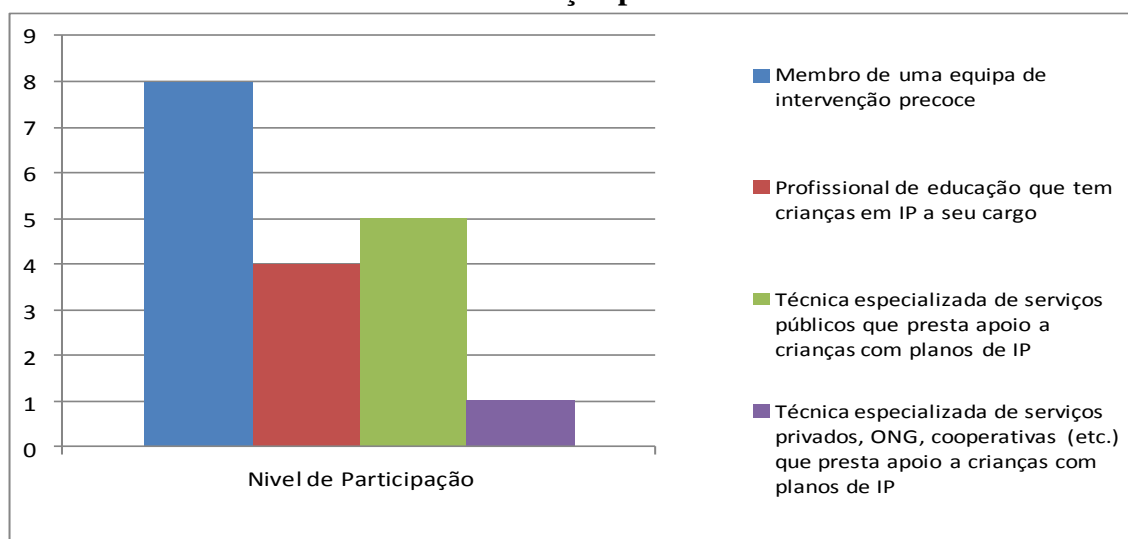
Gráfico 5 – Caracterização das técnicas, em função da profissão



Das dezoito técnicas inquiridas destacam-se com 33% as docentes, seguindo-se com 22% as fisioterapeutas e as terapeutas da fala com 17%.

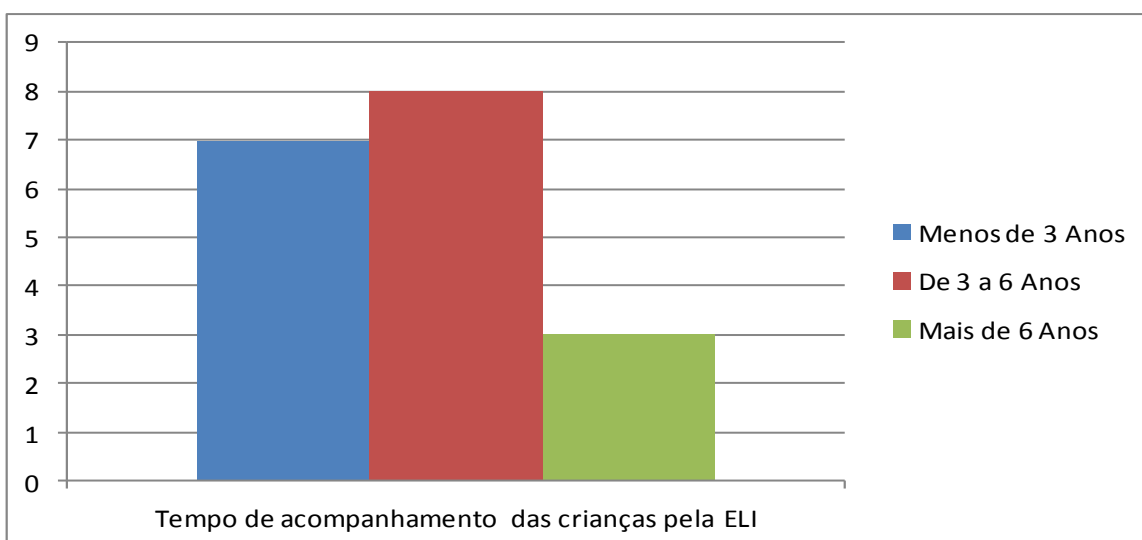
Observa-se ainda que em igual número, mas em menor percentagem estão as profissões: psicomotricista, técnica de serviço social, psicóloga, enfermeira e técnica de ensino especial e de reabilitação.

Gráfico 6 – Caracterização das técnicas, em função do nível de participação em intervenção precoce



Como demonstra o gráfico 44% das inquiridas é membro de uma equipa de intervenção precoce instituída formalmente; 28% são técnicas especializadas de serviços públicos, que prestam apoio a crianças com planos de IP. Já 24% são profissionais de educação que têm crianças em IP a seu cargo. A restante percentagem corresponde a técnicas especializadas de serviços privados, ONG, cooperativas (etc.) que prestam apoio a crianças com planos de IP.

Gráfico 7 – Tempo de acompanhamento das crianças pela ELI



Através deste gráfico chegamos à conclusão que a maior parte das inquiridas, 44%, são técnicas que acompanham as crianças com a Equipa Local de Intervenção entre três a seis anos. Enquanto 39% acompanham há menos de três anos. Já 17% das técnicas acompanham as crianças há mais de seis anos.

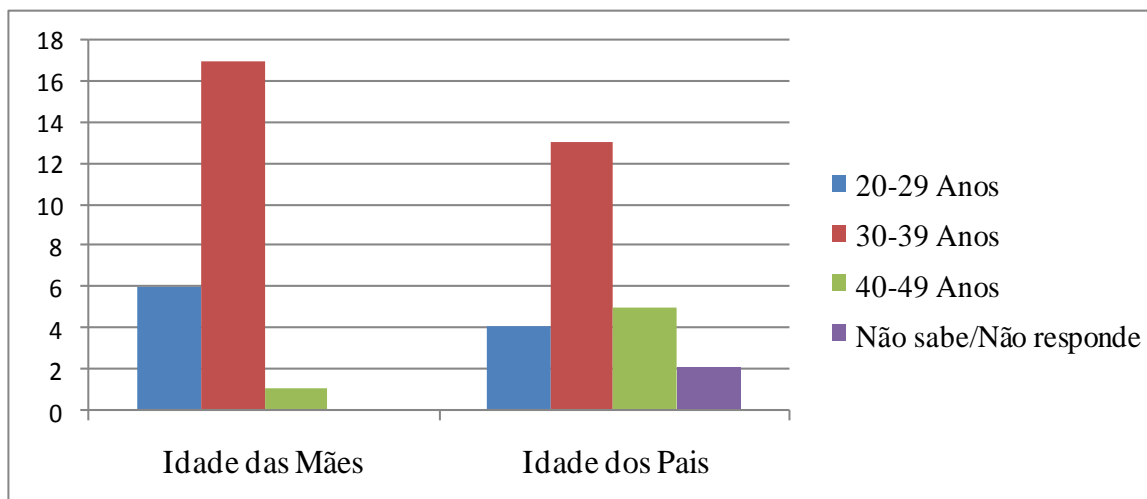
5.2.2. Caracterização das famílias acompanhadas pelas técnicas

Passamos agora à análise dos dados demográficos que caracterizam a amostra referente aos inquéritos por questionário devolvidos por vinte e quatro famílias.

O material recolhido para essa caracterização foi compilado em dados demográficos da análise dos questionários aplicados às famílias, relativos às mães, dados demográficos da análise dos questionários aplicados às famílias, relativos aos pais, composição do agregado familiar, dados relativos à criança, apoio social dado às famílias e tempo de acompanhamento das crianças pela ELI, de modo a obtermos uma

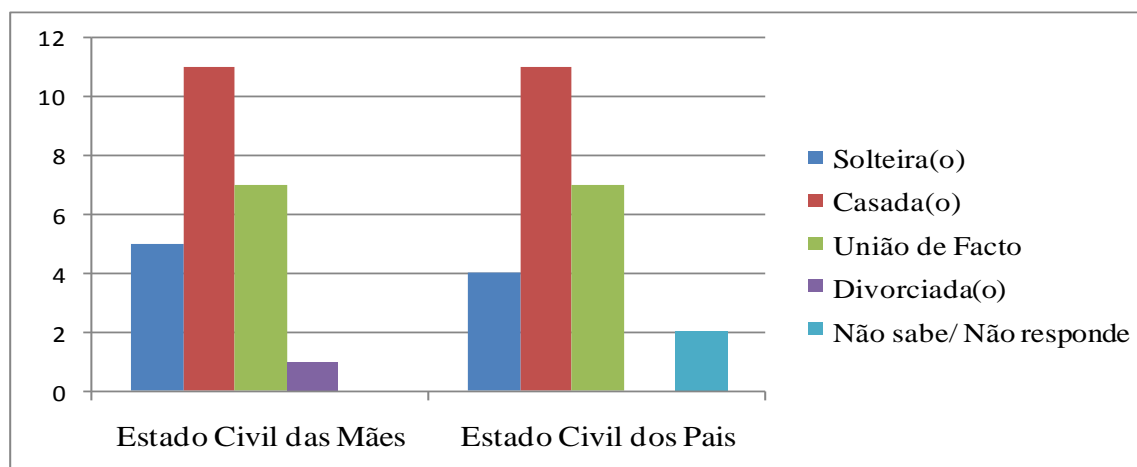
panorâmica geral dos mesmos, sendo *a posteriori* alguns deles transformados nos gráficos que se seguem.

Gráfico 8 – Caracterização das famílias, em função da idade



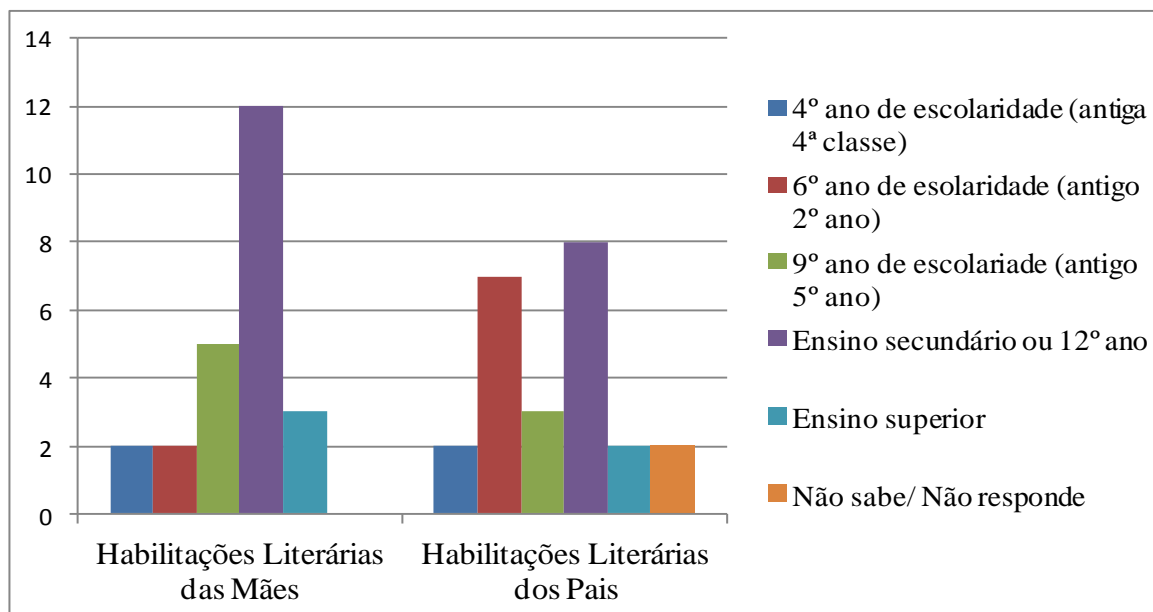
A maioria das mães, cerca de 71%, têm idades compreendidas entre 30-39 anos, 4%, têm idades compreendidas entre os 40-49 anos e 25% têm idades compreendidas entre os 20- 29 anos. A maioria dos pais, cerca de 54%, tem idades compreendidas entre 30-39 anos, enquanto 17%, têm idades compreendidas entre os 20- 29 anos. 21% têm idades compreendidas entre os 40-49 anos. Os restantes sujeitos não sabem/não respondem. Predominam as famílias que se encontram na faixa etária entre os 30-39 anos, tanto no caso das mães como no dos pais.

Gráfico 9 – Caracterização das famílias, em função do estado civil



Relativamente ao estado civil das mães, cerca de 46% são casadas, enquanto 21% são solteiras, 29% vive em união de facto e 4% são divorciadas. No que se refere aos pais cerca de 46% são casados, enquanto 17% são solteiros, 29% vive em união de facto e 8% não sabe/não responde o seu estado civil. Predominam as famílias com mãe e pai casados, seguindo-se os que vivem em união de facto.

