

Um programa de intervenção pré-escolar centrado na comunidade

Isabel Cruz

Universidade do Algarve

Resumo. – Esta investigação avalia um programa de educação de infância na família, concebido para abranger crianças que vivem em zonas rurais de população dispersa no Algarve, sem possibilidades de acesso ao jardim de infância formal. O Programa foi avaliado no ano lectivo de 1991-92. As crianças foram avaliadas no início e no final do Programa, através do Guia de Avaliação Pré-Escolar (Keele, 1980). As competências académicas do grupo de crianças abrangido pelo Programa foram também comparadas com um grupo de crianças residentes numa zona rural com as mesmas características e que não se encontravam abrangidas por qualquer tipo de Programa de Educação Pré-Escolar. A avaliação foi realizada aquando da entrada das crianças na escolaridade obrigatória, através da Escala de Avaliação da Criança, Nível 1 (Lindsay, 1981). Os resultados apresentaram ganhos muito significativos para aquelas crianças que participaram no Programa.

O presente artigo refere-se à importância de desenvolver programas para crianças em idade pré-escolar em comunidades rurais, nomeadamente para aquelas crianças que vivem em zonas de população dispersa. A acentuada falta de programas de educação de infância, aliado ao eventual défice cognitivo provocado pelo isolamento e pela ausência de uma série de experiências estimulantes tão necessárias nos primeiros anos de vida pode significar que quando as crianças do meio rural iniciam a escolaridade obrigatória já estarão a funcionar a um nível cognitivamente abaixo das normas para a sua idade, podendo mesmo este défice inicial persistir ao longo de toda a vida escolar.

Ao problema da falta de recursos formais de educação pré-escolar, alia-se a dificuldade de as crianças frequentarem os jardins de infância, dada a distância a que estes se encontram, e isto quando estas estruturas existem!

Uma vez que estas comunidades possuem problemas muito particulares, por exemplo isolamento, falta de transportes públicos, etc., existe uma necessidade urgente de dar atenção à diversidade que os recursos pré-escolares deverão ter em conta, para além dos factores de ordem geográfica. Estes factores são cruciais no presente trabalho, na medida em que a maior parte das zonas rurais em Portugal são pouco povoadas para justificar a construção de jardins de infância, embora haja necessidade de desenvolver programas alternativos que proporcionem uma educação de infância de qualidade. Em nossa opinião, tais programas deverão implicar visitas domiciliárias realizadas por educadoras de infância qualificadas, como ponto fulcral desses mesmos programas.

É importante realçar que as visitas domiciliárias não só representam o modo mais adequado para ir ao encontro dos problemas postos pela situação geográfica, mas também constituem o modo mais correcto de responder às necessidades específicas e individuais das crianças e famílias, a fim de implicar de forma mais completa os pais e outros familiares que tomam conta das crianças no funcionamento dos programas educativos.

Assim, o objectivo geral desta investigação consiste em avaliar a eficácia de um programa de intervenção domiciliária, expressamente concebido para a educação de crianças em idade pré-escolar que vivem em zonas de população rural e dispersa do concelho de S. Brás de Alportel, nas quais a criação de jardins de infância é impraticável.

1. *Enquadramento teórico.*

Apesar do conceito de risco de marginalização educacional ser de difícil definição e na prática as dimensões de «risco educacional» serem bastante diversas, variando consoante os contextos e as sociedades onde as crianças vivem, pode considerar-se como uma forma de marginalização educacional a existência de programas de educação de infância que apesar da sua qualidade respondem de forma inadequada e descontextualizada às necessidades das crianças que pretendem abranger.

Nas palavras de Bronfenbrenner (1974), é a família que permite sustentar qualquer intervenção, e esta intervenção não se deve centrar exclusivamente na criança, mas sim no sistema «pais-criança». Bronfenbrenner afirma igualmente que a interacção recíproca entre a mãe e a criança implica não só um processo nos dois sentidos, mas também tem um efeito nos dois sentidos: a mãe educa a criança e a criança «educa» a mãe.

Os programas de educação de infância centrados na família não são, pois, os «parentes pobres» dos programas de educação de infância convencionais e a razão da sua adopção não se liga a factores de ordem económica ou à falta de

espaços físicos. Na realidade, os programas de educação de infância centrados na família, se forem bem concebidos, deverão proporcionar não só melhorias educativas nas crianças, mas também estimular a autoconfiança das famílias e da própria comunidade. Não devemos, pois, esquecer que em zonas carenciadas e/ou isoladas os próprios programas formais de educação pré-escolar são decisivamente insuficientes. Estas são algumas das razões pelas quais os profissionais deverão assumir uma perspectiva de desenvolvimento para todas as pessoas implicadas nestes programas.

