

Uma experiência de intervenção precoce Contributos para a sua avaliação

Ana Isabel Pinto

Resumo. – O presente trabalho surge na sequência de uma intervenção na área da estimulação precoce. Inserindo-se numa perspectiva de investigação-acção, teve como objectivo contribuir para realçar variáveis do processo de avaliação-intervenção, bem como para definir novos instrumentos e novas formas de abordar o atendimento de crianças com Necessidades Especiais de Educação e suas famílias.

Ao definir o campo de estudo deste trabalho – a intervenção precoce – inserimo-lo na área da Psicologia da Educação, das Necessidades Especiais de Educação e da Psicologia do Desenvolvimento da Criança. Tornou-se pois importante compreender a evolução de modelos nestas áreas, procedendo à análise dos pressupostos que lhes deram origem.

Reflectimos também sobre os objectivos traçados em diferentes programas de Educação Precoce, bem como sobre a avaliação das variáveis neles implicadas.

Finalmente, foi realizado um estudo exploratório com o objectivo de avaliar, em diferentes níveis uma experiência de intervenção precoce utilizando o Programa Portage para pais. Foram realçados aspectos, tais como: o desenvolvimento da criança, o processo de ensino-aprendizagem, padrões de interacção educativa, bem como atitudes e reacções dos participantes no processo de intervenção.

1. *Introdução.*

O presente estudo surgiu na sequência de uma intervenção na área da educação precoce junto de crianças com atrasos globais de desenvolvimento e suas famílias, seguindo esta intervenção os princípios da metodologia Portage¹.

Inserindo-se numa perspectiva de investigação-acção, a avaliação decorreu simultaneamente à intervenção e teve como principal preocupação, mais do que documentar resultados, fornecer aos participantes no programa um *feedback* sobre os dados que se iam obtendo, numa tentativa de contribuir para resolver alguns dos problemas práticos com que se deparavam.

Esta avaliação acentuou o processo, tendo em conta interacções e atitudes dos seus intervenientes (mães, educadoras e crianças), bem como variáveis situacionais dos contextos específicos em que ocorreu.

O desafio foi, pois, explorar uma situação de interacção educativa entre a criança e os adultos nela envolvidos, interacção esta que compreendia uma programação com o objectivo de influenciar positivamente um processo de desenvolvimento alterado.

O estudo teve como objectivos globais: contribuir para realçar variáveis do processo de intervenção; definir novos instrumentos e novas formas de abordar o atendimento precoce de crianças com Necessidades Especiais de Educação e suas famílias. Tentamos igualmente contribuir para realçar a relação entre teoria e prática enquanto dimensões importantes na investigação em ciências humanas.

Ao definir o campo de estudo deste trabalho, a Intervenção Precoce, inserimo-la nas áreas da Psicologia da Educação e das Necessidades Especiais de Educação e da Psicologia do Desenvolvimento da criança.

1. *Psicologia da Educação e necessidades educativas especiais.*

A Educação é o campo da actividade humana que a Psicologia da Educação investiga. Se a Educação for vista como classe particular de processos de mudança sistemáticos ao longo do tempo, o psicólogo educacional pode definir a sua especificidade pelo estudo dos processos de interacção educativa. através dos quais se operam mudanças individuais (Gilly e Piolat, 1986). Assim, a teoria e a prática da Psicologia da Educação estão relacionadas com o estudo de processos de mudança desenvolvimental e educacional; o modelo educacional subjacente a esta abordagem considera a natureza dinâmica dos fenómenos psicológicos em estudo, incluindo informação acerca dos ambientes em que estes se inserem (Urban, 1978; Valsiner, 1987). Segundo esta perspectiva, a criança é analisada no contexto de uma matriz de forças inter-relacionadas, que actuam como estímulo das suas capacidades. Entre estas forças são considerados factores do meio como as características dos educadores e a forma como os ambientes educativos estão organizados.

Esta abordagem afasta-se dos modelos centrados na criança, contextualizando os processos de mudança desenvolvimental a nível interpessoal, cultural e histórico e situando-os numa perspectiva de espaço de vida.

1.1. Modelos teóricos em Psicologia da Educação.

A *Análise Comportamental Aplicada* (ACA) baseia-se na abordagem funcional do comportamento, a qual implica uma análise de todas as influências exercidas

pelos acontecimentos que ocorrem antes, durante e depois do comportamento a estudar (Cameron e Westmacott, 1981). A unidade de comportamento não é um factor estático, sendo divisível nos componentes individuais do contexto em que ocorre: Antecedente, Comportamento, Consequente. Este é o conhecido paradigma A-B-C (Antecedent-Behaviour-Consequent).

Um dos principais contributos desta abordagem para a Psicologia da Educação foi, pois, o de realçar as *variáveis do processo*, tais como objectivos de ensino, as capacidades necessárias para os atingir, bem como a forma como a instrução decorre.

Outra consequência importante desta perspectiva para a Psicologia das Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi a de enfatizar a individualização da instrução e a participação parental, dando origem à corrente de programas de Educação pré-escolar em casa, entre os quais o Programa Portage, desenvolvido por Shearer e Shearer em 1972, e que é objecto do presente estudo. Nesta perspectiva, a avaliação-intervenção, bem como a investigação, passam a ser conduzidas nos contextos naturais de aprendizagem, não separando a criança que demonstra problemas dos outros significativos com quem estabelece interacções (pais, família, outros educadores).

A Psicologia Ambiental partilha com a ACA o objectivo de solucionar problemas sociais relevantes, baseando-se na observação de relações empíricas entre indivíduo e meio (Altman e Wohlwill, 1983). Contribuiu, no entanto, para alargar a definição de meio, realçando a necessidade de uma análise que foque, para além dos comportamentos manifestos, aspectos mais globais da estruturação ambiental (contingentes), como base para modificar esses comportamentos. A Psicologia Ambiental permitiu, pois, um enquadramento teórico na escolha de variáveis de avaliação e programação educativas.

Por seu lado, os modelos transaccionais do desenvolvimento (Sameroff e Chandler, 1975) realçam o efeito recíproco entre organismo e meio: as características específicas da criança transaccionam com o modo de funcionamento do adulto educador, produzindo um sistema social individualizado e dinâmico. Também nesta perspectiva se tornou essencial a descrição sistemática da criança no contexto do seu ambiente familiar, nomeadamente em estudos que permitiram identificar variáveis do ambiente social, através de análises quantitativas sobre tipos de experiências educativas necessárias para o desenvolvimento de certas capacidades (tais como discriminação de linguagem).

O *paradigma ecológico* realça a inclusão do meio não psicológico no estudo e compreensão do comportamento (Barker e Wright, 1960). Segundo esta perspectiva, o conceito ambiental deverá ser reformulado a diferentes níveis de análise, considerando as relações: comportamento-comportamento, comportamento-meio, e meio-meio. Este alargamento contribuiu para o enriquecimento da ACA.

A abordagem ecológica criticou a ACA pelo facto de explicitar com demasiado rigor os efeitos esperados, e por considerar como efeitos laterais aqueles que não foram previstos. Quando se considera que a investigação numa parte do sistema vai afectar o todo, o termo *efeitos laterais* perde sentido, passando todos os efeitos a ser «principais», pois fazem parte de interdependências que precisamos conhecer.

Este alargamento do foco de análise desde o nível microanalítico comportamental até aos contextos mais englobantes do desenvolvimento humano, foi realçado em modelos de análise interdisciplinar, integrando vários níveis e diferentes metodologias, ultrapassando abordagens parciais das várias disciplinas (Bronfenbrenner e Crouter, 1983).

