

VINCULAÇÃO, PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E INTERVENÇÃO PRECOCE

Marina Fuertes

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação
marinaf@eselx.ipl.pt

Helena Luís

Instituição Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação
helenaluis@ese.ipsantarem.pt

Os primeiros seis anos de vida são cruciais no desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Nos primeiros três anos ocorre um período rápido e rico em mudanças desenvolvimentais. O bebé, neste breve período de vida, adquire locomoção autónoma, comunicação oral, autonomia, capacidade de fantasiar e imaginar, entre tantas outras habilidades que muito entusiasmam quem com ele vive. Mais tarde, estas competências são sofisticadas e elaboradas permitindo ganhos cognitivos de reversibilidade e de compensação de ganhos e perdas.

Tudo começa com as relações. O bebé nasce, após um período intrauterino rico em experiências sensoriais (e.g., auditivas, gustativas, odoríferas) e hormonais. Experiências ainda relativamente desconhecidas dos cientistas. Não obstante, alguma investigação vai indicando que o bebé desde o nascimento é produto da informação codificada geneticamente e das experiências intrauterinas.

O bebé humano vem preparado para interagir e para aprender desde logo (Shonkoff & Phillips, 2000). Poucas horas após o nascimento, o bebé reconhece a voz da mãe e logo a seguir do pai, reconhece o cheiro da mãe, é capaz de se autorregular (adormecendo se o meio for hostil), ou de seguir movimentos (Goren, Sarty & Wu, 1975; Siqueland & Lipsitt, 1966; Wertheimer, 1961). O bebé vem equipado com mais de 50 reflexos todos com utilidade como tossir, espirrar, dilatar/contrair pupilas, preensão palmar, sugar, etc.

Nestas primeiras interações, o bebé vai receber informação útil para mapear o seu funcionamento do mundo “como reagir à luz”, “que voz procurar” “como informar a família de que tenho fome”. Como um estrangeiro num novo país, a tentar traçar o seu

mapa, e apreender os significados (o bebê como a tentar entender – *making meaning*) (Tronick & Gianino, 1986). Este bebê naturalmente inteligente e curioso, se receber atenção, afeto e estimulação será cada vez mais inteligente e ávido de aprendizagens.

Por volta dos três meses, o bebê já é um competente parceiro interativo capaz de ajudar a regular as interações com uma grande diversidade de comportamentos que se começam em organizações em estratégias (padrões) interativos. Com efeito, o bebê é capaz de:

1. contribuir positivamente, esperando pela sua vez, solicitando a atenção do outro com olhares, sorrisos, balbucios, ou movimentações (mesmo quando o outro está distraído ou evadido), como pode demonstrar prazer e satisfação nas interações com risos, gargalhadas ou olhares radiosos;
2. manter uma participação mais reservada ou afastar-se se o seu parceiro interativo for intrusivo, exagerado, demasiado intenso/rápido. Nalguns casos, o bebê procurará outros pontos de interesse ou auto-regula-se através da sucção.
3. Por fim, é capaz de demonstrar o seu desconforto quando nenhuma das estratégias anteriores resulta e quando já precisa do apoio do adulto.

Estes comportamentos infantis ajudam o adulto a relacionar-se com o bebê. Adicionalmente, o bebê tem a capacidade de recuperar relativamente depressa das interações negativas (comparado com um adulto), de tentar várias vezes e de tentar de diversas formas (Crittenden, 1995). Neste processo e ao longo de várias tentativas, o bebê aprende várias estratégias e compõe o seu mapa de representação interna das relações (Bowlby, 1958). Não obstante, os pais (geralmente os parceiros mais frequentes e as figuras de vinculação da criança) também tiveram uma infância, adolescência e vida adulta também traçaram o seu mapa (Soares, 1996). Alguns pais fixam a criança ao seu mapa e outros pais restabelecem o seu mapa na convivência e na aprendizagem com criança. É tanto mais difícil para os pais restabelecerem o seu mapa, quanto maior forem as sequelas da sua infância.

No jogo interativo, a criança aprende se pode esperar ou não pelo o apoio do adulto, e quando pode arriscar. Deste modo, a sua necessidade de exploração do mundo (sistema de exploração) vai se articulando com a necessidade de se relacionar e de obter proteção por parte das figuras de vinculação (sistema de vinculação). O



adulto que acarinha e protege a criança mas simultaneamente estimula e apoia a exploração, oferece-lhe uma base segura (Ainsworth, 1965). A base segura (“expectativa relativamente à resposta dos outros mas também noção aprendida de relevância pessoal da criança”) está na base de uma personalidade confiante.