Clark (1987) refere que a educação comunitária, dimensão que necessariamente estes programas pré-escolares assumem, deverá ser definida e operacionalizada dentro da própria comunidade, tendo em consideração os participantes, os espaços, as actividades sociais, as relações sociais e os próprios sentimentos das comunidades.

Em termos de educação de infância isto significa ter em consideração as crianças e as famílias (os participantes), a situação geográfica específica da comunidade e os recursos relevantes (o território ou o espaço), as actividades e os recursos sociais que podem ser utilizados para fins educativos (as actividades sociais), as relações entre as famílias e os membros da comunidade (as relações sociais) e os desejos, aspirações e atitudes da comunidade (os sentimentos).

Os profissionais devem, pois, ter uma atitude «neutral», no sentido de que, no seu trabalho com as comunidades, não deverão ter ideias preconcebidas e rígidas sobre estas. Como refere Lawton (1973), os educadores não devem ver o seu papel como o de agentes exclusivos do processo de mudança, mas sim como agentes que tornam possível essa mudança.

Powell (1989) refere quatro dimensões principais que os programas de intervenção com famílias e crianças em idade pré-escolar deverão ter para poderem ser considerados de qualidade:

– Primeiro, os métodos e conteúdos dos programas devem articular-se de forma apropriada com as características e as necessidades de cada família, tomada individualmente.

– Segundo, as relações entre os educadores e as famílias deverão ser caracterizadas por uma íntima colaboração e partilha nas tomadas de decisão.

– Terceiro, os programas deverão ser necessariamente focalizados de forma equilibrada nas necessidades dos pais e nas necessidades das crianças.

– Por último, na planificação dos programas deverá existir um espaço suficiente para a realização de discussões com os pais, de forma a possibilitar-lhes novos conhecimentos e o confronto com outras ideias e opiniões.

Fletcher (1987) argumenta que uma educação comunitária eficaz deverá incluir três princípios fundamentais: *igualdade*, *civilidade* e *justiça*. Do seu ponto de vista, a *igualdade* implica as mesmas possibilidades de acesso aos recursos, e isto ao longo da vida; *civilidade* implica respeito pelas pessoas e pelos seus

direitos como seres humanos autônomos; e *justiça* implica não só a justiça institucional mas também justiça distributiva (neste caso a distribuição de recursos educativos segundo as necessidades das comunidades).

Em nossa opinião, tais princípios têm uma imediata tradução a nível curricular, na medida em que este currículo deverá ser adequado às necessidades e interesses particulares das crianças e dos pais e deverá também equipar as crianças com capacidades que lhes permitam uma escolaridade obrigatória, com todos os requisitos a uma boa adaptação.

Como Allen (1987) refere, um verdadeiro currículo comunitário implica um *currículo aberto*, pois se a definição de educação comunitária deve implicar um processo dinâmico de desenvolvimento, este não pode por razões óbvias ser pré-determinado. Quer isto dizer que os objectivos do currículo deverão estar disponíveis a uma revisão crítica realizada pelos participantes e estabelecidos de forma estruturada e objectiva.

Um modelo desta natureza deverá pois possibilitar às crianças um maior conhecimento da sua própria comunidade quer a nível teórico quer a nível prático e oferecer-lhes ainda experiências que abram perspectivas para novas dimensões de compreensão social.

Tais experiências possibilitarão também informação às crianças sobre ideias, crenças e pontos de vista das outras pessoas (a comunidade enquanto valores), e ainda acerca dos aspectos práticos da vida comunitária (a comunidade enquanto facto). Deverão ainda envolver as crianças na aquisição de informação relevante acerca das reminiscências e das lembranças mantidas pelos membros da comunidade (a comunidade enquanto história) e acerca dos costumes locais, cerimónias e festividades (a comunidade enquanto ritual).

De forma concisa, o modelo deverá envolver as crianças naquilo que Wright (1971) denomina de «uma experiência rica e variada do inter-humano», de um modo que possibilite uma compreensão tão profunda quanto possível da construção da comunidade como um processo de desenvolvimento pessoal e social. Iniciará, pois, as crianças na compreensão daquilo que Kay (1970) refere como os estádios de maturidade comunal através dos quais as sociedades se movimentam (tabu, legal, recíproco, social e autónomo), aspectos que ainda hoje são mantidos em muitas comunidades rurais.