2. Avaliação de programas de intervenção precoce.

A avaliação dos programas de intervenção precoce tem vindo a ser realizada segundo duas perspectivas: análise quantitativa dos resultados desses programas; análise qualitativa, que complementa a anterior e que realça a utilidade da avaliação descritiva em programas de atendimento na área das ciências humanas (Brown, 1989). Este tipo de avaliação centra-se no *processo*, tendo em conta aspectos relacionados com a forma como os participantes se sentem e comportam durante a implementação do programa.

A avaliação deverá, pois, fazer parte da dinâmica evolutiva de um programa, devendo contemplar não somente a investigação sobre o desenvolvimento da criança no currículo (Katz, 1973), como os quadros de referência dos educadores e a forma como evoluem ao longo da intervenção.

2.1. Níveis de análise da mudança desenvolvimental.

Com a transição de modelos quantitativos para modelos qualitativos do desenvolvimento, foi realçada a necessidade de considerar não só produtos e resultados do desenvolvimento mas também os processos em que esse desenvolvimento se insere (Wohlwill, 1973). Em que medida esta evolução se reflectiu na avaliação precoce?

As teorias da aprendizagem em geral e as técnicas comportamentais em particular contribuíram para realçar contingências ambientais simples, inerentes aos processos de aprendizagem, possibilitando a «operacionalização» de alguns mecanismos responsáveis pela mudança de padrões comportamentais (Horowitz, 1987). Deste modo tornou-se possível especificar algumas variáveis da interacção organismo-meio, bem como os seus efeitos sobre os sistemas de respostas múltiplas (Baltes e Nesselroad, 1973).

Ao considerar redes de apoio informais, Dunst (1986) contribuiu para um alargamento do campo de estudo dos efeitos dos programas de intervenção precoce. Passam a ser tidos em conta resultados não previstos na planificação dos programas e que se tornam relevantes na análise de variáveis de avaliação-intervenção.

As dimensões do sistema que afectam o desenvolvimento requerem, pois, uma abordagem de avaliação multidimensional, sendo importante não só *o que é aprendido*, mas também a *forma* como a criança aprende. Ao considerar um leque mais vasto de variáveis, aproximamos a situação estudada da realidade, aumentando a sua validade ecológica (Bairrão, 1990).

3. A avaliação de um programa de intervenção precoce.

3.1. Enquadramento e objectivos do estudo.

Eficácia dos programas de intervenção precoce. Nas duas últimas décadas tem-se assistido ao rápido crescimento dos programas de intervenção precoce focados no ensino de crianças com incapacidades.

A sua implementação em Portugal é recente e resulta de uma preocupação crescente com crianças que demonstram necessidades educacionais específicas, bem como da constatação das vantagens a nível do desenvolvimento destas crianças, quando a intervenção é iniciada o mais precocemente possível.

Caracterizados por objectivos e padrões diversos, todos estes programas têm em comum a preocupação em aplicar os conceitos e resultados encontrados em Psicologia do Desenvolvimento à educação de crianças em idade pré-escolar.

Embora as relações entre as conclusões teóricas e a implementação de objectivos específicos na prática sejam complexas, a avaliação de um grande número de programas de intervenção precoce de orientações diversas tem realçado uma série de factores relacionados com a sua eficácia, lançando ideias inovadoras nesta área de avaliação/intervenção.

Um dos primeiros factores de eficácia referidos foi que, a maioria das crianças que participam nestes programas apresentaram progressos de desenvolvimento, manifestando a intervenção efeitos benéficos imediatos, incluindo ganhos a nível socioemocional, cognitivo, de linguagem e motor, notando-se igualmente um melhor funcionamento dos pais e irmãos destas crianças (White, Bush e Casto, 1985). Não havendo ainda um conhecimento exacto acerca de quais as características da intervenção precoce a que se devem estes efeitos, continuam os debates sobre o conteúdo dos programas, sobre a intensidade e frequência da intervenção, bem como sobre a qualificação do pessoal e sobre a necessidade de estabelecer programas de manutenção a longo prazo. Existe, no

entanto, um certo consenso quanto ao envolvimento dos pais como factor fundamental do êxito de qualquer programa (Dunst, Snyders e Mankinen, 1989; Horowitz, 1987; Edgar, 1989; Casto e Mastropieri, 1986; Bronfenbrenner, 1975).

Estes autores referem o facto de não ser suficiente apoiar e trocar informações com os pais sobre a forma mais adequada de ajudar e ensinar o seu filho, realçando a necessidade de um apoio familiar mais lato, de forma a fornecer aos pais capacidades para poderem lidar melhor com aspectos mais globais da sua vida.

Numa avaliação de programas de intervenção precoce aplicados em casa, Bronfenbrenner (1975) verificou que o envolvimento directo dos pais nos programas teve influência, não só a nível das atitudes e condutas destes para com os seus filhos, mas também a nível da percepção de si próprias como pessoas capazes de melhorar a sua situação de vida; realçou que a eficácia dos resultados e a sua manutenção se relacionavam com o facto de ter sido focado, não a criança ou os seus pais isoladamente, mas o sistema pais-crianças; e destacou elementos críticos neste sistema de interacção: a troca verbal em actividades cognitivas motivantes; o facto de os pais não só ensinarem os filhos, mas também aprenderem com eles ao longo do processo; a existência de laços afectivos duradouros entre eles e a criança.

Com base neste tipo de informação, o foco dos programas de intervenção precoce tem-se afastado cada vez mais de uma intervenção pontual no tempo e centrada na criança, para uma abordagem de apoio continuado à família.

No que diz respeito aos diferentes profissionais que lidam com as crianças, tem-se notado um crescente reconhecimento das limitações de práticas restritivas e isoladas e da necessidade da criação de programas e serviços que possibilitem uma partilha de conhecimentos e capacidades entre os técnicos e entre estes e os pais. Neste movimento de partilha de conhecimentos e capacidades técnicas, os profissionais passam a trabalhar *com*, e não *para* os outros adultos significativos que fazem parte do meio da criança, ajudando-os a encontrar soluções para os problemas que vão surgindo (Burden, 1980 referido por Valsiner, 1987). Esta perspectiva que foi introduzida no campo da Psicologia pela Psicologia Comunitária, constitui uma das concepções fundamentais do modelo Portage, cuja implementação analisamos neste trabalho.

Neste programa a ênfase é colocada em capacitar os pais de crianças com NEE para ensinarem e serem capazes de lidar com os problemas dos seus filhos. A família é assim reconhecida como o sistema mais eficaz para promover e manter o desenvolvimento da criança.

A avaliação dos efeitos dos programas tem-se tornado mais realista, concluindo-se que as crianças aprendem capacidades básicas numa frequência maior, atingindo níveis de desenvolvimento superiores e que ao fornecer apoio emocional e instrumental às famílias, se contribui para que estas assumam o seu papel

parental com eficácia. Os programas constituem assim, não uma cura, mas um apoio que necessita de ter continuidade ao longo da vida.

O Programa Portage para Pais. O Programa Portage (PP) é um programa de intervenção precoce essencialmente destinado a crianças com NEE e suas famílias. Foi a implementação deste programa que constituiu a base da parte empírica do presente trabalho. Este modelo teve origem na Universidade de Wisconsin (EUA) em 1969, para dar resposta às exigências da nova legislação americana em matéria de Educação Especial: testar e estabelecer programas de Educação Precoce inovadores, para crianças com inaptações, que visassem os vários aspectos do desenvolvimento infantil e que fossem facilmente generalizáveis (Cameron, 1986).