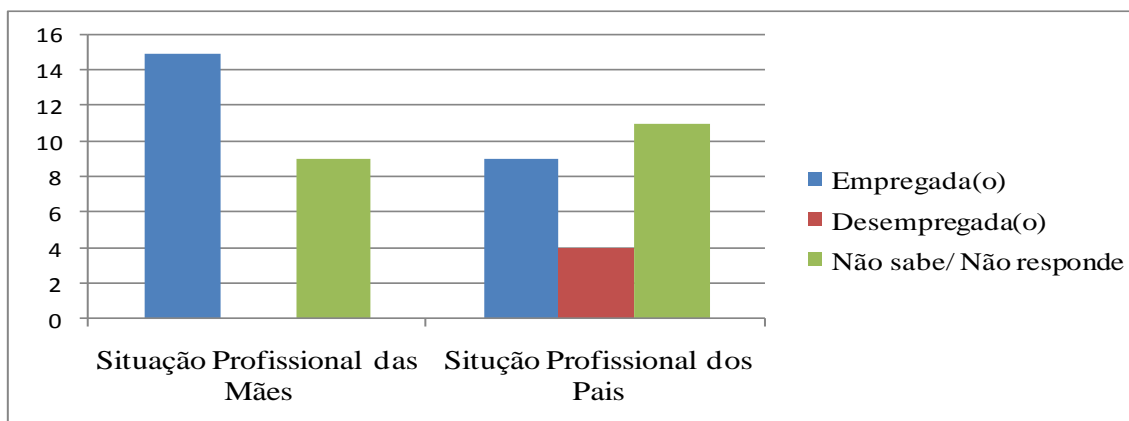
Gráfico 10 – Caracterização das famílias, em função das habilitações literárias



O gráfico acima demonstra que a maioria das mães, cerca de 50% têm o ensino secundário ou o 12ºano, seguindo-se com 21% as mães com o 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano).

Cerca de 13% têm o ensino superior enquanto cerca de 8% cada têm o 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe), e 6º ano de escolaridade (antigo 2ºano). Relativamente aos pais, a maioria, cerca de 33%, têm o ensino secundário ou o 12ºano, seguindo-se com 29% os pais com 6º ano de escolaridade (antigo 2º ano). Os pais com o ensino superior, o 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) e aqueles que não sabem/ não respondem quais as suas habilitações literárias encontram-se em menor número. As habilitações literárias das famílias situam-se sobretudo quer a nível das mães, quer a nível dos pais no ensino secundário ou 12ºano.

Gráfico 11 – Caracterização das famílias, em função da situação profissional



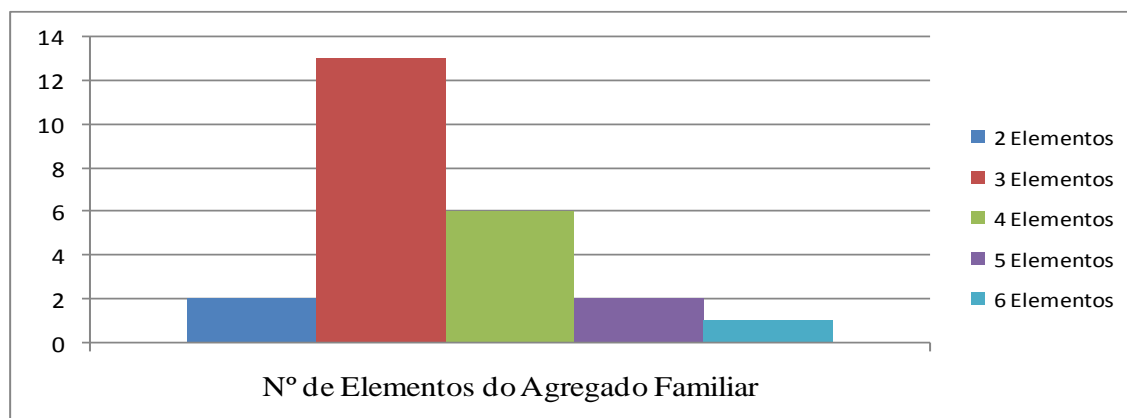
No que diz respeito à situação profissional das mães, cerca de 63% estão empregadas e as restantes não sabem/não referem a sua situação profissional. No que se refere à situação profissional dos pais, cerca de 38% estão empregados, 46% não sabem/não respondem a sua situação profissional, os restantes estão desempregados.

Da análise dos dados demográficos recolhidos relativos às mães (anexo 25) e relativos aos pais (anexo 26), podemos constatar que a maioria das mães e dos pais têm profissões nos mais diversos setores, embora se destaquem as profissões ligadas ao setor terciário tanto nas mães como nos pais.

Os dados analisados relativamente à composição do agregado familiar (anexo 27), demonstram que dentro da “amostra”, temos seis famílias mono parentais femininas, ou seja, de 25%, sendo que numa delas a mãe da criança vive com um companheiro e noutra caso a criança vive para além da mãe com a avó e a tia.

Observa-se a predominância de um irmão em detrimento de dois, três ou mais. Prevalcem as famílias nucleares que são cerca 75% da “amostra.”

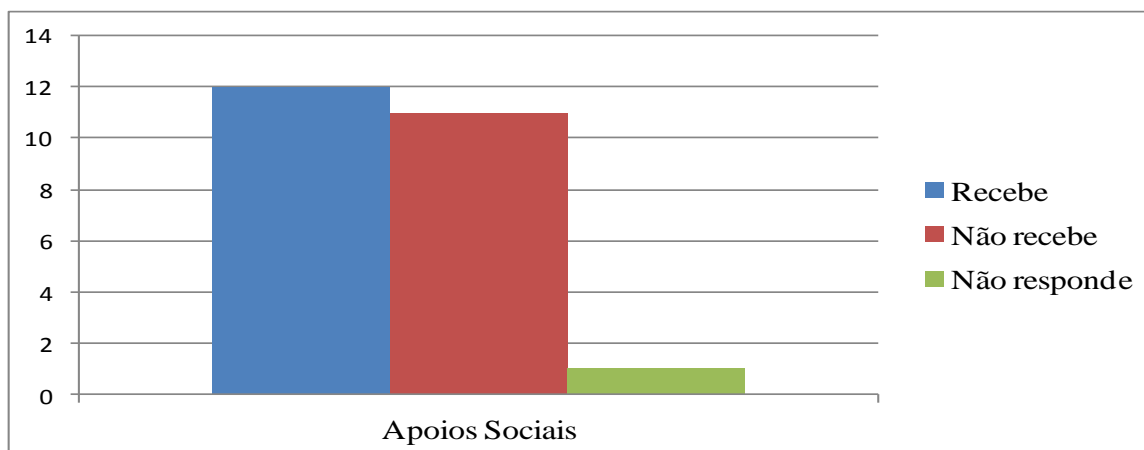
Gráfico 12 – Composição do agregado familiar



Em relação ao agregado familiar, 54% da “amostra” é composta como demonstra o gráfico por três elementos. Em menor percentagem encontra-se o agregado familiar composto por seis elementos. Em igual número encontram-se os agregados familiares com dois e cinco elementos. O agregado familiar com quatro elementos é cerca de 25% da “amostra.”

De acordo com os dados analisados relativos à criança (anexo 28), cerca de 83% das crianças frequentam um contexto institucional, enquanto 17% não frequenta. Das 83% de crianças que frequentam contexto institucional, 80% frequenta o jardim-de-infância e 20% frequenta a creche.

Gráfico 13 - Apoio social dado à família



Os dados observados no gráfico indicam que 50% das famílias recebem apoio social, enquanto 46% não recebe qualquer tipo de apoio e 4% não respondeu à questão.

A análise relativa ao apoio social dado às famílias (anexo 29), mostra-nos qual o tipo de apoio social que as famílias que usufruem de apoios recebem. Podemos observar que predomina a bonificação por deficiência e o abono de família. Observa-se que duas das famílias, para além da bonificação por deficiência, uma recebe o rendimento social de inserção e a outra o abono de família. Uma família recebe, também, apoio alimentar.

Ao observarmos a análise de dados relativamente ao acompanhamento das crianças pela ELI (anexo 30), percebemos pela sua análise que a maioria das crianças iniciou o seu processo de acompanhamento através da indicação do pediatra ou através de algum elemento relacionado com o setor da saúde. Quatro das crianças iniciaram o seu

processo de acompanhamento através do setor da educação, representado pelas educadoras de infância e outra foi por indicação de uma amiga de uma das famílias, professora do Ensino Especial. Uma das famílias por iniciativa própria procurou ajuda para que a criança pudesse ser acompanhada e seis famílias não referem como se iniciou o processo de acompanhamento da criança.

Relativamente há quanto tempo a criança é acompanhada pela ELI este varia bastante, tendo crianças acompanhadas desde os três meses de idade até crianças acompanhadas há três anos. Como não foi pedido às famílias a idade da criança, não foi possível precisar através das respostas dadas há quanto tempo as mesmas são acompanhadas.

Capítulo VI

“Do déficit ao filtro”⁴⁴: Representações sociais das técnicas de intervenção e das famílias sobre os direitos de participação das crianças

Neste capítulo procederemos à apresentação, análise e interpretação da informação recolhida através da pesquisa empírica levada a cabo. Este capítulo permite apreciar a diversidade de assuntos passíveis de serem analisados a partir do tema central: a participação das crianças em IP. Pretende-se aqui a caracterização das representações das técnicas e das famílias sobre os direitos de participação das crianças.

6.1. Representações sociais das técnicas de Intervenção Precoce

Para dar resposta às três subquestões levantadas a partir da dimensão de análise das técnicas que fazem parte de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas de serviço público e privado que apoiam crianças com planos de intervenção, precoce foi feita a análise de conteúdo dos inquéritos por questionário. As questões foram agregadas em três temas: Convenção dos direitos da criança: natureza e essência, modelo de intervenção, articulação dos direitos da família e dos direitos da criança.

6.1.1. Conhecimento sobre a Convenção dos Direitos da Criança: natureza e essência

Neste tema foram encontradas cinco categorias: conhecimento sobre a CDC, referência na ação, modos como os direitos são tidos em conta pela ELI, direito de participação e direitos da criança. Passemos à apresentação da sua análise.

⁴⁴ Expressão da autoria de Telmo Caria: “Esta formulação é uma metáfora que se destina a explicar o modo como concebemos o funcionamento de uma cultura profissional na relação com qualquer discurso abstracto (da política ou da ciência, por exemplo). Repare-se que quando nos centramos na ideia de déficit entre discursos e práticas estamos a pensar o conhecimento a partir de quem centralmente na instituição produz sentido e, em seguida, vamos verificar, de modo crítico ou legitimador, em que medida esse sentido se difunde e é reinterpretado pelos seus destinatários (mesmo que entendamos os seus destinatários como vítimas de um qualquer poder simbólico). Pelo contrário, quando partimos da metáfora da filtragem começamos por nos colocar do ponto de vista daquele que usa no quotidiano o conhecimento e que, portanto, num primeiro momento não é um produtor legítimo do mesmo. Este, no entanto, é activo no uso que faz da informação que está disponível, porque selecciona, escolhe e reorganiza -a, mas ao mesmo tempo despreza e ignora intenções, sentidos e conteúdos que, para quem se coloca do ponto de vista do centro da instituição, são vistos como erros ou falhas dos utilizadores, e não como opções identitárias e cognitivas destes quando manifestam uma certa forma de poder periférico a um dado sistema institucional” (2007, p. 130).

Pela análise das respostas nos inquéritos por questionário, podemos afirmar que as técnicas referem conhecer a Convenção, a partir de uma diversidade de formas:

“Através da universidade, em determinadas disciplinas e também através de pesquisa” (T11).

“Através da Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU” (T13).

Para além do conhecimento que as técnicas dizem ter sobre os direitos, na categoria referência na ação, defendem também que são considerados nas suas práticas profissionais, de que o seguinte excerto é exemplificativo: “Tento ter sempre em conta a prioridade, a não discriminação, a participação da criança na tomada de decisões, desenvolvimento, etc...” (T14). Não obstante, os direitos são sobretudo considerados em função dos adultos, ou seja, da ação sobre as famílias, como podemos constatar no seguinte excerto: “são um referencial na ação desenvolvida com as famílias” (T7).

No que se refere aos modos como os direitos são tidos em conta pela ELI, é referido pelas técnicas que os principais modos como os direitos são tidos em conta pela ELI, centram-se sobretudo ao nível das interações com a família/criança, no apoio ao acesso a diferentes serviços, no respeito pela diferença, nos interesses da criança e nas informações que fornecem às famílias. Salienta-se a importância dada à dimensão individual:

“No respeito pelas diferenças individuais de cada criança e família, bem como no respeito pelos interesses e motivações da criança” (T2).

“Em toda a interação da família/ criança (interesses, necessidades, características individuais, etc.)” (T1).

“Uma vez que a família/criança são informados dos objetivos da intervenção precoce, do que podem esperar da equipa” (T8).

Relativamente aos direitos de participação, encontramos como subcategorias: definição e promoção.

Destacamos o facto de as técnicas encararem a participação sob diferentes olhares, desde acesso a serviços/inclusão, igualdade de oportunidades, ao respeito pela criança, expressão/opinião, até ao estabelecimento de relações de proximidade dos técnicos com as famílias e as crianças. As técnicas referem a da idade e imaturidade da criança como fatores a ter em conta no grau de participação que lhes é dado. Como podemos salientar através dos seguintes excertos:

“Para mim a criança tem direito a decidir se quer participar ou não numa atividade” (T9).

“Significa garantir à criança o respeito pelas suas necessidades, tendo em consideração a sua idade e maturidade” (T4).

Relativamente aos direitos da criança, encontramos a subcategoria razões para a promoção e garantia.

São evocados pelas técnicas várias razões para a promoção e garantia dos direitos da criança, nomeadamente que esses direitos são facilitadores do desenvolvimento, promovem o bem-estar e saúde, igualdade, sobrevivência, educação, autonomia respeito, entre outras. Os seguintes excertos ilustram o que foi apontado:

“ De promover as condições facilitadoras do desenvolvimento da criança” (T4).

“ Direito ao bem-estar físico e emocional da criança” (T3).

Em suma, podemos afirmar que as técnicas consideram que promovem o direito de participação às crianças que acompanham. A título de exemplo apresentamos estes excertos: “Através da inclusão em creche, jardim-de-infância ou outros espaços” (T6); “Respeitando as capacidades, especificidade de cada criança, proporcionando-lhe sempre o direito a participar ativamente no processo do seu desenvolvimento” (T12).