O modelo de currículo comunitário deve ser concebido de modo a ajudar as crianças na construção de mapas cognitivos acerca do modo como a comunidade funciona e a especular criativamente sobre aspectos da vida real que podem ser reorganizados, de modo a revelarem novas possibilidades para a comunidade para além daquelas que são de imediata evidência.

Deverá também este currículo proporcionar às crianças uma melhor aceitação dos seus próprios sentimentos e dos das outras pessoas, um melhor conheci-

mento das diferenças individuais e dos diferentes papéis que as pessoas desempenham enquanto membros da comunidade.

Em síntese, pretende-se lançar os fundamentos a nível do pensar e do sentir das crianças, de molde a que mais tarde se tornem verdadeiros membros da comunidade capazes de remodelarem a realidade social das comunidades em que vivem, tendo em vista uma maior autonomia.

Voltando àqueles aspectos mais relacionados com aquisições básicas para o início da escolaridade, um currículo comunitário deverá também ajudar as crianças a adquirirem capacidades cognitivas, sociais e outras que contribuam para a sua preparação aquando da entrada na escolaridade obrigatória. Por sua vez, tais aquisições básicas deverão permitir trazer para o interior das suas comunidades níveis de conhecimentos que possibilitem que as comunidades se mantenham a par dos modernos desenvolvimentos sociais e económicos e assim, progressivamente aumentar as suas possibilidades de escolha sobre o seu próprio destino e o seu modo de vida.

2. *Desenvolvimento do programa.*

O Programa tem as suas origens na nossa experiência pessoal e na revisão de estudos relevantes realizados nos Estados Unidos e no Reino Unido, bem como ainda na literatura produzida pela Fundação Bernard van Leer e pela Rede Europeia de Acolhimento às Crianças. Pode concluir-se do que ficou dito que na ausência de jardins de infância nos locais onde as crianças vivem, nomeadamente em zonas rurais isoladas de Portugal, as crianças em idade pré-escolar beneficiariam de um programa de intervenção domiciliária desenvolvido em conjunto com as famílias e com as características já referidas. Se este programa for concebido e posto em prática de forma eficaz, ele possibilitará não só os benefícios da educação de infância formal, como também reforçará a preparação pré-académica tão necessária na entrada para a escolaridade obrigatória.

Muitas das crianças que vivem em zonas rurais estão relativamente isoladas, são provenientes de famílias e de comunidades onde existem poucas facilidades educativas e culturais, onde os próprios pais em muitos dos casos só receberam a escolaridade básica. Estas crianças iniciam assim a vida académica com uma desvantagem educativa considerável, que pode permanecer ao longo de toda a educação formal e possivelmente ao longo de toda a vida.

O nosso conhecimento acerca da cultura do Portugal rural, bem como a revisão da literatura realizada, indicaram-nos que para ser eficaz este Programa necessitaria, não só de ter em conta as necessidades educativas das próprias crianças, como também os comportamentos e atitudes dos pais, dos avós e dos irmãos.

De modo a poder funcionar eficazmente e permitir uma avaliação precisa, tornou-se claro, dada a nossa anterior experiência com crianças em idade pré-escolar, que um programa de intervenção domiciliária desta natureza necessitaria de funcionar, pelo menos, durante um ano lectivo e nos seguintes moldes: possibilitar às crianças uma hora de visita domiciliária por semana; oferecer-lhes experiências de natureza social através do envolvimento de um número significativo de outras crianças em actividades regulares de grupo; realizar saídas e visitas de estudo das crianças e das famílias; promover a articulação com as estruturas de educação formal, nomeadamente o jardim de infância e as escolas do 1º ciclo do ensino básico¹.

3. *Métodos de investigação.*

3.1. O grupo experimental.

A fim de avaliar as capacidades básicas das crianças abrangidas pelo Programa ($n=25$), foi decidido usar o Guia de Avaliação Pré-Escolar (Keele, 1980), já usado em Portugal. Este Guia avalia as seguintes áreas de desenvolvimento: cognição, capacidades motoras, socialização e linguagem. As crianças foram avaliadas individualmente, no início (Setembro) e no final (Julho) do Programa, pelas Educadoras de Infância.