Curiosamente, antes de falar, andar, ou desenhar o bebé elabora uma complexa estratégia afetiva. O cérebro prioriza a vinculação sobre qualquer outra capacidade ou aprendizagem nos primeiros tempos de vida. Ao contrário de outros animais, especialmente outros primatas, o bebé humano nasce relativamente indefeso e imberbe mas com um cérebro de grande dimensão. Há que nascer cedo para superar o parto! O custo de ter um grande perímetro cefálico (que se traduz num cérebro competente – a mais valia da espécie humana), é ter pais protetores que asseguram cuidados e aos quais a criança deve afiliar-se cedo promovendo também a afiliação do adulto (Cosmides & Tooby, 2004). A este propósito Antónia Costa, Marina Fuertes e Pedro Lopes dos Santos apresentam um artigo sobre a fronteira entre as neurociências e as ciências do comportamento sobre a vinculação e processamento sensorial, com resultados intrigantes para a compreensão dos processos de desenvolvimento. Num artigo em que a resiliência se constitui como objecto de estudo, conceito com particular relevância na área da intervenção precoce os autores apresentam um estudo em que as competências de modelação sensorial da criança e a qualidade das interações mãe-filho influenciam as trajetórias de risco e podem promover as oportunidades de resiliência da criança. Os resultados apontam numa direção particularmente relevante para a compreensão das práticas que influenciam a resiliência infantil e que devem ser da compreensão dos profissionais que trabalham nesta área.

Um segundo artigo de Sónia Seixas procura enfatizar o papel que as experiências de vida e em particular de âmbito relacional desempenham nas vivências neuroquímicas cerebrais do bebé. Neste sentido constitui um contributo para a compreensão das experiências precoces no funcionamento cerebral e no processo de ensino-aprendizagem. Constitui desta forma um bom mote para o que se pretende enfatizar nesta edição da Revista e que se pode constituir como fundamento da prática pedagógica possibilitando uma maior compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Das relações precoces com os adultos resultam também a autoconfiança, a confiança nos outros e autorregulação. A autorregulação está estritamente relacionada

com a autonomia e aprendizagem em idades subsequentes como evidencia o artigo de Isabel Piscalho e Margarida Veiga Simão.

Posteriormente, no infantário ou na creche (com os pares e educadores), na família alargada ou noutros contextos o bebé aprende a expandir ou a generalizar os modelos forjados na família. A relação com os pares permitem esta generalização mas também aprender novos modelos. Nos artigos de Marta Arezes e Susana Colaço, o papel da educador na promoção das relações é apresentado a partir de uma experiência de estágio e da reflexão aprofundada sobre o papel do educador.

Para que a criança se sinta bem na creche ou jardim de infância, a relações entre os pais e os educadores deve ser aberta e de confiança mútua como indica o estudo de Mónica Assis e Marina Fuertes. Por fim, Bárbara Tadeu reflete sobre do educador de infância e sobre as representações da infância à luz das nova legislação.

Para os bebés que vivem em contextos de risco, estas novas relações/interações oferecem-lhes novas aprendizagens que podem constituir oportunidades de resiliência. Para os bebés com problemas de desenvolvimento, o desafio para os pais de decifrar e responder às suas necessidades dos filhos é maior. Nestes casos, a intervenção precoce pode ser uma importante ajuda. O artigo de Ana Melo e Bárbara Tadeu apresentam um caso prático de intervenção numa família com crianças com alterações das funções do corpo e com problemas de comportamento e socialização.

Encontramos assim uma coerência em todos estes artigos com pontos de partida e abordagens investigativas diversas e que nos conduzem à compreensão de uma abordagem designada como intervenção precoce e que situa claramente num campo de ação. Quando a criança até aos 6 anos, apresenta atrasos significativos ou problemas de desenvolvimento graves, é preciso encontrar respostas eficazes. Esta uma área vastamente estudada e o conhecimento empírico acumulado apontam alguns eixos ação na intervenção (Guralnick, 2005):

- *intervenção deve ocorrer cedo e atempadamente* – os atrasos de desenvolvimento não passam com o tempo, agravam-se. Neste sentido, importa agir cedo, avaliar cada caso de um modo singular (mais do que realizar uma bateria de teste, a avaliação de ser realizada com base nas preocupações das família e dos profissionais que seguem a criança), procurando compreender a natureza e as causas do atraso/problema e encontrar respostas adequadas;