Evocam várias razões para a promoção e garantia dos direitos da criança abarcando um leque variado de perspetivas/opiniões que vão desde facilitadores de desenvolvimento, ao respeito, ao acesso a serviços de saúde, igualdade, capacitação das famílias, educação, direito a uma família, liberdade, convívio, inovar, acompanhamento, estimular, autonomia, acompanhamento, valorizar a criança, sobrevivência e proteção. Como exemplo apresentamos os seguintes excertos: “Direito ao bem-estar físico e emocional da criança” (T3); “De promover as condições facilitadoras do desenvolvimento da criança” (T4).

Os elementos de pesquisa empírica atrás referidos remetem-nos para afirmar que de forma geral as técnicas dizem conhecer a CDC e que consideram os direitos das crianças nas suas práticas. Não obstante, quando questionadas sobre o que são e o que significam a panóplia de respostas é imensa e muito diversificada, o que nos remete para o sentido plural do conceito de participação (Sá, 2002): da igualdade de oportunidades, à forma de expressão/opinião e respeito pelas necessidades das crianças,

até à referência da idade e da imaturidade da criança como obstáculos à sua concretização.

Vemos deste modo, dadas pistas de resposta à 1ª subquestão considerada na dimensão das técnicas na análise destes elementos de pesquisa empírica.

Apercebemo-nos pelas suas respostas como referimos anteriormente que os direitos são considerados em função dos adultos, da sua atuação com a família, nomeadamente direitos de provisão e proteção, sendo salientada a importância dada à dimensão individual quer da criança, quer da família o que terá que ser cruzado com a formação científica e profissional das entrevistadas.

O direito de participação não aparece nos seus discursos, apesar de ser um dos direitos abrangidos pela CDC.

Quando refletimos acerca destes elementos e cruzamos com o enquadramento teórico percebemos que a evolução das representações sociais das crianças e da infância apesar de terem evoluído ainda não se encontram consolidadas relativamente ao estatuto da criança na nossa sociedade, sendo esta uma temática relativamente velha nos discursos mas recente na sua concretização (Fernandes, 2009; Tomás, 2007, 2011).

Concordamos com Soares (2002) quando refere que o discurso das crianças como sujeitos de direitos e o paradigma presente nas mais variadas áreas do saber continua a ser um discurso do agrado de muitos, fortemente invocado, mesmo por quem não o considere importante, nem ache que seja concretizável.

Relativamente ao conceito de participação que as técnicas apresentam nos seus discursos são polissémicos, bem como as várias razões e garantias para a promoção dos direitos da criança.

Tal como refere Tomás (2007) apesar de haver uma variedade de definições de participação e diversas experiências, trata-se ainda de um conceito facilmente apropriado nos discursos, muitas vezes com diferentes conceções a partir de onde se produzem. Nesta área, as técnicas mencionam a participação das crianças associada ao “estar presente”. Mais ainda, quando questionadas, as técnicas associam a participação ao direito à opinião e liberdade de expressão.

Também é referenciada a idade e imaturidade da criança que nos encaminha para as perspetivas paternalistas e o fato destas defenderem que as crianças não têm capacidades relacionadas com a razão e racionalidade devido à sua imaturidade e são os adultos que têm o direito de tomar decisões em prol do interesse superior da criança,

mesmo que se esteja a privar a sua liberdade, esquecendo que a CDC detém o poder emancipatório relativamente ao modo como se encara a criança, dando visibilidade à sua individualidade de modo a encararmos a mesma não apenas como sujeitos com necessidades, mas com direitos (Soares, 2002).

6.1.2. Modelos de intervenção

Neste tema encontrámos duas categorias: intervenientes no processo e modelo adotado. A categoria ‘intervenientes no processo’, divide-se em duas subcategorias: técnicos e família, plano de intervenção independente da ELI. A categoria modelo adotado divide-se em duas subcategorias: tipo de modelo e opinião. Passemos à apresentação da sua análise.

Destaca-se nas respostas o modelo transdisciplinar, centrado na família, sendo apontado como o mais adequado, em que a criança e a família são vistas como um todo, sendo indispensável ao desenvolvimento da criança que assim seja, como podemos constatar através das citações:

“ Modelo transdisciplinar centrado na família” (T3).

“ Considero que é o modelo mais adequado” (T7).

“ O modelo é positivo porque abrange a criança/família num todo” (T8).

É salientado pelas inquiridas a participação da família ao longo do processo de intervenção, mas é nula a referência à participação da criança. Há ainda quem refira que todos os intervenientes participam, mas não especificam quais, nem como. Através das seguintes transcrições podemos perceber o que referimos:

“ Os técnicos e a família participam ativamente na elaboração do PIIP, através de reuniões periódicas, de acordo com as necessidades identificadas” (T7).

“Todos os intervenientes participam na elaboração do PIIP através da criação de objetivos” (T4).

No que se refere aos técnicos da área da saúde extra ELI, estes não participam na elaboração do PIIP, segundo as palavras da técnica (T18) “não participo na elaboração do PIIP, no entanto quer no início, quer no final do ano letivo são facultadas informações sobre a intervenção terapêutica através de relatórios e conversas informais diárias.”

Os dados obtidos remetem para o facto de todas as técnicas defenderem o modelo centrado na família, sendo considerado o mais adequado. Neste sentido encontra-se enquadrado no modelo que é recomendado atualmente e referenciado na parte teórica: o modelo centrado na família (Chaves de Almeida, 2004; Pereira & Serrano, 2010).

Esta é considerada como um elemento que faz parte da equipa e a transdisciplinaridade é a prática sugerida, pois é feita através de troca de competências entre profissionais e partilha, fazendo também uma abordagem holística e completa à criança e família, inconciliável com uma prestação de serviços compartimentada (Almeida, 2009).

A 2ª subquestão que pretendemos dar resposta na dimensão das técnicas relativamente ao modelo adotado e à sua influência ou não na participação das crianças nas suas práticas encontra pistas para ser respondida neste ponto, visto ser aqui que é identificado o modelo adotado pela equipa e defendido pelas técnicas.

Este modelo coloca a família no centro da intervenção, sendo esta vista como um sistema e parte do princípio que todas as famílias têm competências que deverão ser consideradas e valorizadas pelos técnicos. Os técnicos têm assim, o papel de facilitadores ajudando as famílias a encontrar soluções e a pô-las em prática, ajudando-as a capacitar-se e a aumentar o seu poder.

As suas respostas levam-nos a que seja possível confirmar que nem todos os intervenientes no processo participam no PIIP, nomeadamente as crianças que não são mencionadas. As práticas dos profissionais para com as crianças são desenvolvidas de modo individualizado, com base num plano que para elas foi traçado em conjunto com as suas famílias, mas ao qual não são chamadas a participar.

Os técnicos da saúde que não pertencem à ELI, neste caso as fisioterapeutas e uma terapeuta da fala também não participam na elaboração do PIIP, mas afirmam haver troca de informações nesta matéria.

A família surge nas respostas das técnicas com o papel de participante ativo como sugerido nas práticas atuais de IPI ficando a participação da criança remetida para um segundo plano. A análise dos discursos continua a remeter para a ideia da criança enquanto sujeito intervencionado, não como participante ativo, como está nos princípios estabelecidos na CDC que foi um dos documentos base na criação do Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. As razões principais apontadas pelas técnicas são a idade da criança e muitas vezes as suas deficiências e/ou incapacidades.

6.1.3. Articulação dos direitos da família e dos direitos da criança

Este tema tem uma categoria: atuação perante a recusa, que se subdivide nas subcategorias: estratégias e aceitação ou não da recusa da criança. Passemos à apresentação da sua análise.

Encontramos nas respostas das técnicas o respeito pela criança quando esta não quer ser intervencionada, embora motivar, envolver os intervenientes, confiar e observar também esteja visível nas respostas dadas. As seguintes citações ilustram o que referimos:

“Quando há recusa tem que se tentar arranjar outras estratégias de trabalho, passando a realizar com a criança atividades que sejam do seu agrado” (T3).

“Solicitamos a colaboração dos elementos significativos para a criança (família, educadores) de modo a aumentar a adesão às atividades propostas” (T7).

A aceitação perante a recusa da criança por parte da técnica dependendo do motivo poderá ser aceite ou não como menciona a técnica (T12) quando afirma que “dependendo do contexto e situação em que a recusa acontece, será aceite ou não. Dado que para as crianças apoiadas em IP esta é uma questão muito sensível e que deve ser sempre muito bem avaliada.”

A pesquisa empírica deu-nos poucos sinais para tentarmos obter respostas à 3ª subquestão colocada relativamente à articulação os direitos das famílias e dos direitos de participação das crianças nas práticas das técnicas em IP.

Consideramos que nas respostas dadas encontramos patente que as técnicas têm implicitamente em conta alguns dos direitos da criança perante a sua recusa, mas não referem diretamente os direitos das famílias e a tensão entre os direitos de ambas instituições sociais, amplamente discutidas pela Sociologia do Direito e da Família.

As suas respostas remetem-se por um lado, para a sua sensibilidade e adoção de novas estratégias e não diretamente para a manifestação da opinião/expressão da criança quando não quer participar, tendo que a sua recusa ser avaliada para ser aceite ou não.

Quando questionamos com mais profundidade apenas as técnicas pertencentes à ELI, através do inquérito por entrevista, agregamos as questões em três temas: conceptualizações das suas práticas, direitos da criança e a participação das crianças em IP. Apresentaremos agora a sua análise.

6.1.4. Conceptualização das suas práticas

Neste ponto pretendemos apresentar a forma como as técnicas apresentam os seus discursos relativos às suas práticas.

Foram encontradas neste tema sete categorias: conceito de intervenção precoce, onde encontramos as subcategorias: trabalhar com a criança, trabalhar com a família da criança; modelo de intervenção; modelo adotado funcional em diversas vertentes, onde encontramos as subcategorias: transdisciplinar e centrado na família; visão da família como um todo, visão da criança em particular, modelo tem influência na participação da criança e na participação da família e participação da família no PIIP. Passemos à apresentação da sua análise.

No discurso das inquiridas surge com grande força uma visão de criança, primeiro a partir do seu desenvolvimento e, segundo, a partir do seu ofício de filho/a. Como podemos contactar nestas transcrições:

“É potenciar aquela criança, não é, tendo em conta às suas dificuldades e necessidades evocadas pela família” (E2-Psicóloga).

“Com a família damos estratégias para que a criança seja mais funcional no seu dia-a-dia, tentando minimizar as suas dificuldades ou as suas barreiras, dar facilitadores também” (E1-Psicomotricista).

A importância que a família assume nos discursos, aponta para uma certa reedição dos padrões vigentes atualmente em IP, no modelo centrado na família. Todas as técnicas afirmam que situam a sua ação no modelo de IP centrado na família: “Sim. Usamos o modelo centrado na família” (E2-Psicóloga). Chegam todas a afirmar que o modelo de intervenção que defendem é o modelo centrado na família.

“A especificidade do significado desta abordagem reside no reconhecimento de que as famílias são o contexto principal para a promoção e para o desenvolvimento da criança; no respeito pelas escolhas da família e pelos seus processos de decisão; na ênfase nas competências da criança e da família, e nas parcerias família/profissional” (Pereira & Serrano, 2010), sendo referido pelas técnicas alguns fatores que consideram pertinentes na sua utilização, sobressaindo nas suas respostas o fato de ser um modelo transdisciplinar, como podemos constatar pela transcrição: “pra já a transdisciplinaridade porque nos somos técnicos de várias áreas e a criança não é só da minha área não é só o desenvolvimento psicomotor tem todo o resto não é e nós

podemos sempre ir buscar estratégias a outros técnicos para colmatar algumas coisas da criança aa... algumas dificuldades e necessidades (...)” (E1-Psicomotricista).

Relativamente à visão da criança ela é considerada como fazendo parte da família e ao trabalharem com a família fazem-no tendo em conta as suas necessidades.

Esta é encarada como foco da intervenção e o papel da família é encarada como o de um parceiro, um núcleo, um todo, como podemos constar através destas transcrições:

“Não, não porque a criança faz parte da família, a criança aa... eu quando falo família estou a introduzir a criança na família não a tirá-la e eu acho que a família é uma extensão do nosso trabalho” (E4-Professora 1ºCiclo).

“Pelo contrário, porque estamos a ter em consideração aquela criança especificamente, não estamos a ter em consideração todas as crianças num sentido lato, não é? Estamos a pensar naquela em concreto” (E2-Psicóloga).

Apesar de ter sido referido que não influencia as práticas das profissionais por uma das entrevistadas, as restantes referem que o modelo tem influência na participação das crianças no processo de IP.

Aparece mais uma vez visão individual da criança, ou seja, das práticas individualizadas, contextualizadas dentro do contexto natural da criança e das suas rotinas. O sujeito (E2-Psicóloga) refere “Influencia porque estamos a ir, lá está, estamos a ir de encontro às necessidades e aos interesses da criança (...).

Surge nas respostas o respeito pela criança associado não ao modelo seguido, mas sim às características das técnicas:

“ Eu começo a trabalhar com ela e vejo que ela está mais rabugenta ou está K.O., eu não vou estar mais com ela, nem com a família. Sou capaz de terminar aquele momento ali dar um bocadinho mais de atenção às necessidades da mãe e depois noutro dia quando ela esteja mais disponível, eu volto e o trabalho se calhar corre melhor” (E1-Psicomotricista).

Há igualdade de opiniões quando referem que a família participa na elaboração do PIIP, salientando as suas necessidades, capacidades, preocupações, sendo isto registado pelas profissionais, ou seja, fazem um brainstorming com as famílias e em conjunto numa reunião definem as prioridades com estas. Constatamos o que foi apontado pelo excerto:

A família “ (...) diz as suas necessidades, as suas principais preocupações e depois nós ao enumeramos essas preocupações” (E1-Psicomotricista).