Devemos salientar que as variáveis avaliadas pelo Guia de Avaliação Pré-Escolar não impuseram, de modo algum, os conteúdos do Programa que desenvolvemos. Deste modo, não houve um treino em nenhuma das variáveis referidas que pudesse produzir um aumento intencional dos resultados. Estes resultados são, pois, consequência dos conteúdos do Programa, que foi concebido em função das necessidades educativas das crianças, e os resultados favoráveis obtidos nas sub-escalas do Guia sugerem que estas necessidades foram respondidas de uma forma adequada.

3.2. O grupo de controlo.

Como todas as crianças de cinco anos estavam abrangidas pelo Programa, não foi possível constituir um grupo de controlo nessa região de modo a possibilitar dados comparativos sobre as crianças que não beneficiavam do Programa. Uma alternativa possível seria constituir um grupo de crianças com as mesmas características, mas de uma área próxima. No entanto, esta hipótese tornou-se impraticável por três razões principais:

Primeiro, dada a natureza dispersa da população nesta região, tornava-se muito difícil constituir uma amostra emparelhada e submeter as crianças a uma avaliação com os mesmos instrumentos.

Segundo, mesmo que fosse possível constituir essa amostra, teria sido muito difícil obter a cooperação dos pais, uma vez que as pequenas comunidades rurais tendem a ser fechadas e um tanto reservadas. O conhecimento por parte dos pais de que as crianças estavam a ser avaliadas sem estarem abrangidas por qualquer programa, não seria bem recebido e levantava-nos problemas de natureza ética.

Terceiro, para que o controlo fosse totalmente eficaz, de modo a evitar o efeito Hawthorne, teria sido necessário ocupar as crianças em actividades sem qualquer valor educativo, o que tornaria muito difícil a actuação das Educadoras, durante um período equivalente.

Deste modo, foi considerado que a única estratégia viável para obter dados relevantes de controlo seria a realização de uma avaliação adicional do grupo experimental de crianças na sua entrada para a escola do 1º ciclo do ensino básico. Comparar-se-iam então os seus níveis de competências académicas com as de um grupo de crianças provenientes de outra região com características semelhantes do ponto de vista económico, social e cultural, mas onde as crianças não tivessem frequentado nenhum programa de educação pré-escolar formal ou informal. Um grupo de controlo assim constituído não possibilitaria um emparelhamento perfeito, o que implicaria alguns cuidados na interpretação dos resultados obtidos. Contudo teríamos indicações importantes acerca do progresso realizado pelo grupo que frequentou o Programa.

É obvio que não seria adequado usar nesta avaliação adicional o mesmo instrumento utilizado na fase experimental. Uma avaliação adicional poderia, no entanto, ser realizada com a cooperação dos professores do 1º ciclo do ensino básico, aquando da entrada das crianças na escolaridade obrigatória. Foi pois decidido usar uma medida com um vasto leque de avaliação das capacidades pré-académicas das crianças. Foi assim escolhida a Escala de Avaliação da Criança, Nível 1 (Lindsay, 1981).

3.3. Análise estatística.

Devido ao reduzido grupo de crianças, não foi possível assumir-se que esta amostra tinha uma distribuição normal. Em consequência deste facto, os dados obtidos nesta investigação foram submetidos a análise estatística utilizando métodos não-paramétricos.

4. *Análise e discussão dos resultados.*

4.1. O grupo experimental.

O grupo experimental foi sujeito ao pré-teste antes do início do Programa, em Setembro de 1991, e ao pós-teste no final do Programa, em Julho de 1992. Os testes foram realizados pelas educadoras de infância a todas as crianças implicadas no Programa.

A tabela 1 mostra o grau de melhoria obtida nas diferentes áreas entre o pré- e o pós-teste, através de uma análise estatística utilizando o teste de Wilcoxon. No pré-teste as crianças revelaram valores de desempenho somente nas tarefas mais fáceis, o que sugere um nível baixo de desenvolvimento para as suas idades. Em nossa opinião, tais respostas são uma consequência, com toda a probabilidade, das vidas isoladas e culturalmente privadas que a maior parte destas crianças enfrenta nas suas comunidades rurais. No pós-teste, contudo, as crianças revelaram uma grande melhoria nas quatro áreas que compõem o Guia de Avaliação Pré-Escolar: cognição, capacidades motoras, socialização e linguagem.