O PP é um programa educacional domiciliário que tem como objectivo apoiar os pais de crianças com NEE, com base num modelo de interacção, que vai ajudá-los no ensino de novas capacidades e no controlo de problemas que interferem com o processo de aprendizagem. Este objectivo é levado a cabo através de visitas domiciliárias semanais por técnicos, que podem ter diferentes formações de base.

Este modelo enquadra-se no contexto do alargamento do paradigma da ACA, recebendo contributos dos modelos sistémico, ambiental e ecológico na sua via de organização curricular para criança com NEE.

Estes técnicos visitantes funcionam não tanto como intervenientes directos, mas mais como agentes de orientação e apoio aos pais, visando a sua progressiva autonomia.

Tendo participado na implementação deste modelo em Portugal, primeiro a nível da intervenção directa e posteriormente na supervisão de um grupo de técnicos visitantes-domiciliários de diferentes formações de base e integrados em diferentes serviços (Ministério da Educação, Centro Regional de Segurança Social, Serviços de Saúde e outros), encontravamo-nos numa posição privilegiada para o analisar. Propusemo-nos, pois, investigar alguns aspectos da intervenção precoce junto de crianças com NEE, através da análise detalhada de um trabalho de campo, numa tentativa de melhorar o conhecimento acerca do desenvolvimento destas crianças.

Da reflexão realizada acerca dos estudos sobre a eficácia dos programas de intervenção precoce ficou clara a necessidade de reformular a análise restrita do efeito destes programas na criança, para passar a englobar factores do meio e dos adultos com os quais a criança interage.

Aspectos a avaliar no desenvolvimento e suas relações com a educação. Como foi referido, o descontentamento com abordagens estáticas dos fenómenos desenvolvimentais deu origem a um quadro de referência que recebeu contributos de

diferentes modelos e disciplinas. Nesta perspectiva, os factores psicológicos e de desenvolvimento têm sido analisados numa perspectiva que coloca a criança no centro de uma matriz de forças inter-relacionadas que actuam como estímulo para as suas capacidades. Entre estas forças contam-se factores do meio, nomeadamente os educadores e a forma como os ambientes educativos estão organizados (Fontana, 1985).

Esta transição teve repercussões nas formas de avaliar e intervir no Desenvolvimento e Educação das crianças. Assim, dos modelos centrados na criança em que a avaliação se baseava em informações pontuais de medidas de quocientes de desenvolvimento, evoluiu-se para uma visão interactiva em que «o comportamento da criança é visto como determinado em grande parte pelos contextos onde se encontra, e como tais contextos mudam em termos de rotina, então a avaliação deverá ter em conta esses diferentes contextos: os seus valores e cultura...» (Bairrão, 1994).

Os problemas desenvolvimentais e educativos deixam de ser atribuídos à criança, passando a ser vistos como parte de uma causalidade sistémica em que os contextos educativos da criança são introduzidos como variáveis de avaliação-intervenção.

Da evolução atrás referida surgem modelos que se propõem objectivar os comportamentos necessários para dadas aquisições desenvolvimentais, bem como delinear formas de actuação para os educadores nos vários contextos em que decorre a acção da criança, podendo desta forma ser considerados interactivos ou ecológicos (Bairrão, 1987).

Em experiências de educação precoce, nomeadamente junto de crianças com atrasos de desenvolvimento ou problemas de comportamento, o sucesso da intervenção depende em grande parte das condições do meio, nomeadamente dos adultos e da organização dos ambientes educativos. É, pois, impossível estudar processos de desenvolvimento fazendo uma separação exclusiva da criança e dos seus cenários de vida, pois estes fenómenos têm características de sistemas abertos.

Quando o nosso objectivo é a intervenção educativa em períodos precoces do desenvolvimento junto de crianças com incapacidades, teremos que ter em conta a sua capacidade adaptativa, mas não devemos negligenciar a importância de se compreender a forma como características comportamentais se tornam parte do reportório e do funcionamento geral, pois o objectivo é facilitar um processo de desenvolvimento que não está a progredir a um ritmo normal. Temos, pois, que conhecer o suficiente do sistema e das suas partes.

Contributos da perspectiva sistémica. Quando os psicólogos do desenvolvimento adoptam a noção de sistemas abertos como sendo mais apropriado para o estudo do desenvolvimento humano, reconhecem que a complexidade dos

fenómenos desenvolvimentais requer modelos de relação que incorporem sistemas altamente interactivos, organizados segundo padrões complexos. No entanto, tais sistemas e padrões não estão necessariamente divorciados dos fenómenos básicos que podem estar envolvidos em fenómenos mais complexos. Deste modo, os princípios da teoria geral dos sistemas englobam aspectos dos modelos mecanicistas, orgânicos e contextualistas do desenvolvimento, incluindo igualmente um modelo dinâmico de auto-regulação, no qual as relações entre os sistemas e os seus subsistemas e entre estes e o contexto ambiental, fornecem energia para o desenvolvimento (Sameroff, 1983).

Assim, inerente à perspectiva da teoria geral de sistemas está a necessidade de realizar uma análise a diferentes níveis, do micro- ao macro-analítico, bem como de integrar factos de diferentes níveis de análise para explicar fenómenos complexos.

Pretendendo estudar o desenvolvimento e os seus processos enquanto sistemas abertos, devemos então procurar as leis desse desenvolvimento, o que envolve a descrição de processos básicos que funcionam como sistemas fechados (Bertalanffy, 1975).

Ao delinear uma abordagem útil do desenvolvimento, importará ter presente que a complexibilidade dos fenómenos a estudar envolve diferentes mecanismos, que não se invalidam reciprocamente. Os mecanismos continuam a ser básicos, mesmo quando incorporados em sistemas latos. O contexto do sistema pode modificar ou qualificar a forma como operam esses mecanismos básicos, introduzindo valências probabilísticas diferentes para diferentes resultados.

Concluimos que a análise do desenvolvimento enquanto processo implica a compreensão de mecanismos básicos, tais como os princípios de comportamento, que orientam as atitudes das crianças enquanto padrões de comportamento aprendidos. Nesta perspectiva, o condicionamento enquanto mecanismo básico em interacção com fenómenos genéticos e com contextos sociais fornecerá uma explicação adequada para alguns fenómenos a alguns níveis de funcionamento, mas constituirá uma explicação inadequada para outros.

Na experiência de educação precoce descrita nas páginas seguintes, estes aspectos foram essencialmente relevantes ao nível da avaliação e delineamento de programas junto de crianças com NEE e em desvantagem cultural. A este nível foram úteis alguns princípios da Análise Comportamental Aplicada, nomeadamente na análise das relações funcionais entre os comportamentos das crianças e os estímulos do meio, sendo este visto como um conjunto de estímulos internos e externos e condições de contingências do contexto, definidos funcionalmente, em interacção com a criança (Kratowill e Bijou, 1987). Esta operacionalização de variáveis de comportamento e das suas contingências permitiu definir melhor os objectivos do ensino e as capacidades necessárias para os atingir, quando planificamos acções que visem promover aquisições

desenvolvimentais específicas em crianças com atrasos de desenvolvimento, bem como para reduzir problemas comportamentais nessas mesmas crianças.