- *centrada criança e sua família* – raramente o problema é centrado na criança, os pais por conviverem com o problema ou por terem dificuldade em colocar em prática as suas soluções podem precisar de apoio. Noutros casos, os pais podem ser parte do problema se tiverem comportamentos de risco ou problemas com os quais tem dificuldade em lidar (económicos, de saúde, etc.);
- *realizada nos contextos de vida criança* – a intervenção deve “melhorar” os contextos de vida criança proporcionando mais bem estar, relações de maior qualidade e mais oportunidades de aprendizagem. A literatura científica indica que as intervenções em gabinete, descontextualizadas e sem promover melhorias na qualidade de vida da criança podem produzir efeitos positivos mas estes não perduram no tempo;
- *baseada nas forças da criança e da família* – as famílias com problemas geralmente conseguem sinalizar as suas preocupações, inquietações e dificuldades mas têm maior dificuldade em observar as suas capacidades, forças e redes de suporte. Cabe às equipas de intervenção precoce criar esta consciência e confiança para que as famílias possam usar os seus recursos e capacidades naturais;
- *respeitando o papel dos pais como especialistas dos filhos e como parceiros de intervenção* – a literatura indica que a intervenção consegue melhor resultados quando os técnicos ouvem os pais, partilham com eles informação, decisões e reforçam as suas competências;
- *num trabalho de equipa transdisciplinar* – os técnicos unem-se numa só voz para apoiar a criança e sua família, trabalham em parceria com a família e apoiam-se mutuamente. Para que os técnicos possam funcionar neste modelo, devem estar enquadrados em sistemas organizacionais desburocratizado, funcionais e agilizando os recursos necessários.

Os dados empíricos acumulados em quarenta anos indicam que a intervenção precoce, no modelo identificado anteriormente, tende a ser eficaz a estimular o desenvolvimento da criança e a proporcionar-lhe bem e qualidade de vida (Meisels & Shonkoff, 2000). Em Portugal, a intervenção cobre praticamente todo o território, faltando avaliações recentes destas práticas que nos conduzam a compreensão do estado atual destas práticas e que nos indiquem caminhos futuros (Fuertes, 2011).

Sabemos que algumas das nossas equipas apresentam elevada qualidade, várias entidades locais e regionais estão conscientes dos desafios apoiando as suas equipas, e que alguma formação nacional é de elevada qualidade mas estarão generalizadas estas boas práticas?

Neste número da revista *Interações* apresentamos estudos sobre a vinculação, a qualidade das práticas educativas na primeira infância e experiências de equipas de intervenção precoce. Pretendemos proporcionar aos leitores alguns estudos na área assim como o conhecimento de alguns conceitos críticos para a intervenção precoce e para a compreensão dos comportamentos relacionais da criança, sobretudo em situação de crise ou vulnerabilidade.

Julgamos que número pode contribuir para a promoção de conhecimento neste domínio e para divulgar algumas práticas nacionais em intervenção precoce.

Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M. D. (1965). Further research into the adverse effects of maternal deprivation. In J. Bowlby *Child Care and Growth of Love*. London: Penguin Book.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. I) London: Penguin Book.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (2004). Evolutionary Psychology: A primer. Artigo on-line: www.psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html
- Crittenden, P. M. (1995). Attachment and psychopathology. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds.), *John Bowlby's attachment theory: Historical, clinical, and social significance*. New York: The Analytic Press.
- Fuertes, M. (2011). *Intervenção Precoce: em que perspectiva?*. Conselho Nacional das crianças dos 0 aos 3 anos, (pp. 117-120). Lisboa: CNE.
- Goren, C. C., Sarty, M., & Wu, P. (1975). Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants. *Pediatrics*, 56, 4, 544-9.
- Guralnick, M. J. (Ed.). (2005). *A developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Meisels, S. & Shonkoff, J. (2000), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.



- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Siqueland, E. R., & Lipsitt, L. P. (1966). Conditioned head-turning in human newborns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 356–376.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Tronick, E.Z., & Gianino, A., (1986). Interactive mismatch and repair: challenges to the coping infant. *Zero to Three*, 6, 1–6.
- Wertheimer, M. (1961). *Experimental Studies on the Seeing of Motion*, in T. Shipley (ed.) *Classics in Psychology*. New York: Philosophical Library.