A tabela 1 merece alguns comentários relevantes sobre os resultados obtidos pelas crianças em cada uma das sub-áreas.

Cognição. Como já foi tornado claro aquando da discussão do conteúdo do Programa, este foi construído para cobrir as áreas mais relevantes do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. As educadoras de infância foram orientadas no sentido de conceber as actividades de acordo com as necessidades individuais de cada criança e os interesses e factores de motivação da família e da comunidade. Foi igualmente reconhecido que os resultados obtidos na área da cognição foram sobretudo a consequência das experiências práticas concebidas para estas idades e também das actividades proporcionadas que encorajavam o uso do raciocínio, tais como a manipulação e outras capacidades cognitivas.

Os ganhos consideráveis obtidos ao longo do ano poderiam eventualmente, pelo menos alguns deles, ter tido lugar durante esse período, independentemente do Programa. Contudo, a sua amplitude sugere que as actividades que as crianças realizaram em conjunto com as educadoras, as famílias e os seus pares desempenharam um papel decisivo e importante nestes ganhos (tabela 2).

Capacidades motoras. A estimulação global do corpo e das capacidades de motricidade fina têm um potencial considerável de desenvolvimento durante os anos pré-escolares. Para isto, muito contribui a natureza das oportunidades oferecidas às crianças. Na maioria das famílias implicadas no Programa existia uma grande carência de materiais e de equipamento que facilitassem tais oportunidades. O facto de o Programa utilizar tais materiais com as crianças foi por si

Tabela 1.

Comparação dos resultados obtidos pelas crianças no Pré-Teste e no Pós-Teste, nas quatro áreas do Guia de Avaliação Pré-Escolar.

	<i>Pré-Teste</i>		<i>Pós-Teste</i>		<i>z</i>	<i>p</i>
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>		
Cognição	17,36	4,28	24,56	2,43	-4,3724	0,0001
Capacidades motoras	9,00	2,48	13,56	1,00	-4,3724	0,0001
Socialização	4,80	2,18	9,44	0,51	-4,2857	0,0001
Linguagem	12,76	4,10	18,16	1,99	-4,2571	0,0001

Tabela 2.

Valores das médias obtidas pelas crianças no Pré e no Pós-Teste, na sub-área da Cognição do Guia de Avaliação Pré-Escolar.

	<i>Pré-Teste</i>		<i>Pós-Teste</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
Espaço e tempo	3,68	1,38	4,72	0,46
Propriedades dos objectos	2,92	0,70	3,92	0,40
Classificação e selecção	2,96	1,49	4,60	0,50
Memória	2,52	0,77	3,12	0,78
Número	2,76	0,93	3,92	0,64
Resolução de problemas	2,52	1,42	4,28	1,10

só, um estímulo decisivo. Igualmente teve grande importância o facto de as educadoras de infância utilizarem estes materiais com as crianças, o que permitiu a exploração e manipulação dos mesmos. Para além disso, as educadoras também aconselhavam os pais a usar estes materiais com os seus filhos e davam orientações na compra e na aquisição de materiais educativos (tabela 3, p. 100).

Socialização. A oportunidade que as crianças tinham de brincar com os seus pares, juntar-se em interacção social na sala de actividades, desenvolver projectos em pequeno grupo, sair para passeios e visitas de estudo, relacionar-se de forma mais intensa e estimulante com as suas mães e outros familiares, contribuíram decisivamente para os ganhos apresentados na área da socialização.

Em síntese, parece bastante provável concluir que a interacção entre as crianças e as educadoras foi um poderoso factor neste Programa. Ao falar com as crianças, ao escutá-las, ao responder às suas questões e às suas ansiedades e sentimentos, as educadoras ajudaram substancialmente as crianças a ganhar confiança social e auto-estima, o que lhes permitiu sentirem-se valorizadas como membros da comunidade social (tabela 4, p. 100).

Tabela 3.

Valores das médias obtidas pelas crianças no Pré e no Pós-Teste, na sub-área das Capacidades Motoras do Guia de Avaliação Pré-Escolar.

	<i>Pré-Teste</i>		<i>Pós-Teste</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
Desenho e escrita	2,56	1,23	4,16	0,62
Destreza manual	2,88	0,73	4,60	0,65
Coordenação	3,56	1,16	4,80	0,58

Tabela 4.

Valores das médias obtidas pelas crianças no Pré e no Pós-Teste, na sub-área da Socialização do Guia de Avaliação Pré-Escolar.