Pressupondo esta abordagem que o comportamento não é constante, mas muda de acordo com as circunstâncias do meio, a observação desse comportamento deverá ser feita pelos adultos que passam mais tempo com a criança, nos meios de vivência em que ocorrem. O papel dos visitantes domiciliários foi o de ajudar os pais a observar e descrever comportamentos e a adquirir as competências necessárias para conseguirem lidar com os seus filhos numa perspectiva de mudança.

Segundo a abordagem sistémica, uma modificação de comportamento com sucesso teria efeitos não só ao nível de respostas simples dos sujeitos, como afectaria outros comportamentos e ambientes da pessoa-alvo e de outras pessoas do seu meio mais próximo.

Estando os mecanismos básicos do comportamento inseridos em contextos de socialização, torna-se fundamental a análise desses contextos para a compreensão da formação dos princípios de comportamento. É assim, focado um aspecto não considerado pela ACA: o facto de se estabelecerem relações funcionais entre a unidade comportamento-ambiente e o sistema complexo ecológico-comportamental (Winkler e Winett, 1982).

Nesta perspectiva de desenvolvimento, esboça-se uma validade ecológica e educativa, já não baseada estritamente em constructos e mais centrado nos contextos de vida da criança (Bronfenbrenner, 1979).

Os aspectos focados são essencialmente relevantes em questões que exigem uma intervenção social da Psicologia da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso das crianças com NEE e das crianças em desvantagem cultural.

Assim, partimos do pressuposto que de «aquilo que as crianças conseguiram realizar só ganha verdadeiro sentido se for conhecido o contexto onde está inserida» (Bairrão, 1994). Desta forma, procedemos à avaliação de diferentes aspectos desses ambientes, como especificaremos de seguida.

Pensamos assim ser importante focar não apenas aspectos quantitativos dos resultados a nível da evolução das crianças, isto é, *o que* elas adquiriram mas também realçar aspectos qualitativos do processo de intervenção, contribuindo para compreender a forma *como* a criança foi adquirindo essas novas capacidades ao longo do tempo.

Foram, pois, tidos em conta, para além dos ganhos desenvolvimentais das crianças nas diferentes áreas, as práticas educativas das mães e das técnicas visitadoras domiciliárias, bem como as suas atitudes relativamente às crianças, a si próprias e a forma como se posicionavam no processo educativo.

Ao analisar fenómenos evolutivos nos participantes ao longo da implementação deste programa de intervenção precoce, tínhamos como finalidade lançar

hipóteses sobre factores que facilitaram o desenvolvimento das crianças no decurso de um processo de mudança. Assim, para além das variáveis centradas na criança e no seu desenvolvimento, consideramos factores do contexto educativo: 1. *as características das famílias e suas necessidades*: o bem-estar social dos pais e sua capacidade para lidarem com os problemas; as atitudes dos pais: suas aspirações e expectativas relativamente a si próprios e aos filhos; 2. *aspectos mais específicos do processo de intervenção*: as atitudes educativas; a organização do meio e das interações educativas durante as actividades de ensino.

Os objectivos globais que pretendemos atingir com este estudo foram os seguintes: 1) identificar mudanças ocorridas ao longo do processo de aplicação do programa; 2) obter informação que fosse relevante para os participantes no processo interventivo: crianças, pais e técnicos; 3) sugerir inovações em alguns aspectos do programa, bem como novos instrumentos de avaliação-intervenção; 4) abrir pistas para futuros trabalhos na área do atendimento precoce de crianças com Necessidades Especiais de Educação.

Neste estudo, ao focar o processo de intervenção pretendeu-se 1) analisar qualitativa e quantitativamente os ganhos desenvolvimentais das crianças, a partir da programação educativa realizada; 2) analisar as interações mãe-criança e técnico-visitador-criança, em actividades de ensino, a fim de destacar a forma como cada uma destas interações evoluiu e as semelhanças e diferenças de padrões de interacção das mães e das visitadoras com as crianças; 3) analisar as representações dos participantes (pais, técnicos visitantes) ao longo do processo, a fim de detectar o impacto do programa em aspectos como: objectivos, estratégias educacionais, definição de papéis, atitudes de acompanhamento, imagens acerca da criança, suas expectativas e dificuldades, entre outros.

3.2. Descrição da acção e dos procedimentos metodológicos.

Trabalho de campo e planificação do estudo. O estudo foi realizado no distrito do Porto e envolveu 6 crianças com atrasos globais de desenvolvimento, suas mães e as técnicas que se encontravam a implementar o programa Portage para Pais (cfr. tabs. 1-3). A intervenção constou de visitas domiciliárias que tinham a duração de c. 1h e 30 m, durante as quais era fornecido à família um apoio segundo os procedimentos próprios do referido programa. Este programa tem como racional o modelo eco-comportamental que neste estudo está presente, nomeadamente, a nível da operacionalização das variáveis.

A avaliação decorreu: ao longo de 6 meses de intervenção para 4 casos; ao longo de 12 meses para 2 casos (cfr. fig. 1, p. 84).

Nesta fase precoce de implementação do programa, as mães funcionaram como educadoras dos seus filhos, executando o programa educativo, que tinha sido planeado em conjunto com a visitadora. A responsabilidade da determinação e avaliação da eficácia das actividades de ensino foi, nesta fase, da responsabilidade da técnica visitadora. Em sucessivas visitas semanais, o ensino e o controlo de comportamentos disruptivos foram sistematicamente ensinados pelas visitadoras às mães, sendo o objectivo final da intervenção torná-las funcionalmente autónomas em relação aos técnicos. Neste processo de acompanhamento, as interações entre visitadora, mãe e criança têm tendência a funcionar como catalizador de eventuais mudanças (Gray e Wanderson, 1980).

Pensamos pois, na importância de incluir neste estudo uma abordagem destas interações, através da observação directa da intervenção (Estudo 3). Tem sido constatado que, muitas vezes, os técnicos têm tendência a colocar uma ênfase exclusiva nas capacidades a serem ensinadas, não incluindo uma componente de avaliação do seu próprio papel e influência. Nomeadamente, não reflectem sobre as suas atitudes relativamente à incapacidade e sobre as suas expectativas relativamente ao envolvimento dos pais e ao desenvolvimento da criança. Propusemo-nos, pois, registar este aspecto a nível das técnicas visitadoras, tendo sido igualmente abordada a percepção das mães acerca de todo o processo de intervenção (Estudo 2).

As capacidades das crianças foram avaliadas de três em três meses com as listas de verificação do comportamento nas cinco áreas do desenvolvimento: cognição, desenvolvimento motor, linguagem, socialização e autonomia. Foram também realizadas avaliações formais dos seus quocientes de desenvolvimento (QD), com a Escala de Brunet e Lézine, nos momentos inicial e final de avaliação. Foram igualmente recolhidos dados relativos à programação educativa, nomeadamente: número de sessões efectuadas, objectivos a longo termo estabelecidos e atingidos e folhas de actividade cumpridas. Desta forma pretendemos avaliar o impacto do processo interventivo na evolução da criança (Estudo 1).

Trata-se, pois, de um estudo descritivo realizado em pontos específicos da vida da criança e da sua família, sem qualquer perspectiva de generalização ou de previsão da evolução do desenvolvimento das crianças a longo prazo ou de generalização dos resultados obtidos a outras populações.

Estando conscientes da grande quantidade de influências e de variáveis que têm efeito sobre a criança e a sua família (Dunst, Snyder e Mankinen, 1988), propusemo-nos focar pormenorizadamente o processo de intervenção com um programa de estimulação precoce. Esperamos que essa análise microgenética realce variáveis significativas para futuras intervenções ao nível da mudança desenvolvimental.