Apesar de ser feito com a família, as técnicas também salientam o seu papel de mediadoras “definimos aa... os objetivos aa... em conjunto com partilha dos dois lados tentamos fazer isso se possível” (E3-Técnica do Ensino Especial e de Reabilitação).

Em suma, pelos dados empíricos que recolhemos consideramos que podemos afirmar que na conceptualização das suas práticas as técnicas têm uma prática que olha para a criança, na perspetiva do seu desenvolvimento, dentro do seu contexto natural e integradas no seio familiar.

O modelo de intervenção adotado pela equipa e que defendem é o modelo centrado na família, focalizado na relação ecológica, cuja abordagem de trabalho em equipa é feita de modo transdisciplinar com a inclusão da família e práticas individualizadas. A família tem um papel de participante ativo ao longo de todo o processo de intervenção. Tais práticas encontram-se de acordo com o atual modelo de IP que considera:

“A família como um todo que deve ser considerada simultaneamente como receptora e agente ativo do programa. Isto, porque se deseja que a família participe em verdadeira parceria com os profissionais no desenrolar do programa e que lhe seja passada a ela a tomada de decisão em tudo aquilo que tenha a ver com a criança e com a família no seu todo” (Almeida, 2004, p.65).

Consideramos que apesar de serem dadas pistas pelas técnicas para a procura de resolução para a 2ª subquestão, referente ao modelo de intervenção adoptado por estas, se este tem ou não influência na participação das crianças nas suas práticas, não foram devidamente clarificadas, pois duas delas respondem que sim, uma que não e outra não responde diretamente à questão ficando nas entrelinhas que o modelo de algum modo influencia a suas práticas no que se refere à participação das crianças, basta-nos referir a citação supracitada (Almeida, 2004), onde a criança não tem uma dimensão enquanto categoria, a criança antes de sujeito intervencionado, a interacção social inter e intrageracional antes da instituição, qualquer que ela seja (Sarmiento, 2004).

6.1.5. Direitos da criança

Relativamente a este tema, encontramos três categorias: conhecimento sobre a CDC, direitos são uma referência implícita nas práticas e direitos abordados implicitamente nas reuniões de equipa. De seguida apresentaremos a sua análise.

As técnicas afirmaram conhecer os direitos das crianças, mas de modo geral das mais variadas formas:

“Através de...dos meios de comunicação (...)” (E2-Psicóloga).

“Na faculdade” (E1-Psicomotricista).

“Tenho lido” (E4-Professora 1ºCiclo).

Para além dos conhecimentos gerais que dizem ter sobre a CDC é comum aos discursos utilizarem os mesmos nas suas práticas diárias, mas de modo implícito, referindo várias aplicações práticas desses direitos:

“O direito à participação também ela e a ouvir a sua opinião ela também faz hum... chorando ou não estando disponível para a intervenção (...)” (E1-Psicomotricista).

“A intervenção precoce ajuda a promover a igualdade da criança, da criança que tem alterações, deficiência o que seja, portanto a igualdade, e promover as condições para essa igualdade (...)” (E3-Técnica do Ensino Especial e de Reabilitação).

Referem que os direitos não são abordados nas reuniões de equipa de modo direto, mas estão implícitos nas discussões que fazem dos casos, só o fazem diretamente em casos específicos. A título de exemplo encontramos o excerto: “falamos muitas vezes das questões de saúde que poderá também ser um, lá está, não estamos a pensar que estamos a falar dos direitos, mas falamos de uma forma implícita mais uma vez, não é?” (E2-Psicóloga).

Os dados fornecidos pelos elementos de pesquisa empírica acima referidos, remetem-nos para a obtenção de um caminho traçado em maior profundidade, conduzindo-nos a novas pistas para tentarmos *a posteriori* dar resposta à 1ª subquestão levantada na dimensão das técnicas que se reporta ao conhecimento destas acerca da CDC e se esse mesmo conhecimento ou desconhecimento é um fator ou não decisivo na participação das crianças nas suas práticas em IP.

Em suma, as técnicas afirmam conhecer a CDC, mas de modo geral e através de várias formas, utilizam os direitos nas suas práticas, mas implicitamente, mesmo nas reuniões em equipa, sendo salvaguardadas situações específicas em que estes direitos são verbalizados e focados diretamente.

Está patente nos seus discursos o direito de provisão e proteção, o de participação encontra-se associado ao ouvir a opinião da criança.

Refletindo à luz do quadro teórico parece-nos que apesar dos avanços na globalidade dos direitos da criança que culminaram na CDC considerando as crianças sujeitos de

direitos, não estão a ser dadas às crianças todas as oportunidades em participar, sendo isso a privação de um dos seus direitos. A CDC é:

“Um mecanismo por excelência para a legitimação da ideia da participação das crianças e para a sua inscrição nos discursos sociais e científicos. É um documento indispensável, mais uma vez, para ultrapassar as contingências decorrentes da clássica negatividade, indispensabilidade essa relacionada quer com a morfologia jurídica que a compõe, quer com a complexidade da semântica social que recupera através da diversidade de direitos nelas presentes” (Fernandes, 2009, p.88).

Considera-se e aplica-se o direito de provisão e o de proteção, no entanto o de participação não obtêm a sua aplicação prática, sendo real se for em prol dos intentos do adulto, não sendo considerado como participação na sua verdadeira essência.

6.1.6. A participação das crianças em intervenção precoce

Encontramos neste tema, dez categorias na análise dos dados recolhidos: representação do direito de participação, tipo de participação da criança na intervenção, tipo de participação desejada por parte dos adultos em relação às crianças, obstáculos à participação, perspectiva da participação das crianças nas reuniões, formas de participação no PIIP, fatores em conta na elaboração do PIIP, objetivos valorizados, atividades em que as crianças decidem o que fazer e como e auscultação das crianças.

A representação do direito de participação pelas técnicas engloba um número diversificado de representações. Sendo que a representação mais vincada incide na escolha e tomada de decisões, embora também seja referido a idade, sobrevalorizando esse fator e o facto do adulto direcionar a criança para obter o que pretende, no sentido de achar que sabe o que é melhor para ela como constamos nestas citações:

“Representa o direito, exatamente isso a escolha, o poder decidir ter uma opinião escolher” (E3-Técnica do Ensino Especial e de Reabilitação).

“Elas muitas vezes são pequeninas estas crianças, não conseguem escolher somos nós um bocadinho que os direcionamos pra aquilo que achamos que será melhor para elas (...) uma criança mais velha que já consegue opinar” (E4-Professora do 1ºCiclo).

Assim como a representação do direito de participação engloba várias perspectivas, os tipos de participação apontados na sua óptica também são diversos e vão desde ouvir a criança, as suas escolhas, respeitá-la, estar atento à sua expressão verbal e não-verbal. É referida novamente a idade e a condução por parte do adulto para fazerem o que este pretende relativamente às crianças mais novas. As mais velhas são elas que por vezes podem conduzir o adulto como é apontado pela técnica (E4-Professora do 1ºCiclo): “jogos, às vezes fazem escolhas aa... são elas próprias que nos conduzem a nós, a nós, prestadores de cuidados, ao que é que querem fazer,

claro que muitas vezes, tal como eu tava a dizer, aos mais pequenos somos nós que os direcionamos, mas a criança pode sempre optar por escolher (...).”

As crianças nas suas palavras não participam na elaboração do plano, só na implementação, como refere por exemplo a técnica (E2-Psicóloga): “mais na sua implementação, aí acho que sim, não é, e quando eles são elaborados, são elaborados tendo em conta isso, o dia-a-dia e o que a criança demonstra no dia-a-dia, acho que é desta forma é que eles, que dá, que é mais visível a sua participação no processo de intervenção.”

Relativamente ao conceito de participação desejada por parte dos adultos em relação às crianças estão de acordo que é necessária a participação das crianças em IP: “é importante, sim, sim é fundamental prás crianças que estão connosco” (E2-Psicóloga) embora houvesse quem afirmasse que o tipo de participação desejada é a que as crianças têm, pois é funcional, como refere a técnica E1-Psicomotricista “acho que é adequado... eu acho que está adequado, eu acho que as coisas funcionam tão bem assim”

Foram identificados pelas técnicas algumas barreiras à participação infantil, nomeadamente a falta de tempo, idade, patologia e a acomodação para mudar. Estes excertos são exemplificativos do que foi referido:

“Com mais tempo, com mais disponibilidade com... se calhar poderíamos ter... pensar em fazer as coisas ainda, de forma a promover mais essa participação” (E3-Técnica do Ensino Especial e de Reabilitação).

“Muitas vezes não acontece porque eles são pequenos e não percebem devido à patologia também que têm. Eu gostava que eles realmente conseguissem saber escolher, saber optar por coisas novas.” (E4-Professora do 1º Ciclo)

No que se refere à perspetiva da participação das crianças nas reuniões, as técnicas referem que as crianças estão presentes nas reuniões, embora não considerem importante. A título de exemplo encontramos este excerto: “Não acho que seja fundamental, muito sinceramente. É fundamental a família estar, mas a criança estar não me parece que seja assim tão fundamental. Muitas vezes elas não têm a capacidade de contribuir, não é, de dar opinião” (E2-Psicóloga).

Existe a salvaguarda das crianças darem a sua opinião mediante as suas capacidades e é referido novamente a idade como uma barreira à participação das crianças: “sim, lá está as crianças mais pequeninas é sempre difícil que elas deem alguma opinião não é? Não têm uma opinião propriamente formada prós nossos assuntos (...) em reuniões, já

chegou a tar, mas, mas pronto não estava completamente desligada do assunto (E4-Professora do 1ºCiclo).

Quanto às formas de participação no PIIP, as técnicas referem a participação das crianças na elaboração do seu plano, mas não é explicitamente, ou seja, estas não dizem o que deve de ir escrito no seu plano, a sua participação é descrita em termos da sua aplicação na prática, pois consideram a sua vontade, gostos, preferências. A participação é descrita deste modo: “ não é diretamente como é óbvio, mas por exemplo nos gostos” (E1-Psicomotricista).

É valorizado como fatores na elaboração do PIIP nos discursos as necessidades identificadas na criança, bem como a importância dos contextos onde esta se encontra (casa, escola), as competências da criança e a opinião familiar como demonstram os excertos:

“Os fatores têm a ver com as dificuldades que a criança apresenta, não é?” (E4-Professora do 1ºCiclo).

“Os fatores aa ... temos em conta o contexto em que a criança está” (E2-Psicóloga).

“ Depois também tenho em conta as opiniões dos pais” (E1-Psicomotricista)

Nos objetivos que valorizam na elaboração do PIIP sobressai a participação da família, mas sempre tendo a criança como prioridade: “ Tem que ser sempre a partir das necessidades que são identificadas em conjunto com a família e tem que ser esses os objetivos” (E3-Técnica do Ensino Especial e de Reabilitação).

Há conformidade nos discursos no que se refere às atividades em que as crianças podem decidir o que fazer e como, por exemplo a técnica (E2-Psicóloga) refere que “Naquelas que fazem todos os dias na brincadeira, no brincar (sorrisos) acho que eles decidem como fazer.”

Existe igualdade de opiniões, por parte das técnicas quando se referem à auscultação das crianças. Referindo que estas são ouvidas como indica a técnica (E2-Psicóloga) “não vale a pena tê-la contrariada não é, portanto, nós estamos a ouvir, nem que seja porque a criança chorou e não quer fazer nós estamos a ouvir e tentamos contornar a situação e a buscar algo do seu interesse.”

Na posse dos elementos recolhidos na pesquisa empírica é possível retirarmos alguns trilhos para tentarmos dar resposta mais à frente à 3ª subquestão levantada nesta

dimensão que remete para a articulação dos direitos da família e os direitos de participação das crianças nas suas práticas em IP.

A representação do direito de participação é encarada de formas diversas remetendo-se sobretudo para a tomada de decisões e escolhas, sendo assinaladas como barreiras a essa participação a idade, falta de tempo, a patologia entre outras. Algumas destas barreiras são identificadas por Tomás (2011), como referimos no enquadramento teórico.

Estas representações sociais dos sujeitos são dados que estes adquirem de conhecimentos científicos, experiências, ideologias, culturas e interações com outros no seu dia-a-dia, são “ uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989 citado em Vala & Monteiro, 2010, p.458).

Como referimos na parte teórica embora as imagens sociais acerca das crianças tenham evoluído com o avanço do tempo e das sociedades restam ainda alguns vestígios no nosso contemporâneo, tendo algumas resistido ao tempo.

Em suma: o tipo de participação que a criança tem em IP, segue a linha representativa mencionada anteriormente, embora todas estejam de acordo que é necessário que criança participe, mas salvaguardam essa participação reportando-se a diferentes patamares em função da faixa etária.

Consideram importante que as crianças participem na elaboração do seu plano, não de modo direto, mas sim através de gostos, vontades, preferências, já participar nas reuniões embora estejam presentes, não é relevante.

Os fatores que têm em conta na elaboração do PIIP e os objetivos valorizados vão de encontro às necessidades identificadas na criança com a participação da família à importância dos contextos onde esta está inserida que aponta para o modelo centrado na família que anteriormente já referimos como sendo aquele que é defendido pelas técnicas e que consideram eficaz.

As atividades em que as crianças decidem o que querem fazer e como, é afirmado por todas as técnicas que o podem fazer no seu dia-a-dia, sobretudo remetendo essas práticas para a dimensão lúdica, nomeadamente o brincar. Consideram que todas as crianças são ouvidas, uma vez que contrariadas não vale a pena que seja feita intervenção. No entanto procuram estratégias para contornar a situação e levá-las a fazer o que pretendem. No campo teórico e na área dos princípios é intenção dotar-se as

crianças de competências ao exercício da cidadania, com voz e capacidade interventiva, mas na prática há uma escassa visibilidade nos seus quotidianos (Tomás, 2011).