	<i>Pré-Teste</i>		<i>Pós-Teste</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
Auto-ajuda	3,12	1,09	4,44	0,51
Padrões de jogo	1,68	1,68	5,00	0,00

Tabela 5.

Valores das médias obtidas pelas crianças no Pré e no Pós-Teste, na sub-área da Linguagem do Guia de Avaliação Pré-Escolar.

	<i>Pré-Teste</i>		<i>Pós-Teste</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
Uso da linguagem	2,60	1,71	4,68	0,75
Fala	4,60	1,00	5,00	0,00
Vocabulário	1,84	1,14	3,84	0,90
Compreensão	3,68	1,63	4,64	0,99

Tabela 6.

Resultados das crianças do Grupo Experimental e do Grupo de Controlo nas diferentes sub-escalas da escala de Avaliação da Criança.

	<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo de controlo</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Linguagem	39,00	13,50	-6,1825	0,0001
Aprendizagens iniciais	39,00	13,50	-6,1445	0,0001
Comportamento	38,88	13,62	-6,2352	0,0001
Integração social	37,64	14,81	-5,5527	0,0001
Desenvolvimento geral	38,64	13,85	-6,0228	0,0001

Linguagem. Como já tínhamos verificado no pré-teste, as crianças revelaram um nível de utilização da linguagem falada bastante favorável. Isto sugere-nos que o relativo isolamento dos seus pares levava a uma maior interacção verbal com os adultos, o que, até certo ponto, poderia ter tido efeitos benéficos. No entanto, verificaram-se melhorias consideráveis no pós-teste nos aspectos de utilização da linguagem, nomeadamente ao nível do vocabulário e da compreensão.

Para além da interacção individual de qualidade entre a criança e a educadora, seguramente que houve um aumento de interacção verbal entre as crianças, as mães e outros membros da família alargada. Para além disso, há ainda a sublinhar que a presença da mãe durante as sessões lhes permitiu ouvir e apreender o modo como as educadoras de infância falavam com as crianças. Tudo isto são, pois, factores importantes do desenvolvimento da linguagem (tabela 5).

4.2. O grupo de controlo.

O progresso do grupo experimental de crianças, na altura da entrada para a escola, foi comparado com um grupo de crianças com condições sociais e culturais semelhantes e que não tinham beneficiado de um programa de educação de infância, como já foi referido. Este grupo é referido aqui como grupo de controlo, apesar de o não ser no sentido estrito do termo, como foi explicado anteriormente. A Escala de Avaliação da Criança, Nível 1 (Lindsay, 1981) contém cinco sub-escalas: linguagem, aprendizagens iniciais, comportamento, integração social, desenvolvimento geral. Este foi o instrumento que se achou mais apropriado para realizar esta comparação. As diferenças nos dois grupos para as diferentes sub-escalas foram sujeitas a uma análise estatística, em que se utilizou o Teste de Mann-Whitney. A análise dos resultados é apresentada na tabela 6.

Linguagem. As crianças do grupo experimental, quando comparadas com as do grupo de controlo, revelaram resultados significativamente mais elevados na linguagem expressiva e na linguagem receptiva. Estes resultados são comparáveis aos resultados do pós-teste no Guia de Avaliação Pré-Escolar. Assim, os resultados superiores obtidos pelo grupo experimental foram, com toda a probabilidade, uma consequência da combinação das várias oportunidades que foram oferecidas às crianças ao longo do desenvolvimento do Programa. Estas oportunidades consistiram no trabalho de linguagem realizado com as crianças pelas educadoras, a interacção com outras crianças durante as actividades de grupo e visitas de estudo, a oportunidade de alargar o vocabulário e a compreensão verbal, como resultado de novos interesses gerados pelo Programa, para

Tabela 7.

Valores das médias obtidas pelas crianças dos Grupos Experimental e de Controlo na sub-escala da Linguagem da Escala de Avaliação da Criança.

	<i>Grupo experimental</i>		<i>Grupo de controlo</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
<i>Linguagem expressiva</i>				
Articulação	4,20	0,58	2,15	0,37
Vocabulário	3,56	0,65	2,00	0,00
Construção de frases	3,96	0,61	2,23	0,43
Expressão	4,28	0,73	2,23	0,43
<i>Linguagem receptiva</i>				
Compreensão de instruções	4,16	0,55	2,23	0,43
Compreensão de palavras	3,72	0,54	2,08	0,43
Memória para informação oral	3,64	0,70	2,19	0,40

Tabela 8.