Amostra das crianças. Constituída por seis crianças em idade pré-escolar, diagnosticadas como tendo um atraso global de desenvolvimento com etiologias diversas. Todas as crianças viviam com as suas famílias, estando em todos os casos ambos os pais presentes no agregado familiar, registando-se em alguns casos a presença de outros familiares. Todas elas estavam a ter acompanhamento médico em serviços de saúde pública, tendo sido encaminhadas para um serviço de atendimento precoce do Centro Regional de Segurança Social do Porto. Nenhuma delas tinha recebido apoio anteriormente ao início do programa, excepto uma, que frequentou um apoio de fisioterapia durante dois meses (cfr. tab. 1, p. 78).

Amostra dos pais. Constituída pelas mães das crianças que estavam a receber apoio domiciliário com o programa Portage. Embora somente as mães tenham tido uma participação activa na implementação do programa junto dos filhos, sendo, portanto, os sujeitos deste estudo, caracterizamos igualmente os pais e outros elementos presentes no agregado familiar (tab. 2, p. 78).

Amostra das visitadoras domiciliárias. Constituída por seis técnicas visitadoras domiciliárias pertencentes ao Centro de S. José – um serviço de intervenção precoce do CRSS do Porto – que estavam na altura a implementar o programa junto das crianças e suas famílias (tab. 3, p. 79).

Recolha de dados. Para facilitar a apresentação dos resultados, dividimos este trabalho em três estudos.

Os objectivos do Estudo 1 foram os seguintes: avaliar os ganhos desenvolvimentais das crianças nas áreas curriculares de intervenção; e analisar alguns parâmetros da programação educativa. A avaliação a este nível inseriu-se no próprio processo de ensino domiciliário das crianças, que, como referimos no parágrafo anterior, consta de vários passos:

1) Estabelecimento do nível de desenvolvimento da criança no momento da entrada para o programa – linha de base. Para tal utilizaram-se listas de verificação do desenvolvimento nas cinco áreas: cognição, desenvolvimento motor, linguagem, socialização e autonomia; uma sexta lista, Estimulação do Bebê, que inclui comportamentos sensório-motores precoces, foi utilizada com as duas crianças que tinham idade inferior a 12 meses no início do programa.

2) Esta avaliação inicial, realizada pela visitadora em conjunto com a mãe, foi o ponto de partida para o estabelecimento de um programa individualizado de desenvolvimento, com base nas áreas fortes da criança e tendo como finalidade satisfazer as suas necessidades educativas, bem como as prioridades dos pais. A técnica VD estabelece Objectivos a Longo Termo (OLT) para o período

Tabela 1.
Amostra das seis crianças.

	Diagnóstico	DN	Início do programa	Duração do programa (meses)	Outros familiares no agregado
Meninas					
J. M.	Síndrome de Down	6-2-88	5-88	3	Irmão (8 anos no início do programa)
J. U.	Atraso psicomotor e de crescimento com causas múltiplas ^b	24-12-87	1-90	24	Por vezes os pais passam dias em casa dos avós paternos
A. P.	Ataxia muscular Atraso global do desenvolvimento	13-5-87	1-90	32	Irmã com 9 anos no início do programa
Meninos					
C.	Síndrome de Down (tipo livre: 47, XY+21)	4-2-88	3-89	13	Irmão (8 anos no início do programa)
T. A.	Síndrome de Down	5-5-89	1-90	8	Avós paternos ^a
H. A.	Défice visual à esquerda provocado por tumor Assimetria dos globos oculares e nistagma	20-11-87	1-90	26	Irmão com 6 anos no início do programa Mãe costumava passar o dia em casa dos avós maternos onde vive também uma tia

^a A casa pertence aos avós paternos.^b Sepsis neonatal: SDR neonatal; convulsões no primeiro dia de vida; meningite neo-natal; anemia; bronquite obstrutiva; estrabismo convergente, entre outros.Tabela 2.
Amostra dos pais.

		Idade no início do programa (anos)	Nível de instrução	Profissão
J. M.	pai	37	2º ano ciclo	1º caixeiro
	mãe	38	4ª classe	Doméstica
J. U.	pai	38	4ª classe	Entalhador
	mãe	35	4ª classe	Bobinadeira ^a
A. P.	pai	39	2º ano ciclo	Cortador de carnes
	mãe	31	5º ano liceu	Doméstica ^b
C.	pai	33	4ª classe	Electricista de automóveis
	mãe	32	4ª classe	Doméstica
T. A.	pai	25	2º ano ciclo	Motorista
	mãe	32	11º ano escolaridade	Contínua numa escola sec.
H. A.	pai	25	1º ano ciclo	Pedreiro
	mãe	28	4ª classe	Biscoiteira ^a

^a Inactivas aquando do início do programa, para ficarem em casa com o filho.^b Anteriormente ajudava o marido, tendo os dois um negócio próprio; deixou de trabalhar para estar com a filha em casa.Tabela 3.
Amostras das visitadoras domiciliárias (Centro de São José, Porto).

	Nome	Idade no início do programa (anos)	Formação académica e profissional	Anos de prática profissional
J. M.	E.	39	Curso de Serviço Social Curso Básico Portage (Janeiro 1987)	18 anos de prática 12 num jardim de infância regular 5 no Ensino Especial, dos quais 3 em intervenção precoce
J. U.	C. M.	30	Curso de Educadora de Infância Curso Básico Portage (Junho 1989)	4 anos de prática no ensino regular 2 em intervenção precoce
A. P.	P.	30	Curso de Educadora de Infância	8 anos de prática, dos quais 4 com intervenção precoce
C.	I.	38	Curso do Magistério Primário Especialização em deficiência auditiva pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal Curso Básico Portage (Janeiro 1987)	15 anos de prática com crianças deficientes, dos quais 5 em intervenção precoce
T. A.	L.	47	Curso de Educadora de Infância Curso Básico Portage (1987)	19 anos de prática 11 com crianças deficientes visuais 2 com crianças normais 5 com crianças deficientes em intervenção precoce
H. A.	N.	45	Curso de Educadora de Infância Especialização em Educadora Especial pela Escola Superior de Educação do Porto Curso Básico Portage (Junho 1989)	25 anos de prática com crianças deficientes. Não tinha experiência em intervenção precoce

de três meses. Os objectivos de ensino a curto prazo são definidos em termos comportamentais, através duma análise de tarefas dos OLT, sendo apresentados em folhas de actividades para serem ensinados pelos pais, no período de uma semana.

3) Durante a sessão semanal, a VD verifica se os objectivos foram atingidos através dos registos realizados pelas mães diariamente, e reformula-os, caso necessário, ou traça novos objectivos na sequência da análise estabelecida.

4) Os OLT, são revistos no final de cada período de três meses, sendo realizada nova avaliação com as listas de verificação. Obtém-se, assim, informação para a planificação educativa subsequente, fechando-se então o círculo do processo de avaliação-intervenção.

Neste estudo incluímos os dados da avaliação da criança com as listas de verificação nas diferentes áreas. Esta avaliação é realizada, como já foi referido, de três em três meses pela visitadora domiciliária em conjunto com as mães.

As listas de verificação são constituídas por uma sequência de comportamentos, havendo uma indicação do nível de idade em que se esperaria que esses comportamentos fossem adquiridos. Não existe, no entanto, em nenhuma das áreas, o mesmo número de itens nos diferentes níveis de idade. Da mesma forma, não existe igual número de itens nas diferentes áreas para um dado nível de idade. De cada lista de verificação consta ainda uma coluna para registo de comportamentos adquiridos e não adquiridos e uma outra coluna para indicar a data em que foi avaliado como adquirido.