É perentório que a sociedade aceita que as crianças tenham direitos que promovam e assegurem a sua proteção, provisão e participação, embora encontrando este último inúmeras barreiras, pois “há tensões permanentes entre o seu reconhecimento como pessoas no seu próprio direito, com competências de participação, e a intensificação do controlo e da regulação” (Fernandes, 2009, p.90).

Do cruzamento dos inquéritos por questionário com os inquéritos por entrevista pretendemos tentar dar pistas de respostas sucintas às três subquestões levantadas na dimensão das técnicas.

1ª Subquestão: O conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança pelas técnicas é um fator decisivo na (não) participação da criança nas suas práticas em intervenção precoce?

Em ambos os inquéritos quer por questionário, quer por entrevista todas as técnicas afirmam conhecer os direitos da criança, a partir de uma diversidade de formas, sendo considerados uma referência na sua ação, mas implicitamente, sendo salvaguardadas situações específicas onde são explicitamente abordados.

Esses direitos são tidos em conta nas interações que têm quer com a criança, quer com a família, no apoio ao acesso a diferentes serviços, no respeito pela diferença, nos interesses da criança e nas informações que a técnica fornece à família.

O fato de afirmarem que conhecem a CDC apenas no geral e pelos elementos de análise que recolhemos leva-nos a querer que o fato de não conhecerem de modo aprofundado este documento leva a que confundam alguns dos três P (provisão, proteção, participação) enumerando-os de forma aleatória.

É defendido que a ausência do conhecimento aprofundado da CDC é outro dos fatores que levanta problemas, pois é conhecida através de exposição e partilha de ideias (Tomás, 2007), isto constitui um obstáculo à participação infantil.

Pelas pistas que as técnicas nos deram o conhecimento da CDC não será um fator decisivo para a participação das crianças nas suas práticas, mas pode ser um obstáculo bem como as suas representações acerca desses direitos e acerca da infância poderão sê-lo.

2ª Subquestão: Será que o modelo de intervenção adotado pelas técnicas tem influência na (não) participação da criança nas suas práticas em intervenção precoce?

O modelo defendido por todas as técnicas é o modelo centrado na família, sendo este considerado pelas mesmas o mais adequado.

Este é suportado por inúmeras investigações atuais que salientam os benefícios que advêm das práticas centradas na família (cf. Allen, 2007; Carmo, 2004; Coutinho, 1999, entre outros).

Nas suas práticas olham para a criança, ou seja, são práticas individualizadas, aplicadas no seu contexto natural das crianças (creche, casa, etc.), mas integradas dentro da família e da comunidade.

A abordagem de trabalho em equipa é feito de modo transdisciplinar e a família assume um papel de participação ativa ao longo de toda a intervenção.

Apesar de as técnicas não terem opiniões unânimes consideramos que o modelo poderá influenciar as suas práticas, mas as representações que se tem acerca da criança e da infância também têm o seu papel.

Na recolha das informações pelas fontes verificamos que muitos dos pensamentos, significados, motivos e conhecimentos encontravam-se partilhados e expressados pelas técnicas constituindo as suas representações sociais acerca das crianças, dos seus direitos sobretudo sobre o direito de participação.

A criança aparece no processo interventivo como intervencionado tornando-se quase que *invisível* no meio de todo este processo, apesar de termos assistido num passado recente a uma mudança da visão dos adultos, fruto de investigações feitas por Ambert (1996), Jenks (1992), James e Prout (1990), Qyortrup (1995), entre outros, relativamente a elas. As crianças deveriam ser encaradas como atores sociais plenos de direito e a infância como uma categoria social de tipo geracional, mas parece-nos que velhas raízes ainda persistem do passado na emergência da nova consciencialização da sociedade acerca da criança e da infância.

É preenchido um PIIP, mas nem todos os intervenientes participam no processo inclusive os que são intervencionados – as crianças. Na elaboração do mesmo só participam os técnicos e as famílias.

3ª Subquestão: Como se articulam os direitos da família e os direitos de participação das crianças nas suas práticas em intervenção precoce?

Pelas informações recolhidas e cruzadas percebemos que apesar de ser assumido que as crianças têm direitos e que esses são tidos em conta pelas técnicas é um pouco complicado compreendermos como são articulados os direitos da criança e da família.

As famílias pelos discursos das técnicas são participantes ativos ao longo do processo de intervenção e encaradas como parceiras, o enquadramento filosófico da IP defendido pelas técnicas é centrado na família sendo o seu objetivo o fortalecimento e a capacitação destas aumentando as suas capacidades (Tegethof, 2007) incentivando-as a achar soluções, baseadas nas suas forças e recursos, ajudando-as a aceder a serviços. É nos pontos referidos anteriormente que implicitamente as técnicas promovem os direitos das famílias e simultaneamente os direitos das crianças de provisão e proteção.

Relativamente ao direito de participação é encarado pelas técnicas de formas diversas, mas remete-se sobretudo para a opinião/expressão, escolha da criança, referindo a idade da criança como barreira à sua participação e o facto do adulto direcionar a criança levando-a a fazer o que ele pretende quando à partida não queria através de estratégias diversas.

Embora considerem que a criança participa, tal não acontece, pois a verdadeira participação implica o reconhecimento do direito a participar, capacidades para exercer esse direito e meios/espacos adequados para se seja possível a sua concretização (Tomás, 2011).

Neste sentido podemos dizer que há alguma articulação entre os direitos das crianças e das famílias, apenas no direito de participação essa articulação aparenta não ser tão visível, pois participar é tomar parte de processos decisórios em que estamos envolvidos, de modo voluntário, responsável e que pretendemos influenciar ou dar o nosso contributo (Delgado, 2006).

6.2. Representações sociais das famílias

Para tentar dar resposta às três subquestões levantadas a partir da dimensão de análise das famílias foi feita a análise de conteúdo dos inquéritos por questionário. As questões foram agregadas em três temas: Convenção dos Direitos da Criança e direitos da família, participação das famílias e das crianças ao longo do processo de intervenção e articulação dos direitos da família e dos direitos da criança, que se dividem em algumas categorias.

6.2.1. Convenção Direitos da Criança e direitos da família

Reportando-nos a este tema, encontramos três categorias: conhecimento da CDC e dos direitos da família, promoção dos direitos pela ELI e significado do direito de participação. De seguida apresentaremos a sua análise.

As famílias afirmam conhecer a CDC. Como refere este excerto: “Sim conheço os direitos da criança” (F5).

Para além do conhecimento que as famílias dizem ter sobre a CDC, também defendem que a ELI promove os seus direitos e dos seus filhos, como demonstram os seguintes excertos:

“Considero que a intervenção precoce promove os direitos do meu filho. Por exemplo, sei que é levada em conta a opinião do meu filho e que o interesse dele é o que mais conta na intervenção” (F15).

“Sim, promove no sentido em que responde a uma necessidade do meu filho e ajuda a família a aumentar as capacidades de resposta” (F2).

Ao direito de participação são atribuídos diversos significados pelas famílias. É mencionado nas respostas educação especializada, satisfação por parte da criança, desenvolvimento, igualdade de oportunidades, opinião, salientado o acesso à intervenção precoce e à capacitação da família. As seguintes transcrições ilustram o que foi referido anteriormente:

“O direito a ter acesso a técnicos e a abordagens que podem dar resposta às necessidades do meu filho para as quais não tenho capacidade” (F2).

“ Uma ajuda ou uma preparação para a vida futura” (F19).

“Para mim como mãe significa muito a participação na intervenção precoce, que é para o bem da minha filha e da família” (F22).

“Ter uma equipa fantástica ao nosso lado, que nos ajuda e nos ensina ao mesmo tempo ” (F18).

“Ter oportunidade de dar a sua opinião” (F9).

Os elementos de pesquisa empírica recolhidos indicam que as famílias conhecem a CDC, mas de modo muito vago, embora defendam que a ELI promove os seus direitos e os direitos dos seus filhos.

Relativamente ao direito de participação atribuem-lhe diversos significados, fruto das representações que têm acerca desse mesmo direito. Como referimos no

enquadramento teórico as representações sociais são a forma de nos apropriarmos do mundo que nos rodeia e que nos ajudam compreendê-lo e a atuar (Jodelet, 1989).

Com estas pistas pretendemos mais à frente tecer algum tipo de resposta à 1ª subquestão levantada, pois pretendemos saber se o (des)conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança e dos direitos da família influênciam o modo como as famílias encaram o todo o processo de intervenção precoce.

6.2.2. Participação das famílias e das crianças ao longo do processo de intervenção

Destacaram-se neste tema três categorias: intervenientes no processo e caracterização da intervenção dos técnicos com a criança, caracterização da intervenção dos técnicos com a família. A sua análise irá ser apresentada de seguida.

Na categoria ‘intervenientes no processo’ é clara a visão da participação ativa da família ao longo do processo, em conjunto com as técnicas, sendo mencionada a proximidade e comunicação entre técnicas/famílias e vice-versa. A criança não foi mencionada como interveniente. Como ilustram estas transcrições:

“A proximidade e a facilidade de comunicação que existe entre os elementos promovem a intervenção em muitos momentos (casa, escola, etc.)” (F7).

“No início do ano letivo faz-se uma reunião onde se vê em que “pé” está a criança para se poder definir o que se tem que trabalhar mais de forma a melhorar o desempenho dele” (F8).

“Todos os intervenientes têm participado ativamente no plano individual de intervenção precoce dando ideias e fazendo exercício com a criança que estimulam o seu desenvolvimento” (F3).

“Participamos todos em equipa só assim há evolução” (F20).

Relativamente à caracterização da intervenção das técnicas com a criança, a visão que as famílias têm da intervenção das técnicas junto às crianças é ressaltada como essencial. A mesma é vista de modo bastante positivo, onde são salientadas as características da própria técnica (dedicada, apoia, assertiva, experiente, estabelecimento de relações) e não da intervenção em si como demonstram as seguintes transcrições:

“A adaptação foi aos poucos mas com o passar do tempo foi muito boa tanto com ela” (F1).

“ É uma pessoa experiente e com muita vontade de trabalhar com a” (F12).

“A intervenção é excelente e foi essencial para o desenvolvimento e progresso do meu filho” (F15).

“A técnica responsável com o caso da minha filha é muito estável tanto com a minha filha” (F22).

“ Há uma ligação entre o técnico e a criança” (F7)

“A intervenção da técnica é muito benéfica, pois é mais um apoio que a minha filha usufrui” (F23).

Tal como na caracterização da intervenção das técnicas com as crianças, na caracterização da intervenção das técnicas com a família, a visão destas de intervenção volta a afirmar-se como essencial e muito positiva. São ressaltadas novamente características pessoais das técnicas (disponível, prestativa, presente, comunicativa) Os seguintes excertos ilustram isso mesmo:

“Muito boa” (F13).

“ O apoio que é dado à família é essencial” (F3).

“ Está sempre disponível” (F11).

“ É muito responsável e interessada pelo caso do meu filho e conosco também” (F20).

“ E uma boa comunicação entre a técnica e a família” (F9).

Através da pesquisa empírica tentamos obter um caminho de resposta à 2ª subquestão levantada, no sentido de percebermos em que âmbitos a família e a criança participam nos processos de intervenção precoce.

Obtivemos algumas pistas neste sentido. A família vê-se como um agente ativo e participativo ao longo do processo de intervenção, encarando as técnicas como parceiras de viagem. A criança não é mencionada como fazendo parte deste processo.

A família vê a intervenção das técnicas quer com a família, quer com as crianças como essencial, salientando características pessoais das técnicas.

Numa intervenção centrada na família e na comunidade o papel do profissional alterou-se devendo ser capaz de deixar de ser o que sabe, o que é melhor para aquela família e para aquela criança, passando a ser alguém que não vai solucionar problemas,

mas vai estar a seu lado até encontrar em conjunto com esta uma solução, capacitando-os no sentido de se tornarem mediadores mais eficientes das aprendizagens da criança (Tegethof, 2007).

6.2.3. Articulação dos direitos da família e dos direitos da criança

Neste tema encontramos as categorias: direitos da criança e da família e atuação perante a recusa da criança à intervenção. Passaremos de seguida à sua análise.

Na categoria direitos da criança e da família encontramos as subcategorias: discussão no processo de intervenção, participação da criança e satisfação da família.

Relativamente aos direitos da criança e da família as respostas são consonantes, no que se refere à discussão no processo de intervenção de questões relativas aos direitos quer da criança, quer da família afirmando que tal acontecia. Embora tenha sido referido que os direitos não eram importantes naquele momento. Todas as famílias sentem-se satisfeitas com a intervenção realizada.

A visão de participação da criança no processo de intervenção é apontada pelas famílias como a frequência em termos de dias e horas de acompanhamento semanal do serviço de IP e implementação da intervenção através de atividades.

“ Isso não era importante para mim nem para o meu filho nesse momento” (F9).

“Ele participa quando frequenta a sala *snoezelen*. O colchão de água é uma satisfação enorme para ele, a coluna de bolas também” (F6)

“Sempre que vêm cá” (F14);

“No meu caso uma vez por semana temos a visita da nossa técnica” (F18)

As famílias sentem-se satisfeitas com a intervenção da equipa, como se depreende por esta citação: “Às vezes está rabugenta, com fome, com vontade tudo se faz. Estou satisfeito” (F10).

Quanto à atuação perante a recusa da criança à intervenção as famílias mencionam que são utilizadas várias estratégias por parte das técnicas para que as crianças aceitem ser intervencionadas.