Valores das médias obtidas pelas crianças dos Grupos Experimental e de Controlo na sub-escala da Aprendizagem Inicial da Escala de Avaliação da Criança.

	<i>Grupo experimental</i>		<i>Grupo de controlo</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
<i>Capacidades básicas</i>				
Motricidade fina e manipulação	4,12	0,52	1,88	0,58
Desenho	3,96	0,45	1,69	0,62
Escrita	2,96	0,61	1,30	0,47
Correspondência e aprendizagem inicial da leitura	2,92	0,57	1,46	0,51
Número	3,80	0,76	1,92	0,56
<i>Atitude face à aprendizagem</i>				
Concentração e capacidade de se organizar	3,64	0,59	2,04	0,44
Abordagem à aprendizagem	3,64	0,64	2,11	0,52
Atenção e distração	3,54	0,51	2,00	0,40

Tabela 9.

Valores das médias obtidas pelas crianças dos Grupos Experimental e de Controlo na sub-escala do Comportamento da Escala de Avaliação da Criança.

	<i>Grupo experimental</i>		<i>Grupo de controlo</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
Temperamento	3,92	0,57	2,92	0,27
Atitude com o professor	4,04	0,45	2,84	0,54
Delicadeza com os pares	3,84	0,47	2,92	0,27

além das acrescentadas oportunidades de ouvir e conversar com outros adultos para além dos seus familiares e vizinhos imediatos (tabela 7).

Aprendizagem Inicial. Apesar de, globalmente, o grupo experimental apresentar um desempenho superior ao do grupo de controlo nas capacidades básicas, é de salientar que o grupo experimental não apresentou resultados particularmente elevados nos itens relacionados com a *Escrita* e a *Correspondência e Aprendizagem Inicial da Leitura*. Estes resultados apresentam-se semelhantes àqueles que foram obtidos no item *Escreve Palavras Simples*, da secção *Desenho e Escrita*, no Guia de Avaliação Pré-Escolar. Parece pois que os estádios iniciais da literacia poderiam ter sido desenvolvidos de forma mais completa no Programa e que no futuro maior atenção deverá ser dada a esta área de estimulação.

Contudo, nas áreas que se referem ao desenho e ao número, as crianças abrangidas pelo grupo experimental atingiram níveis mais altos de competências do que aquelas do grupo de controlo (tabela 8).

Comportamento. Os valores significativamente superiores alcançados pelo grupo experimental sugerem que as crianças beneficiaram das visitas que realizaram ao jardim de infância e à escola do ensino básico. Através destas visitas as crianças tiveram oportunidade de: tomar contacto de forma sistematizada com as suas futuras professoras; desenvolver actividades; adquirir uma maior auto-confiança; alcançar uma maior independência em relação às famílias necessária a uma boa adaptação à escola (tabela 9).

Integração social. O grupo experimental apresenta valores mais elevados nos itens relacionados com *participação nas actividades da classe* e no *desejo de se agrupar com outras crianças*. Estas competências são, com toda a probabilidade, uma consequência da sua participação no Programa, uma vez que, como já foi dito ao longo deste trabalho, o isolamento social é um dos principais problemas que enfrentam as crianças que vivem em zonas rurais de população dispersa. Por estas razões um dos objectivos mais importantes deste tipo de Programas é possibilitar um contacto mais próximo com outras crianças e adultos (tabela 10, p. 104).

Desenvolvimento geral. Tomando em consideração os resultados das crianças na Escala, conclui-se que as professoras consideraram que as crianças do grupo experimental possuíam um bom nível de desenvolvimento para iniciar a escolaridade obrigatória (tabela 11, p. 104).

Globalmente, pode portanto afirmar-se com razoável rigor que o Programa alcançou os seus objectivos, fornecendo às crianças um bom substituto da

Tabela 10.

Valores das médias obtidas pelas crianças nos Grupos Experimental e de Controlo na sub-escala da Integração Social da Escala de Avaliação da Criança.

	<i>Grupo experimental</i>		<i>Grupo de controlo</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
Participação nas actividades da classe	3,92	0,57	2,85	0,61
Aceitação pelos pares	2,84	0,47	2,84	0,54
Desejo de se agrupar	3,80	0,64	2,77	0,51

Tabela 11.