A avaliação das crianças com base nestas listas foi realizada no início da intervenção e ao fim de três meses de intervenção.

Duas crianças foram objecto de dois outros momentos de avaliação, respectivamente ao fim de 9 e de 12 meses de intervenção.

Relativamente à avaliação da planificação educativa, foram recolhidos os seguintes dados para cada um dos momentos de avaliação referidos anteriormente:

- percentagem de sessões domiciliárias realizadas relativamente ao número de sessões previstas;
- número de folhas de actividades formais e informais²;
- percentagem de folhas de actividades formais que foram cumpridas, isto é, cujas actividades foram realizadas e registadas pela mãe;
- os Objectivos a Longo Termo que foram atingidos e os que não foram atingidos, nas diferentes áreas de desenvolvimento.

A avaliação formal com a Escala de Brunet e Lézine foi realizada por uma psicóloga em dois momentos: no momento da avaliação inicial deste estudo para todas as crianças; no último momento de avaliação deste estudo: passados 6 meses para 4 crianças, passados 12 meses para 2 criança.

Estudo 2.

Objectivos.

Concluiu-se ao longo da avaliação, da necessidade de realizar uma entrevista semi-estruturada, com o objectivo de colher elementos que contribuíssem para uma validação da utilidade de todo o processo de intervenção.

Pretendeu-se, assim, recolher dados de opinião que permitam fornecer pistas conceptuais, aos intervenientes no processo (mães e visitadoras), nomeadamente a nível de: satisfação/insatisfação; expectativas e suas modificações ao longo do tempo, desde o nascimento da criança; dificuldades sentidas ao longo do processo de intervenção; adesão ao programa; atitudes de acompanhamento da criança ao longo da vida (se ocorrem mudanças de atitude, quando e porquê, etc.).

Procedimento.

Este estudo tentou focar aspectos de atitudes e representações das mães e das visitadores, ao longo da intervenção com o programa.

Assim foram realizadas entrevistas às mães e às visitadoras. As mães foram entrevistadas em dois momentos: o 1º momento, durante o primeiro mês de intervenção com o programa; o 2º momento, passados 6 meses para 4 casos e passados 12 meses para os restantes dois casos; as VD foram entrevistadas numa só vez, no segundo momento.

As entrevistas foram realizadas por uma psicóloga com treino em entrevistas, que não estava relacionada com o programa, mas que fora informada sobre os seus objectivos e características, bem como sobre os objectivos das entrevistas e que recebeu um treino para o tipo de entrevista pretendida, que englobava as seguintes características; gerais: orientação semidirectiva e semi-estruturada em termos de objectivos gerais e específicos. A definição específica dos objectivos permitiria maior maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na orientação da entrevista.

Estudo 3.

Objectivos

- 1) Caracterizar padrões de interacção, tanto das mães como das visitadoras;
- 2) Detectar modificações nas práticas educativas, tanto das mães como das técnicas visitadoras, no sentido de responder melhor às necessidades das crianças;
- 3) Detectar aspectos comuns nos padrões de interacção das mães e das visitadoras tanto num dado momento, como a nível das suas modificações ao longo do processo;
- 4) Adaptar e estudar um instrumento de avaliação-intervenção que permitisse uma análise a nível microgenético do processo de ensino, de forma a fornecer

informação útil a vários níveis: avaliar capacidades de ensino e interacção das mães ao longo do processo de intervenção, de forma a definir as suas necessidades e conduzir os seus progressos para os objectivos pretendidos; fornecer *feedback* aos técnicos visitantes acerca da sua prática interventiva; analisar o processo de aprendizagem da criança, de forma a identificar factores relevantes do processo de aquisição de comportamentos e mesmo, da génese do desenvolvimento da criança.

Procedimento.

Este estudo inseriu-se igualmente no processo de ensino domiciliário tentando focar aqui, variáveis de interacção.

Assim foram registadas em vídeo sessões domiciliárias que decorriam dentro da metodologia Portage – o seu processo de ensino foi já descrito no Estudo 1.

Este registo ocorreu, para cada criança, em dois momentos: um primeiro momento, coincidente com o momento 1 do Estudo 1 (durante as três primeiras semanas de intervenção); um segundo momento que coincide com o momento 3, do Estudo 1, para 4 crianças (ao fim de 6 meses de intervenção) e com o momento 5 para as restantes 2 crianças (ao fim de 12 meses de intervenção).

As sessões decorreram como habitualmente, com a presença da mãe, da técnica visitadora domiciliária (VD) e da criança, contemplando as actividades que tinham sido planeadas para essa semana, de acordo com o programa estabelecido. Todas as sessões decorreram em casa das crianças tendo uma duração de uma hora e meia a duas horas, tendo sido integralmente registadas.

A fim de efectuar a análise das observações recolhidas através de vídeo, foi escolhido o *Parental Behavior Inventory* de Richard D. Boyd, Stauber e Bluma (1977).

Este Inventário de Comportamento Parental que foi concebido originalmente como instrumento para facilitar a planificação, implementação e avaliação de programas de instrução para Pais, baseia-se no paradigma A-B-C (Antecedent-Behavior-Consequent) já descrito, para analisar a interacção mãe-criança em actividades de ensino. Este inventário é constituído por cinco secções:

1) *Antecedentes de Ensino*: que integra comportamentos como, controlar a atenção da criança, modelar ou fornecer ajudas que são importantes para que a criança desempenhe a actividade com sucesso.

2) *Materiais*: que engloba comportamentos de selecção e apresentação de materiais para actividades de ensino.

3) *Consequentes de ensino*: inclui a utilização de reforços, punições e técnicas de expansão que se destinam a manter respostas apropriadas da criança durante sessões de ensino.

4) *Gestão da actividade da criança*: relacionada com a utilização eficaz de reforços para controlar certos comportamentos da criança em situações de rotina, bem como em actividades de ensino.

5) *Planeamento da instrução*: que inclui decisões sobre o que ensinar (análise de tarefas e objectivos comportamentais), como ensinar (direcções) e como orientar a mudança comportamental (registo) no início e após a apresentação de uma actividade de ensino.

A ordem destas secções representa a sequência lógica do modelo de ensino utilizado neste programa.

Para o presente estudo utilizaram-se apenas as secções 1 e 3 que continham itens relacionados com as capacidades, tanto das mães como das visitadoras domiciliárias, durante as actividades de ensino que eram observáveis no contexto de uma sessão de apoio domiciliário. As secções 1 e 3 referem-se aos Antecedentes de Aprendizagem e aos Consequentes de Ensino.

De forma a possibilitar o registo dos comportamentos do Inventário, a partir dos dados de observação registados em vídeo, tornou-se necessário estabelecer critérios, para cada item, a fim de obter categorias de registo mutuamente exclusivas.

O registo foi efectuado por 2 psicólogas, experientes na aplicação do modelo, com base na oportunidade de ocorrência de cada comportamento do Inventário, a qual coincidia com o número de vezes que o adulto iniciava uma actividade com a criança. Tratando-se de comportamentos discretos, o seu registo foi realizado em termos de: ocorrência (+); não ocorrência (-); não cotável (nc).

Principais resultados: análise e interpretação.

Estudo 1. *Análise quantitativa.*

A) Acerca das aquisições desenvolvimentais das crianças, constatamos ganhos substanciais em termos de Quocientes de Desenvolvimento (tab. 4, p. 85).