Encaram esta pergunta para o lado dos profissionais, referindo que as técnicas mudam de estratégia, que há desistência após várias recusas e que são realizadas várias tentativas para que a criança sossegue. A título de exemplo retiramos este excerto:

“Tenta-se que colabore com outras atividades” (F14).

“Se não houver uma resposta positiva a intervenção é suspensa até à próxima sessão” (F2).

“Acalmam a criança e tentam em convence-la para a criança se ir habituando ao ritmo” (F22).

Os elementos da pesquisa empírica acima referidos tentam de algum modo abrir caminhos para obtermos pistas de tentativa de resolução à 3ª subquestão que colocamos e que se reporta à relação que se estabelece entre os direitos dos adultos e os direitos da criança nos processos de intervenção precoce.

Apesar de terem referido que havia discussão no processo de intervenção acerca dos direitos da criança e da família, esta questão não era considerada importante por algumas famílias.

As famílias manifestaram satisfação com a intervenção que é feita junto de si e dos seus filhos.

Quando a criança não quer ser intervencionada é salientado o recurso a estratégias, tentando levar a criança fazer o que o adulto pretende, mas após várias tentativas se a criança continuar a insistir há desistência, respeitando a vontade da criança.

Quando questionámos com mais profundidade as famílias através dos inquéritos por entrevista, agregamos as questões em três categorias: percurso pessoal, direitos da criança e a participação das famílias e das crianças em intervenção precoce. Os quais iremos analisar de seguida.

6.2.4. Percurso pessoal

Relativamente ao tema, foram encontradas duas categorias de análise: contexto educativo e contexto interventivo. Passemos à apresentação da sua análise.

Na dimensão do contexto educativo existe consenso nas respostas relativamente à relevância da frequência de um contexto educativo para o desenvolvimento da criança, sendo salientada a socialização. Como podemos constatar através destas palavras “Aa... porque o contato com outras crianças e com um... uma organização que lhe dá uma

estrutura e que lhe dá uma rotina é muito imp..., considero que isso é muito importante para ela aprender” (F1).

Já no domínio do contexto interventivo todas as famílias obtiveram apoio através do setor da saúde, do qual este excerto é exemplificativo: “Este apoio foi através da pediatra dele” (F2).

Os elementos recolhidos através a pesquisa empírica demonstram que as famílias consideram importante a inclusão das crianças em contextos educativos e revelam que a obtenção do apoio foi feita através do setor da saúde, nomeadamente através do encaminhamento do pediatra.

6.2.5. Direitos da criança

Neste tema encontramos três categorias: conhecimento dos direitos da criança, promoção dos direitos da criança pela ELI e a ausência de sobreposição de direitos. Apresentamos a sua análise de seguida.

As famílias revelam conhecer os direitos das crianças, mas vagamente através das mais variadas formas: “conheço de coisas que oiço falar, de coisas que vejo na net, mas nunca fiz uma pesquisa exaustiva” (F4).

Apesar de revelarem conhecer os direitos da criança de modo muito geral, afirmam que a ELI promove os direitos dos seus filhos. Os seguintes excertos ilustram o que foi referido

“Numa forma global, mas acho que a ELI está a promover os direitos da minha filha aa... visto que esta está a trabalhar no sentido dela se tornar uma criança feliz e de pleno direito da sociedade para que no futuro possa integrar a sociedade, de uma forma, normal” (F1).

“Tá a ser quase a linha a linha o que é, os direitos que estamos a falar neste caso tão totalmente preenchidos” (F2).

Consideram ainda que há ausência de sobreposição dos direitos da criança e dos direitos da família, como revela a seguinte transcrição: “Não, acho que não” (F3).

A pesquisa empírica acima referida deu-nos mais pistas para a tentativa de resposta à 1ª subquestão levantada no domínio das famílias.

Assim, recolhemos através da análise de dados que as famílias revelam conhecer a CDC, mas de modo superficial, apesar de manifestarem que os mesmos são promovidos

pela ELI, não considerando que haja uma sobreposição entre os seus direitos e os direitos dos seus filhos.

6.2.6. Participação das famílias e das crianças em intervenção precoce

Encontrámos neste tema vinte e uma categorias: conceito do direito de participação, perspectiva do direito de participação das crianças, definição de participação, contextos de participação da criança, conceito do direito de participação da criança em IP, perspectiva das famílias sobre os seus direitos, perspectiva das famílias sobre os direitos da criança, participação da criança ao longo do processo, presença da criança nas reuniões com a técnica, participação da família no plano de intervenção, satisfação da família com a sua participação em IP, tipo de participação da família, conhecimento do trabalho da técnica com a criança, participação da família ao longo do processo, formas de correspondência das necessidades sentidas, criança é consultada, criança não é consultada, participação da criança na planificação, não participa na planificação, entraves à participação, prática de participação das crianças em IP pelas técnicas e atuação da família perante a recusa da criança. Passemos à apresentação da sua análise.

É clara a perspectiva da criança enquanto cidadã e a noção que tem direitos. A título de exemplo retirámos estas citações:

“Para mim representa tudo, o facto de ela ser no futuro dela ser uma pessoa integrada socialmente é muito importante” (F1).

“Ele é criança, é um cidadão já desde o dia em que nasceu, vai ser um cidadão adulto e ele nesta fase agora já tem vários direitos que vão ter que crescer e ser alimentados com o tempo” (F2).

Relativamente à perspectiva do direito de participação das crianças, este direito é perspectivado pelas famílias, mas no futuro, presentemente a decisão é do adulto, sendo referida a idade como obstáculo ao exercício pleno desse direito. Apesar do que foi referido salientaram ouvir a criança e a possibilidade desta efetuar escolhas. Esta citação exemplifica o que foi mencionado: “Considero importante ouvi-las, fazem parte da minha família, são meus filhos, apesar de serem crianças pequeninas, às vezes a sua inocência dá-nos outra visão das coisas, porém não tomar a decisão final com base nisso (risos), mas sim, acho que é importante ouvi-los” (F2).

No que se refere à definição de participação as famílias têm noções diferentes, sendo claro os vários significados/representações de participação. A seguinte transcrição exemplifica o que foi assinalado:

“ela pode sempre opinar, participar, interagir, não é, fazer parte, não é, de tudo mesmo das conversas em casa é assim a participação é isso. É as pessoas não falarem e excluïrem a criança como se ela não estivesse ali ou não existisse. Ela tem direito a dar a opinião, tem direito a ouvir as conversas, claro que as conversas em que ela, não é, faça parte” (F4).

Nos contextos de participação das crianças em IP aparece novamente a visão da representação social que os sujeitos têm acerca das crianças e dos seus direitos, sendo salientada novamente a idade e imaturidade como fator para não participar ou limitar a participação. A título de exemplo retiramos estas palavras de uma das entrevistadas “participa nas coisas que os pais fazem com alguma limitação dado à idade e imaturidade dele também aa... e não participa em situações ou em coisas que eu acho que não tem capacidade para perceber” (F2).

Na categoria conceito do direito de participação em IP é atribuído o significado de acesso a esse serviço como ilustra esta citação: “É um direito. É um direito que ela tem e é uma obrigação nossa garantir que ela tenha esse direito e que seja respondido” (F2).

Quanto à perspectiva das famílias sobre os seus direitos afirmam que explicitamente os seus direitos não foram referidos pelas técnicas, mas implicitamente sim. É salientada a visão dos direitos da criança numa óptica de acesso a serviços “ao explicar-me o projeto e ela apresentar-me e dizer o que vamos tentar que o xxx integre o projeto estão também a identificar uma série de direitos que o meu filho que...e que eu também tenho” (F3).

No que se refere à perspectiva das famílias sobre os direitos da criança, foi salientado que diretamente os direitos da criança não foram referidos pelas técnicas, embora considerem que estes são aplicados pela ELI.

A participação da criança ao longo do processo de intervenção é encarada como as sessões de intervenção: “Por norma essa duração poderá ser entre uma hora e qualquer coisa, às vezes duas depende do tempo, depende das próprias atividades que ela esteja a fazer com, com a xxx, a técnica neste caso” (F4).

Na categoria presença da criança nas reuniões com a técnica, apesar de ser considerado importante a criança estar presente nas reuniões, esta revela-se infundada, pois não é chamada a participar, como se pode perceber por estes excertos:

“Porque é assim a... as reuniões com a técnica são sobre a xxx, se ela já percebe, ela tem o direito a ouvir o que a técnica acha, o que os pais acham, não é, a dar opinião ela poderá dar, ela é que não se expressa o suficiente para dar qualquer tipo de opinião (...) sempre que temos reuniões a xxx está aqui presente” (F4).

Relativamente à participação da família no plano de intervenção, estas têm uma visão geral das técnicas como parceiras, sendo agentes ativos ao longo do processo. “ Sempre questionando quais são as minhas preocupações, o que é que eu acho que está a andar bem, o que não está, o que está a evoluir, o que não está, isso é feito muito bem acompanhado pela xxx, ela própria diz-me o que é que acha que estamos assim com alguns problemas e o que é que está a evoluir muito rapidamente, portanto é meio, meio nós tamos a trabalhar em conjunto. Eu sinto-me, eu sinto isso.” (F2).

Todas se sentem satisfeitas com a sua participação que têm em IP, embora uma das entrevistadas tenha referido que gostaria de estar mais presentes, mas devido a assuntos profissionais não dá para assistir a todas as sessões. Os seguintes excertos são exemplificativos do que foi apontado:

“ A que tenho é suficiente” (F4).

“ Eu, eu quero ter uma participação total e contínua porque aa... eu sempre tive, sempre tive aa... noção que a minha presença era importante (...) nós podemos sempre intervir não talvez numa área, não tão ao nível tão técnico, mas com uma, uma participação mais adaptada ao meio, ao lar, não é, ao dia a dia da criança (...) gosto muito de aprender e é por isso que, que, eu gosto de comunicar com a equipa.” (F1).

“Não, gostaria que fosse mais e a minha profissão e a minha vida além de mãe não me permite dar acompanhamento que eu gostava (...) o presenciar, o assistir porque eu posso fazê-lo se quiser, é ... não consigo fazer com a frequência que eu gostava.” (F2).

Relativamente à categoria do conhecimento do trabalho da técnica com a criança, as famílias afirmaram conhecer parte das atividades que estão a ser desenvolvidas com a criança, por exemplo (F4) refere que “ (...) ela deixa as atividades que está a fazer com ela escritas, deixa cópias dos exercícios que temos de fazer com ela por isso as coisas estão muito bem delineadas”.

Todas as entrevistadas afirmaram que a família participa. A título de exemplo: “Sim, sim toda a gente participa avós, pai, aa... pronto, eu não disse mas também temos um animal de estimação que também tá a contribuir bastante pra esse aspeto (risos) ” (F1).

Salientam várias formas do processo de intervenção ir ao encontro das necessidades sentidas tanto pelas famílias, como pelas crianças. Esta transcrição ilustra o que referimos: “Da forma do desenvolvimento dele porque nós notamos bastante” (F3); “desde que a xxx entrou na intervenção, tem sido feita uma avaliação sempre muito consistente do que é que eram as necessidades e de gradualmente foram subindo patamares” (F4).

Referem que a criança é consultada ao longo do processo como se percebe pela seguinte afirmação “ Sim, a xxx tem feito essas perguntas” (F3), embora nos discursos se perceba que não é a criança que é consultada. É a família que mediante questões das técnicas refere gostos e preferências da criança do qual este excerto é exemplo: “Sim, a xxx questionou-me que, questionou-nos inicialmente o que é que ele gostava mais de fazer também para começar a cativá-lo.” (F2)

Surge mais uma vez nas respostas a idade/desenvolvimento para “desculpar” o facto de a criança não participar: “Eu acho que ela tá numa fase de desenvolvimento que ainda não consegue expressar bem esses gostos” (F1).

No que se refere à participação da criança na planificação é referido por uma entrevistada que a criança participa “ Sim, por vezes.” (F3), as restantes salientam como fatores para a não participação da criança a sua idade. As planificações são feitas pelos adultos. A seguinte transcrição é um exemplo do que referimos: “ É cria... é muito pequeno, é muito pequenino para isso.” (F2)

É novamente visível a representação social que as famílias têm relativamente à criança e ao seu direito em participar nos assuntos que lhe dizem respeito, sendo salientada a idade, imaturidade, dificuldades relacionadas com a patologia, surgindo a visão da criança não no presente, mas no futuro. Estas transcrições ilustram o que referimos:

“ Eu acho que talvez ele comece a ter alguma maturidade para isso, mas ele é muito pequeno (...) ele pode-se manifestar, mas não sei até que ponto é que isso iria ter algum papel nesta fase, com esta idade, mas ele já realmente manifesta a sua vontade, descontentamento, mas pra já penso que não” (F2).

“ É assim... do pouco que vejo acho que é o ideal também para ele também não podemos pedir muito mais.” (F3).

As famílias revelam discursos divergentes, relativamente à prática de participação das crianças em IP pelas técnicas, sendo que uma família revela desconhecimento acerca da prática da participação da criança em IP: “Não, não sei dizer, aa...

normalmente o resultado que me chega é só aa... “a sua filha trabalhou bem hoje.” (F1), mas as restantes relatam que essa prática existe, mas encaram-na como ouvir a criança e o diálogo entre criança e técnica: “Sim, a xxx fala muito com ela e acho que elas entendem-se muito bem as duas (risos)” (F4).

Perante a recusa da criança a família respeita a sua vontade. Encontrando o que referimos patente nos discursos das entrevistadas, sendo este excerto exemplo: “nós simplesmente não a obrigamos, deixamos que ela, que ela tivesse uma atividade mais livre e tentávamos participar ao nível, durante esse tempo, tentávamos participar naquilo que ela queria fazer” (F1).