Resultados das médias das crianças nos Grupos Experimental e de Controlo na sub-escala do Desenvolvimento Geral da Escala de Avaliação da Criança.

	<i>Grupo experimental</i>		<i>Grupo de controlo</i>	
	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P.</i>
Motricidade grossa	3,88	0,44	2,73	0,53
Maturidade	3,96	0,53	2,42	0,58
Resposta a situações novas	3,88	0,60	2,42	0,58
Nível de preocupação sentida	3,68	0,48	2,47	0,45

educação pré-escolar formal e uma preparação adequada para o ingresso na escolaridade obrigatória. Com excepção das variáveis relacionadas com a leitura e a escrita, o nível de competência do grupo experimental foi significativamente mais elevado do que aquele obtido pelo grupo de controlo, num amplo leque de capacidades e factores de desenvolvimento relevantes para a educação da criança. Parece, pois, que o conteúdo do Programa é adequado às suas finalidades e, apesar das melhorias que devem e podem ser ainda introduzidas como consequência da presente investigação, o seu conteúdo parece desde já prognosticar uma válida utilização e generalização.

5. Conclusões.

O presente trabalho pretendeu avaliar a eficácia de um Programa de intervenção domiciliária para crianças em idade pré-escolar, que vivem em zonas rurais do concelho de S. Brás de Alportel, impossibilitadas por razões geográficas de frequentar o jardim de infância. A avaliação do Programa foi realizada no ano lectivo de 1991-92. Como já foi referido, este Programa foi desenvolvido como um subprojecto do Projecto Eco².

- ¹ Na altura em que foi concebido o programa e se realizavam os primeiros contactos para a sua implementação nas zonas de população dispersa do concelho de S. Brás de Alportel, a autora foi convidada para Coordenadora Regional do Projecto Eco, onde este programa foi integrado.
- ² Sobre este assunto vejam-se Cruz (1994a) e (1994b) e Xarepe (1994).

Referências.

- Allen, G., et al. (eds.), *Community Education. An Agenda for Educational Reform*, Milton Keynes, Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1974), *Is Early Intervention Effective? A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs*, vol. 2, Department of Health, Education and Welfare, Office of Child Development, Washington DC.
- Clark, D. (1987), «The concept of community education», in G. Allen (eds), *Community Education. An Agenda for Educational Reform*, Milton Keynes, Open University Press.
- Cruz, I. (1992), «A educação de infância itinerante no âmbito do Projecto Eco», in *Inovação*, 5: 193-212.
- (1994a), «Educação de Infância Itinerante: especificidades de um projecto inovador», in R. d'Espiney, e R. Canário (org.), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- (1994b), *The Evaluation of a Home-Visit Nursery Education Programme in Rural Portugal*, Tese de Doutoramento, School of Education, University of Wales, Cardiff.
- Fletcher, C. (1987), «The meanings of 'community' in community education», in G. Allen (eds.), *Community Education. An Agenda for Educational Reform*, Milton Keynes, Open University Press.
- Kay, W. (1970), *Moral Development*, revised edition, Allen & Unwin, Londres.
- Lawton, D. (1973), *Social Change. Educational Theory and Curriculum Planning*, Hodder & Stoughton, Londres.
- Lindsay, G. A. (1981), *Manual of Infant Rating Scale for Screening and Early Intervention*, Ed. Hodder and Stoughton, Kent.
- Powell, D. (1989), *Families and Early Childhood Programs*, NAEYC, Washington, DC.
- Tyler, S. (1980), *Keele Pre-School Assessment Guide*, Nindson, NFER-Nelson.
- Wright, D. (1971), *The Psychology of Moral Behaviour*, Penguin, Harmondsworth.
- Xarepe, O. (1994), «O Projecto de São Brás e o trabalho na área da língua», in R. d'Espiney e R. Canário (org.), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Abstract. – This research evaluates a programme of home-visit nursery education, designed to cater for children living in a rural region of the Algarve, too sparsely populated for the provision of formal nursery schooling. The Programme was evaluated over the academic year 1991-92. The evaluation instrument used at the start and finish of the Programme was the Keele Pre-School Assessment Guide (1980). The participating children, together with a control group of children from a rural area where no programme was operating, were also tested on entry into infant school using the Infant Rating Scale Level 1 (Lindsay, 1981). Results on the measures showed very significant gains by participating children. The research thus appears to demonstrate the great effectiveness of the Programme.