B) Aquisições em todas as áreas de desenvolvimento, sendo de salientar os seguintes aspectos:

1. As áreas da Socialização e do Desenvolvimento Motor apresentaram valores percentuais mais elevados relativamente às áreas da Linguagem e da cognição, para todos os casos.

2. Os ganhos nas áreas da Socialização e do Desenvolvimento Motor foram mais significativos, atingindo valores mais próximos dos esperados para o período de idade em que as crianças se encontravam;

3. Em alguns casos as crianças adquiriram, nestas duas áreas, comportamentos incluídos em níveis de idade superiores aqueles a que correspondia sua idade real.

Figura 1.

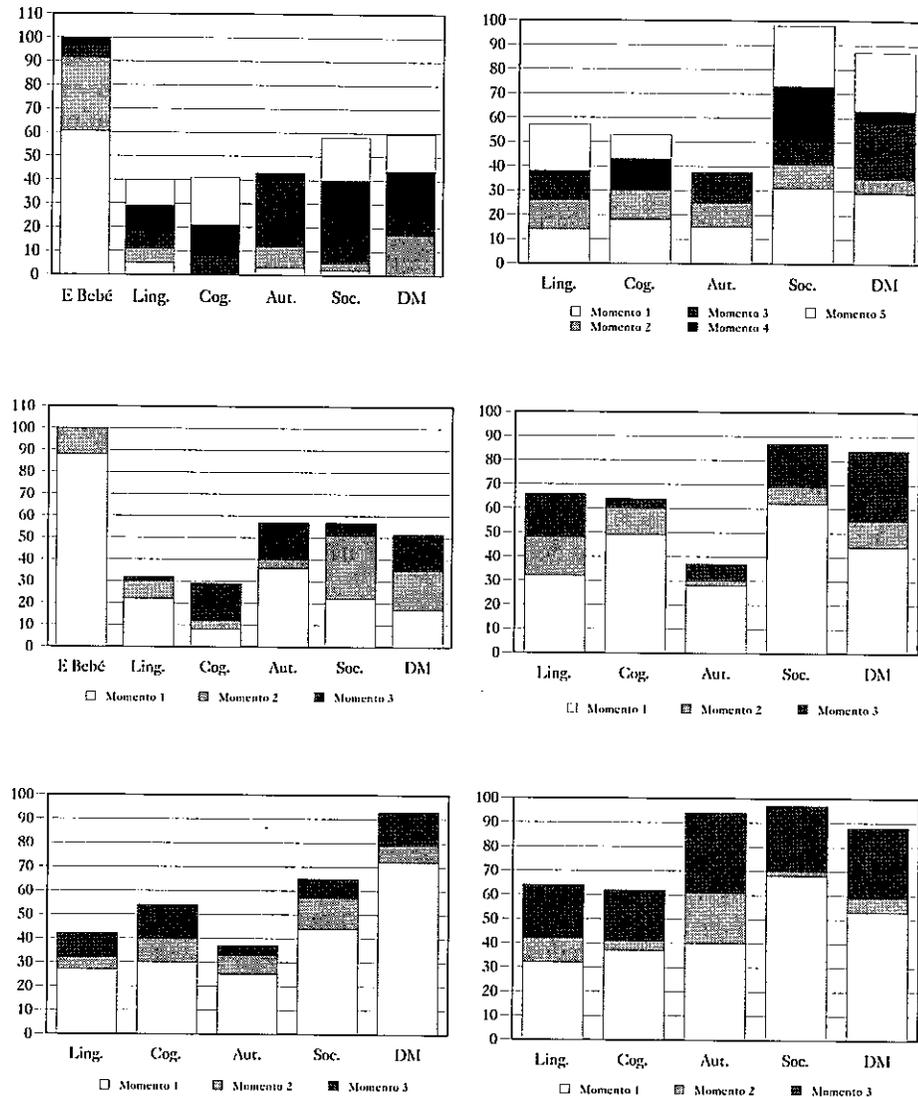


Tabela 4.

	Início do programa Primeiro momento		Depois de 16 ou 12 meses de programa Último momento	
	Meses	QD	Meses	QD
J. U.	24: 7D	48	30: 6D	89
H. A.	26: 1D	55	32: 2D	69
T. A.	8: 2D	44	14: 11D	75
A. P.	32: 10D	65	38: 3D	75
J. M.	3: 5D	55	15: 6D	63
C.	13: 11D	63	24: 5D	97

Análise qualitativa.

Em alguns casos as crianças adquiriram, nas áreas de Desenvolvimento Motor, da Socialização e da Autonomia, comportamentos incluídos em níveis de idade superiores àqueles a que correspondia sua idade real.

Na área da Cognição registamos apenas uma ocorrência deste tipo e na área da Linguagem nenhuma.

Relativamente ao Estudo 2, da análise das entrevistas constatamos os seguintes aspectos mais relevantes:

1. A nível das *prioridades educativas*, as mães tenderam a evoluir ao longo da intervenção, estabelecendo prioridades mais específicas e mais exaustivas relativamente ao futuro dos seus filhos.

Por seu lado, as prioridades das visitadoras eram mais englobantes e detalhadas e envolviam, não só o desenvolvimento da criança, como também o apoio aos pais e à família;

2. A nível de *atitudes e competências educativas*, as visitadoras exprimiram terem sentido um envolvimento progressivo dos pais, especialmente da mãe, na educação dos seus filhos que se traduziu no abandono de atitudes de passividade em favor de uma procura activa de soluções.

Por seu lado, as mães exprimiram uma mudança nas suas atitudes, referindo um abandono de preocupações exclusivas com o problema da deficiência passando a estar mais disponíveis para atenderem as necessidades dos seus filhos.

3. A nível da *percepção que a mãe tem de si própria e da criança*, as mães manifestaram uma tomada de consciência das necessidades e potencialidades das crianças, desenvolvendo expectativas positivas acerca do seu futuro. Após o período de intervenção elas salientam mais o seu papel enquanto agentes responsáveis pela mudança.

As visitadoras revelaram-se conscientes destas mudanças nas atitudes das mães, salientando um aumento na autoconfiança destas no relacionamento com os filhos.

4. A nível da *percepção sobre o Programa*, as visitadoras consideram-no passível de provocar mudanças a vários níveis: a nível do desenvolvimento da criança; a nível das interacções entre a criança e os educadores; a nível do contexto familiar.

Distinguem ainda dois tipos de apoio prestados por este Programa: um apoio de carácter mais educativo centrado em actividades de ensino e uma outra vertente que se refere ao suporte emocional prestado às mães e restante família.

As mães salientam como o aspecto mais relevante do Programa, o facto de se desenrolar no contexto da rotina diária, permitindo-lhes serem agentes da evolução da criança e assegurar a continuidade do seu apoio ao longo da sua vida.

Quanto ao papel da técnica visitadora, as mães realçam o seu apoio enquanto transmissora de conhecimentos e competências, mas também como uma pessoa significativa com quem podem partilhar as suas ansiedades e em quem podem encontrar suporte emocional.

5. A nível das *dificuldades sentidas ao longo do processo*, as visitadoras referem frequentemente a lentidão da mudança nas atitudes educativas e de relacionamento das mães com os seus filhos. Evidenciam igualmente uma dificuldade em traçar Objectivos a Longo Prazo realistas e passíveis de serem atingidos num período determinado de tempo. As áreas do desenvolvimento em que tiveram maior dificuldade em obter sucesso foram a da linguagem e a gestão e controlo de comportamentos disruptivos.