Através dos elementos recolhidos pela pesquisa empírica pretendemos obter pistas que nos possam conduzir a tentativas de responder à 2ª e 3ª subquestão colocadas na dimensão das famílias.

Na análise de dados a representação social por parte das famílias acerca da criança esta surge associada a um sujeito de direitos e como tal um cidadão, muito embora perspetivada no presente (onde as decisões cabem ao adulto, mas onde as crianças podem ser ouvidas, sendo referida muitas vezes a questão da idade, imaturidade como fator para a não participação ou para limitar a mesma) para a sua inclusão na sociedade no futuro.

Estas imagens sociais da infância têm por hábito sobrepor-se e confundem no mesmo plano a interpretação do mundo das crianças e a receita de comportamentos e normas de atuação. Estas não são compartimentos estanques, mas susceptíveis de interpretações que se revelam e justificam as ações dos adultos com as crianças. Sendo necessário a desconstrução de imagens de infância formuladas historicamente que teimam em persistir rompendo com alguns paradigmas construídos historicamente (Sarmiento, 2007).

Encontra-se também patente os diferentes significados/representações que têm acerca do que é a participação, sendo que o conceito de participação em IP também é encarado pelas famílias de diversas formas, mas sobressaindo este como o acesso a esse serviço. “O conceito de participação tem múltiplos significados que se intersectam entre si” (Tomás, 2011, p.105).

Tanto os direitos da criança como da família segundo as respostas destas não foram abordados diretamente, mas indiretamente pelas técnicas.

A participação das crianças ao longo do processo é representada pelas famílias como as sessões de intervenção que têm com a técnica. As crianças estão presentes nas reuniões apesar de não ser considerada importante sua presença, não sendo chamadas a participar.

As famílias participam no PIIP, vêem as técnicas como parceiras e são agentes ativos no processo de IP, sentindo-se satisfeitas com a sua participação, embora tenha sido referido por uma entrevistada que gostaria de estar mais presente, mas os compromissos profissionais a impediam.

Revelam no geral ter conhecimento do trabalho que é realizado com a criança e salientam várias formas do processo de IP ir ao encontro das suas necessidades e às necessidades dos seus filhos.

A criança apesar de ter sido referido que é consultada, nos discursos de algumas famílias parece-nos perceptível que tal não acontece, sendo frisada a questão da idade e do desenvolvimento como barreira à participação. Podemos perceber que as famílias entrevistadas reportam-se a uma visão da criança “frágil”, reconhecida enquanto um indivíduo protegido. No que se refere à planificação uma entrevistada refere que a criança por vezes participa, sendo que as restantes entrevistadas voltam a evocar questões de idade, imaturidade, patologia para a não participação. A visão adultocêntrica é uma constante nas representações das famílias, revelando, sobretudo uma conceção de uma intervenção meramente assistencialista e a visão de uma criança que é reconhecida como um sujeito passivo, com opiniões passivas de serem escutadas, mas não aplicadas se não corresponderem ao que o adulto pretende. Temos a presença do que se considera uma visão imanente da criança, ou seja, esta visão está relacionada com a possibilidade de aquisição da experiência e da razão (Sarmiento, 2007).

As famílias relatam que é prática das profissionais as crianças participarem, apenas uma família revela que não tem conhecimento se a criança participa ou não.

Todas elas nos seus discursos manifestam que quando a criança não quer participar não obrigam, demonstrando respeito pela sua vontade.

Do cruzamento dos inquéritos por questionário com os inquéritos por entrevista pretendemos tentar dar pistas de respostas sucintas às três subquestões levantadas na dimensão das famílias.

1ª Subquestão: O (des)conhecimento da Convenção dos Direitos da Criança e dos direitos da família, influencia o modo como encaram o processo de intervenção precoce?

Em ambos os inquéritos quer por questionário, quer por entrevista as famílias afirmam conhecer superficialmente a CDC, a partir de uma diversidade de formas, sendo considerado pelas mesmas, apesar de apenas conhecerem vagamente a CDC, que os seus direitos e dos seus filhos são salvaguardados pela ELI.

Tal facto leva-nos a considerar pelas pistas que nos forneceram que o pouco conhecimento que têm acerca da CDC e dos seus direitos, pode não influenciar o modo como encaram os processos de IP. Influencia de certo modo as formas como encaram o direito de participação, acham-no importante, mas na prática pelos seus discursos, verificámos que o seu verdadeiro sentido não é aplicado.

A sua representação acerca do que é a participação também revela algum desconhecimento mais aprofundado da CDC.

As suas representações acerca deste direito são diversas, talvez a “ diversidade é talvez a palavra-chave para compreender os diálogos (...): diversidade de olhares, diversidade de vozes, diversidade de culturas (e subculturas) em presença” (Silva *et al*, 1996, p.179), embora remontem todos para a possibilidade da criança dar opinião, mas prevalecendo a vontade do adulto, pois uma das representações que se encontram patentes é que têm pouca idade, não sabem o que é melhor para si, cabendo ao adulto esse papel. Denota-se “a predominância de um modelo protector na construção das nossas relações com as crianças que tem inibido o desenvolvimento de um reconhecimento apropriado acerca das reais capacidades de participação das crianças. É o argumento da necessidade de protecção que é usado para alimentar a continuada resistência em dar às crianças maior controlo acerca da tomada de decisão nas suas vidas.” (Lansdown, 1995 citada por Fernandes, 2005, p.46)

2ª Subquestão: Em que âmbitos a família e a criança participam no processo de intervenção precoce?

Pelo cruzamento dos dados recolhidos a família é um agente interventivo, ativo e participativo ao longo de todo o processo de IP, participando em reuniões, planificações, PIIP, decisões enquanto a criança não participa.

No sentido dos discursos das entrevistadas é importante as crianças participarem, embora nunca sejam chamadas a fazê-lo, mas segundo o enquadramento teórico a “participação apresenta-se (...) como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos.” (Tomás, 2007, p.49).

Para que haja uma maior participação das crianças talvez seja necessário retirar o adulto do papel central para que a criança possa ser ela ator interventivo e participativo nas suas próprias vivências (Coutinho, 2002).

É deveras importante refletir e “ pensar uma pedagogia que dê bases para uma educação infantil que respeite as cem linguagens das crianças, que confira a elas o direito a ter cem modos de pensar, de falar, de jogar, de escutar as maravilhas de amar, (...). Compreendo que a criança não é só produto, mas também produtora de cultura, que ela possui desejos, sonhos, paixões. Que se expressa fundindo sentimento e linguagens, ações e reações, fantasia e realidade” (Malaguzzi citado em Coutinho, 2002, p.33).

3ª Subquestão: Que relação se estabelece entre os direitos dos adultos e os direitos da criança no processo de intervenção precoce?

Como refere a literatura “no contexto da sociedade europeia as crianças têm vindo ao longo dos tempos a ser definidas pela sua falta de direitos, o que é ainda mais reforçado pela ênfase dos direitos dos adultos que decidem acerca das suas vidas, nomeadamente os seus pais. Tradicionalmente as crianças têm sido vistas como propriedade dos seus pais, os quais são investidos de direitos considerados indispensáveis para levar a bom termo a sua propriedade – a criança. Contudo, ao longo do século passado, ainda bem recente, começou a assistir-se a uma mudança na forma de compreender as relações entre pais e filhos” (Soares, 2002, p.1). Encontrando-se nos discursos das famílias entrevistadas, esta visão, esta relação entre os direitos dos adultos que têm a capacidade decisória e o direito das crianças que não participam no fundo em nada, pois são escutadas, mas as suas “vozes” (porque nem todas elas têm voz audível, mas o corpo também serve como elemento de comunicação colocámos esta expressão entre aspas) não são ouvidas.

Os contributos dos *Childhood Studies* têm sido fundamentais para a discussão relativa às conceções de infância, nomeadamente pensar na criança como ser “situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, actor e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (Borba, 2007, p.1).

Capítulo VII

Considerações Finais

Ao longo da apresentação da recolha de pistas empíricas e posterior análise de dados cruzados com enquadramento teórico apresentado procurámos encontrar trilhos que nos levassem a responder à questão central desta investigação: Quais são as representações sociais das técnicas e das famílias relativamente ao direito de participação das crianças em intervenção precoce? E consequentemente às subquestões que colocamos nas duas dimensões de análise que consideramos: técnicas e famílias.

Para percorrermos este longo caminho que nos levasse a tentarmos responder ao que queríamos perceber lançámo-nos à aventura e recorremos a uma investigação empírica que se socorreu do método qualitativo, fazendo-nos optar por um de estudo de caso, pois sabíamos que nos poderia permitir um exame em maior profundidade acerca da questão das representações sociais da criança e dos direitos das crianças, com especial enfoque no direito de participação no âmbito da Intervenção Precoce.

Esta investigação foi orientada para a vertente das representações sociais das técnicas de uma equipa de intervenção precoce formalmente instituída, técnicas do serviço público e privado com crianças com planos de Intervenção Precoce a seu cargo e para as famílias por estas acompanhadas e mais tarde apenas para as técnicas pertencentes à ELI.

Salvaguardando o carácter específico da “amostra” procurámos compreender o fenómeno de participação das crianças ao longo do processo de Intervenção Precoce no âmbito de uma ELI pertencente ao distrito de Setúbal e as representações que essas técnicas e famílias possuem acerca dos direitos das crianças, sobretudo o direito à participação em Intervenção Precoce.

A prática investigativa resultou na recolha de informações segundo duas técnicas de recolha de dados: inquérito por questionários e entrevistas realizadas especificamente para cada uma das dimensões apontadas anteriormente.

Da análise de todos os elementos recolhidos na investigação empírica e selecionados de acordo com a questão e subquestões apontadas, analisadas face ao enquadramento teórico que recorreremos, resultou a perceção de que assistimos a práticas de baixa

intensidade no que diz respeito à participação das crianças ao longo do processo de Intervenção Precoce.

No intuito de compreendermos as imagens da infância, da criança e dos seus direitos, ressaltando o direito de participação presentes nas técnicas e nas famílias, baseamos a fundamentação empírica na teoria das representações sociais e cruzámo-la com conhecimentos científicos da área da Sociologia da Infância e da Intervenção Precoce, tendo por objetivo a compreensão das representações sociais dos sujeitos da pesquisa, contribuindo para percebermos qual o lugar que assumem na IPI as crianças e os seus direitos, fundamentalmente o direito de participação.

Segundo Minayo “as representações sociais nas ciências sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (2007, p.58).

No decorrer da nossa pesquisa deparamo-nos com um paradoxo que nos pareceu relevante referir: o alto consenso nos discursos sobre os direitos da criança, e a baixa intensidade na sua efectivação na intervenção.

Os dados da nossa pesquisa revelam nos discursos quer das famílias, quer das profissionais, maioritariamente uma visão de infância e direitos da criança, herdada da modernidade, com raízes em concepções que tendem em manter-se e que emergem dos constrangimentos das estruturas sociais, económicas, políticas e simbólicas. É necessário que as crianças sejam reconhecidas não meramente pela sua natureza infantil e que a sua condição de cidadão não seja apenas verbalizada, mas verdadeiramente promovida e garantida.

Torna-se por isso importante desconstruir esta visão da criança e do seu direito de participação em Intervenção Precoce, o que implica uma necessidade de estudos teóricos se debrucem sobre estas questões que visam a articulação interdisciplinar, como por exemplo, entre a Sociologia da Infância e a Intervenção Precoce perspetivando-se, assim, um contributo para a (re)configuração da formação das profissionais que trabalham nesta área.

A investigação realizada reflete ainda uma “eloquência das ausências” (Sá, 2002, p.133) no que diz respeito à participação das crianças. A importância que as representações sociais quer das técnicas, quer das famílias, assumem aqui é fundamental uma vez que apesar da importância que é atribuída aos direitos, eles continuam a centrar-se na dimensão da proteção e da provisão e não tanto da participação. Esta

dificuldade é amplamente demonstrada na literatura científica da área, como apontamos no enquadramento teórico e que constatamos no enquadramento empírico.

No nosso entender, é necessário romper com os paradoxos têm marcado e marcam ainda hoje os direitos da criança e da infância para que se possa assegurar a participação das crianças em IP como sujeitos de direitos, cidadãos não no futuro, mas hoje, sendo para tal necessário a intensificação de estudos, debates, formações que cruzem a Sociologia da Infância e a Intervenção Precoce.

Referências

- ALANEN, L. (2011). Editorial: Critical Childhood Studies?. *Childhood*, 18, 147-150.
- ALMEIDA, A. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade?. *Análise Psicológica*, 22 (1) 43-54.
- ALMEIDA, A. (2009). *Para uma sociologia da infância. Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS.
- ALMEIDA, I. (2009). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal. Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias (Vol. I)*. Coleção Informar, nº 3.
- ALMEIDA, I. (2009). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal. Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias (Vol. II)*. Coleção Informar, nº 3.
- ALMEIDA, I. C., BREIA, G., COLÔA, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia da educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- BAIRRÃO, J., & ALMEIDA, I. C. (2003). Questões Atuais em Intervenção Precoce. *Psicologia*, 17 (1), 15 – 29.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação*, 4ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- BOAVIDA, J. E., & BORGES, L. (2003). Intervenção precoce em desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 25/3, 23-34.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORBA, A. (2007). *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social, em grupo de crianças de 4-6 anos*. Consultado em 8 de outubro de 2012 em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>.
- CABECINHAS, R. (2009) Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. (pp.51-66). In Baptista, M.M. (ed.), *Cultura: Metodologias e Investigação*. Lisboa: Ver a Verso Edições. Consultado em 19 de junho de 2013 em <http://hdl.handle.net/1822/9644>.

- CARIA, T. (2007). A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp.125-138. Consultado em 04 de Julho de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTa01.pdf>.
- CASTODI, G. (2011). *Cosmopolitismo infantil: Qual o lugar social das crianças na contemporaneidade?* Revista eletrónica editada pelo núcleo de estudos e pesquisas de educação na pequena infância, nº23. Centro de ciências da educação – UFSC. Consultado em 2 de maio de 2012 em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosis/article/view/1980-4512.2011n23p33/17645>.
- CORREIA, L. & SERRANO, A. (Org.) (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- COUTINHO, A. (2002). *As culturas infantis na creche: a produção simbólica das crianças de 0 a 3 anos numa instituição pública de Educação Infantil*. Texto a partir da Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- COUTINHO, C. *Métodos e técnicas de amostragem*. Consultado em 10 janeiro de 2013 em <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>.
- COUTINHO, C. *Métodos e técnicas de amostragem*. Consultado em 10 janeiro de 2013 em <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>.
- CRUZ, A. I., FONTES, F., CARVALHO, M.L. (2003). *Avaliação da satisfação das famílias apoiadas pelo PIIP: resultados da aplicação da escala ESFIP*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- CUNHA, L. (2008). Configurações espaciais e regimes de pertença. Cabecinhas, R. e Cunha, L. (Orgs.). *Comunicação Intercultural: Perspectivas, Dilemas e Desafios*, Porto, Campo das Letras, pp. 147-167.
- CUNHA, V. (2007). *O lugar dos filhos. Ideias, práticas e significados*. Lisboa: ICS.

- DECRETO- LEI nº 281/ 2009. Diário da República, I série, nº193 de 6 de Outubro de 2009.
- DELGADO, P. (2006). *Os direitos da criança – da participação à responsabilidade. O sistema de proteção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- DENZIN, N. (1994). The art and politics of interpretation. In N. Denzin; Y. Lincoln (Cord.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DESPACHO CONJUNTO nº 891/99. Diário da república, II série, nº 244 de 19 de outubro de 1999.
- DUARTE, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica)*. ISCTE CIES (Centro de investigação e estudos de sociologia). Lisboa. Consultado em 9 de março de 2013 em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.
- DUNST, C.J.; TRIVETTE, C.M. & JODRY, W. (1997). Influences of social support on children with disabilities and their families. In M.J. Guralnick (Ed.) *The effectiveness of early intervention*, pp.499-522. Baltimore: Paul H. Brooks.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J.A. (org.). *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS (2003-2004). Special education across Europe. Consultado em 17 de fevereiro de 2013 em <http://www.european-agency.org/publications/ereports>.
- FERNANDES, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- FERNANDES, N. (2006). *A investigação participativa no grupo social da infância*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun. 2006.
- FERNANDES, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- FONSECA, J.J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.Apostila.
- FORTIN, M. (1996). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Copyright Décarie Éditeur.

- FRANCO, V. & APOLÓNIO A. (2008). *Avaliação do impacto da Intervenção Precoce no Alentejo*. Editor: Administração Regional Saúde do Alentejo, Instituto Público. Évora.
- FREIRE, I. (2011). *Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação*. EDUSER revista de educação, Vol. 3(2).
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª Edição, São Paulo: Editora Paz e Terra S.A.
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). *El bien estar social de la infancia y los derechos de los niños*. Política y Sociedad, Norteamérica, 43. Consultado em 1 de maio de 2013 em <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23800>.
- GAITÁN MUNOZ, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quien es la dificultad. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.
- GONÇALVES, M. e SIMÕES, C. (2009-2010). Práticas de intervenção precoce na infância – as necessidades das famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 157-174.
- GRAUE, M. ELIZABETH e WALSH, J. DANIEL (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUERRA, I. (2012). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. 1ªEd. 2006 Reimp. set. 2008, fev. 2010, jan. 2012. Parede: Principia Editora, Lda.
- HART, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF. Consultado em 26 de maio de 2013 em http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Intervencao_Precoc_e_Infancia.pdf.
- JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, pp.17-44.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Epistemologia e Sociedade.
- MARTINS, (s.d.). Elementos para uma reflexão em torno dos direitos da criança. Consultado em 19 de maio de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8089/1/Elementos%20para%2>

[Uma%20reflex%C3%A3o%20em%20torno%20dos%20Direitos%20da%20Crian%C3%A7a.pdf](#).

- MARTINS, P. (2005). Das dificuldades (dos) menores aos problemas (dos) maiores: elementos de análise das representações sociais sobre as crianças em risco. Consultado em 20 de junho de 2013 em <http://hdl.handle.net/1822/3602> Acedido.
- MATOS, S.; PEREIRA, A. (2011). *O perfil de competências do profissional de intervenção precoce: contributos e perspectivas dos profissionais*. Consultado em 10 de junho de 2013 em <http://hdl.handle.net/1822/15339>.
- MATTAR, F. (1996). *Pesquisa de marketing*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- MAXWELL, J. A. (2006). Qualitative research design: An interactive approach (2nd Ed.). *Applied Social Research Methods Series*, vol.41. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINAYO, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Abrasco.
- MONTEIRO, A. (2002). *A revolução dos direitos da criança*. Campo das letras – Editores S.A. Porto.
- MOSCOVICI, S. (1981). On social representations. In: J.Forgas (Ed.). *Social cognitions perspectives on everyday understanding*. Academic Press. Nova York. 181-209.
- PATTON, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Calif: Sage Publication.
- PERCY-SMITH, B. & THOMAS, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*.
- PEREIRA, A. & SERRANO, A. (2010). Intervenção Precoce em Portugal: evidências e consequências. Consultado em 05 de Julho de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16154/1/Pereira%20%26%20Serrano%20%282010%29.pdf>.
- PIMENTEL, J. (1999). Reflexões sobre a Avaliação de Programas de Intervenção Precoce. *Análise Psicológica*, 1 (18). 143-152.
- PORTUGAL, S. (Coord.) (2010). *Estudo de avaliação do impacto dos custos financeiros e sociais da deficiência*. Consultado em 19 de junho de 2013 em [http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_impactocustos%20\(2\).pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_impactocustos%20(2).pdf).
- PRICKETT, K. & ANGEL, J. (2012). *Métodos empíricos em pesquisa do envelhecimento entre minorias: Um caso par triangulação sociológica*. Sociologias. Porto Alegre, pp. 146-165.

- QUINTEIRO, J. (2004). O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. Consultado em 07 de Janeiro de 2013 em <http://www.journal.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/1643>.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.
- SÁ, V. (2012). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. Consultado em 5 de Julho de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16558>.
- SAINT-EXUPÉRY A. (2009). *O principezinho*. Editorial Presença.
- SANGUINHO, A.R. (2011). Intervenção Precoce na Infância: Breve caracterização da ELI de Portalegre. Consultado em 10 maio de 2013 em http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Intervencao_Precoc_e_Infancia.pdf.
- SARMENTO, M. & GOUVEA, M. (2008). *Estudos da infância: educação e práticas*.” Coleção ciências sociais da educação. Petropolis, Rj: Vozes. Editora Vozes.
- SARMENTO, M.; Fernandes, N.; Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. In *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº25, pp.183-206.
- SARMENTO, M. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In *Educação & Sociedade*. VASCONCELOS, V. (Org.). Infância (in) visível. Araraquara: Junqueira& Martins.
- SARMENTO, MANUEL *et al.* (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. In *Educação e Inclusão. Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*, pp. 141 – 159.
- SARMENTO, M. & CERISARA, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: Edições ASA.
- SHIER, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations: A new model for enhancing children’s participation in decision-making. *In line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. Children&Society*, 15 (2), 107-117.
- SHONKOFF, J., & MEISELS, S. (EDS.). (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2ªEd.). New York: Cambridge University Press.
- SILVA, P., VIEIRA, R. & ROCHA, C. (Orgs.) (1996). Diálogos sobre o vivido. A Relação Escola-Família. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, pp.141-198.

- SOARES, N. (2002). *Os direitos da criança nas encruzilhadas da proteção e da participação*. Comunicação apresentada no I encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência. Maia: ASAS, pp.1-12.
- TEGETHOF, I. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- THURMAN & L.F. BROWN (1997) (Eds.), *Family-centered early intervention with infants and toddlers* (pp. 21-41). Baltimore: Paul H. Brooks.
- TOMÁS, C. (2007). Convenção dos Direitos da Criança: Reflexões Críticas. In *Infância e Juventude*, nº 4, pp. 121-145.
- TOMÁS, C. (2007). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*, 78:45-68 (Brasil).
- TOMÁS, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOMÁS, C., GAMA, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Educação, Territórios e (Des) Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 e 28 de Janeiro de 2011. Convenção dos direitos da criança, 2000 Instituto para o desenvolvimento social e comissão nacional de proteção das crianças e jovens em risco.
- TOMÁS, C., SOARES, N. (2004). *O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa*. V Congresso português de sociologia. Associação portuguesa de sociologia. Maio. Braga.
- TOMÁS, C.; FERNANDES, N. & SARMENTO, M. (2011). *Jogos de imagens e espelhos: Um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal*. In Müller, V. (Org.). *Crianças dos países de língua portuguesa histórias, culturas e direitos*. Maringá: Ministério do Esporte, pp.193-227.
- TREVISAN, G. (2010). A redescoberta da infância e da criança. Consultado em 15 de maio de 2013 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/449>.
- TRILLA, J. & NOVELLA, A. (2001). *Education y participation social de la infancia*. Revista Iberoamericana de Educación. 26.

- TRIVIÑOS, A. (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas Editor S. A.
- UNICEF, (2013). Relatório sobre a situação mundial da infância. Consultado em 29 de junho de 2013 em http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf.
- UNICEF, (2004) Convenção dos Direitos da Criança. Consultado em 20 de setembro de 2012 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- VALA (2000). Representações sociais e a psicologia social do pensamento quotidiano. In: J. Vala e M. Monteiro (Org.). *Psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian (3ª Edição). Lisboa.
- VALA, J. & MONTEIRO M.B. (Coord.). (2010) *Psicologia social*. 8ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In: A. Silva; Pinto J.(Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALE, I. (2000). *Didática da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- VALES, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- VENTURA, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista Socerj*, n.20, v.5, p.383-386.
- YIN, R. (2002). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, *Case study research: design and method*. Sage Publications.

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 Barreiras à participação infantil
Figura 2 Constituição da Equipa Local de Intervenção

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Evolução da Intervenção Precoce

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Caracterização das técnicas, em função da idade
Gráfico 2	Caracterização das técnicas, em função das habilitações literárias
Gráfico 3	Caracterização das técnicas, em função do tempo de serviço
Gráfico 4	Tipo de instituição onde exerce atividade profissional
Gráfico 5	Profissão das técnicas
Gráfico 6	Nível de participação em intervenção precoce
Gráfico 7	Tempo de acompanhamento das crianças pela ELI
Gráfico 8	Caracterização das famílias, em função da idade
Gráfico 9	Caracterização das famílias, em função do estado civil
Gráfico 10	Caracterização das famílias, em função das habilitações literárias
Gráfico 11	Situação profissional das famílias
Gráfico 12	Composição do agregado familiar
Gráfico 13	Apoio social dado à família

ÍNDICE DE ANEXOS

Carta dirigida às coordenadoras da ELI para pedir autorização para o desenvolvimento do trabalho de investigação	Anexo 1
Termo de consentimento informado	Anexo 2
Modelo de inquérito por questionário às técnicas	Anexo 3
Modelo de inquérito por questionário às famílias	Anexo 4
Guião de inquérito por entrevista às técnicas	Anexo 5
Guião de inquérito por entrevista às famílias	Anexo 6
Fichas de registo das entrevistas às técnicas e famílias	Anexo 7
Transcrição das entrevistas às técnicas e famílias	Anexo 8
Glossário dos inquéritos por entrevista às técnicas e às famílias	Anexo 9
Tabelas de análise dos inquéritos por questionário aplicados às técnicas acerca da 1 ^a subquestão	Anexo 10
Tabelas de análise dos inquéritos por questionário aplicados às técnicas acerca da 2 ^a subquestão	Anexo 11
Tabelas de análise dos inquéritos por questionário aplicados às técnicas acerca da 3 ^a subquestão	Anexo 12
Tabelas de análise de cada subquestão dos inquéritos por questionário aplicados às famílias acerca da 1 ^a subquestão	Anexo 13
Tabelas de análise de cada subquestão dos inquéritos por questionário aplicados às famílias acerca da 2 ^a subquestão	Anexo 14
Tabelas de análise de cada subquestão dos inquéritos por questionário aplicados às famílias acerca da 3 ^a subquestão	Anexo 15
Tabelas síntese da análise das perguntas realizadas às quatro técnicas entrevistadas	Anexo 16
Tabelas síntese da análise das perguntas realizadas às quatro famílias entrevistadas	Anexo 17
Tabelas de análise dos inquéritos por entrevista às técnicas	Anexo 18
Tabelas de análise dos inquéritos por entrevista às famílias	Anexo 19

Árvore categorial dos inquéritos por questionário às técnicas	Anexo 20
Árvore categorial dos inquéritos por questionário às técnicas	Anexo 21
Árvore categorial dos inquéritos por entrevista às famílias	Anexo 22
Árvore categorial dos inquéritos por entrevista às famílias	Anexo 23
Dados demográficos da análise dos questionários aplicados às técnicas	Anexo 24
Dados demográficos da análise dos questionários aplicados às famílias, relativos às mães	Anexo 25
Dados demográficos da análise dos questionários aplicados às famílias, relativos aos pais	Anexo 26
Composição do agregado familiar	Anexo 27
Dados relativos à criança	Anexo 28
Apoio social dado às famílias	Anexo 29
Acompanhamento das crianças pela ELI	Anexo 30

Anexos

Todos os anexos estão no CD (a seguir)