As mães exprimiram maiores dificuldades em obter a colaboração da criança nas áreas da linguagem, da cognição e no controlo dos problemas de comportamento dos seus filhos. Demonstraram uma preocupação constante, pelo facto de os seus filhos necessitarem de um apoio contínuo e diário da sua parte.

Todas as mães exprimiram o desejo de continuar com um apoio deste tipo, o que parece significar não ter sido atingido o objectivo da sua autonomização total no processo de acompanhamento dos seus filhos.

No Estudo 3, da análise das interacções educativas salientamos os seguintes aspectos:

1. A nível dos *Antecedentes de Aprendizagem* foi evidenciado um paralelismo entre o funcionamento das mães e das visitadoras domiciliárias logo no primeiro momento de avaliação: todas elas utilizaram, com elevada frequência, instruções verbais relacionadas com a actividade, adequando a sua linguagem ao nível de compreensão da criança. Revelaram igualmente eficácia na obtenção da atenção da criança no início das actividades.

Tanto as mães como as visitadoras demonstraram, ao longo da intervenção, um aumento na frequência de utilização de ajudas adequadas.

2. A nível dos *Consequentes de Ensino*, verificou-se uma modificação, tanto na mãe como na visitadora, aos seguintes níveis: um aumento na percentagem de

situações em que a criança completou com sucesso as actividades; um aumento na percentagem de situações de ensino em que foi dada oportunidade para que a criança desempenhasse a actividade.

Verificou-se ainda uma semelhança a nível dos padrões de utilização do reforço entre a mãe e a visitadora para uma mesma criança. Foi, pois, evidente um paralelismo na forma como evoluiu a utilização dos reforços do primeiro para o segundo momento: nos casos em que os reforços passaram a ser utilizados com mais frequência pela mãe o mesmo aconteceu com a visitadora; nos casos em que os reforços passaram a ser utilizados com menor frequência, este facto ocorreu igualmente com a visitadora.

Gostaríamos de salientar que, ao adaptar e utilizar o Inventário, este revelou ser um instrumento de grande utilidade na avaliação-intervenção em educação precoce. Este instrumento, permitindo realizar uma análise detalhada dos componentes de interacção, possibilita operacionalizar estes aspectos do processo de ensino.

Por outro lado, fornece parâmetros que possibilitam uma análise microgénica dos processos de ensino a dois níveis: organização do meio (espaço, materiais, ruídos, etc.); organização dos componentes educativos que interagem com as crianças.

Esta operacionalização detalhada dos componentes de ensino-aprendizagem, bem como uma análise muito frequente destas componentes, permitiriam, eventualmente, surpreender a génese do desenvolvimento nas diferentes áreas.

Embora os resultados aqui apresentados sejam estimulantes, eles devem ser considerados apenas como pistas para futuros estudos que utilizariam populações mais alargadas e com características mais homogéneas em aspectos de idade e etiologia das crianças. Pensamos, no entanto, ter contribuído para uma reflexão acerca das variáveis implicadas num processo de intervenção precoce, de forma a possibilitar estratégias mais eficazes nesta área de avaliação-intervenção, que se situa na interface da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento da Criança.

¹ Sobre os princípios desta metodologia ver: White, M., e Cameron, R. (1987), *Portage Early Education Programme*, Windsor, Nfer-Nelson.

² Consideramos folhas de actividades formais aquelas que implicam registo por parte dos pais; as informais além de não implicarem registo, consistem em indicações educativas genéricas.

Referências.

- Altman, I.; Wohlwill, J. (eds.) (1983), *Human Behavior and Environment Series*, vol. 6. *Behavior and the natural environment*, Plenum Press, Nova Iorque.
- Bairrão J. (1987), «Os Conceitos de Educação Especial», in *Revista do Desenvolvimento da Criança*, 1 e 2: 5-9.
- (1991), «Tendências actuais da Psicologia Educacional», in *Psicologia*, 1: 5-9.
- (1994), «A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso da Intervenção Precoce», in *Inovação*, vol. 7, 1: 37-48.
- Baltes, P. B., e Nesselroad, J. R. (1973), «The Development Analysis of Individual Differences on Multiple Measures», in J. R. Nesselroad, e H. W. Reese (eds.) *Life-Span Development Psychology. Methodological Issues*, Academic Press, Nova Iorque.
- Bertalanffy, V. L. (1975), *Perspectives on General System Theory*, Braziller, Nova Iorque.
- Bronfenbrenner, U. (1975), «Is early intervention effective?», in M. Guttentag, e F. Wtrulning (eds.), *Handbook of Evaluation Research*, vol. 2, Sage Publications, Beverly Hills.
- (1979), «Contexts of Child Rearing. Problems and Prospects», in *American Psychologist*, 10: 844-50.
- Bronfenbrenner, U., e Crouter, A. (1983), «The Evolution of Environmental Models in Developmental Research», in P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1, Wiley, Nova Iorque.
- Brown, R. D. (1987), «Program Evaluation – Agendas for discussion of issues and for future research», in Glover, J. A., e Ronning, R. R. (eds.), *Historical Foundation of Educational Psychology*, Plenum Press, Nova Iorque e Londres.
- Cameron, E. V. S., e Westmacott, R. J. (1981), *Behaviour can Change*, Globe Education, Londres.
- Cameron, R. J. (1986), «Portage: Pre-schooler, parents and professionals», in R. Y. Cameron (ed), *Portage: Pre-schoolers, Parents and Professionals. Ten years of Achievement in the U.K.*, Nfer-Nelson, Sindson.
- Casto, G., e Mastropieri, M. (1986), «The efficacy of early intervention programs: a meta-analysis», in *Exceptional Children*, 52: 417-24.
- Dunst, C. J. (1986), «Rethinking early intervention», in *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5: 165-201.
- Dunst, C.; Snyder, S., e Mankinen, M. (1989), «Efficacy of early intervention», in M. Wang; M. Reynolds, e H. Walberg (eds.), *Handbook of Special Education Research and Practice*, vol. 3, Pergamon Press.
- Edgar, F. (1989), Current New Trends in Early Intervention for Disadvantaged Children and Children with Disabilities in the United States. Paper presented at the Fourth National Seminar in Sepcial Education, Lisbon, Portugal. June.
- Fontana, D. (1985), «Perspectives on the Wider Educational Applications of Behaviorism», in D. Fontana (ed.), *Behaviourism and Learning Theory in Education*, Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Gilly, M., e Piolat, M. (1986), «Psicologia da Educação: estudo da mudança na interacção educativa – para uma Psicologia da Educação definida pelo seu objecto de estudo», in *Análise Psicológica*, 1: 3-24.
- Horowitz, F. D. (1987), *Exploring Developmental Theories: Toward a Structural Behavioral Model of Development*.
- Katz, L. G. (1973), *Where is early childhood going? Theory into Practice*, 12: 137-42.
- Kratochwill, T. R., e Bijou, S. W., «The Impact of Behaviorism on Educational Psychology», in Glover, J. A., e Ronning, R. R. (eds.), *Historical Foundation of Educational Psychology*, Plenum Press, Nova Iorque e Londres.
- Sameroff, A., e Chandler, M. J. (1975), «Reproductive risk and the continuum of caretating casualty», in F. D. Horowitz (ed.), *Review of Child Development Research*, vol. 4, University of Chicago Press, Chicago.
- Sameroff, A. J. (1983), «Developmental systems contexts and evolution», in P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. I: W. Kessen (ed.), *History Theory and Methods*. Wiley, Nova Iorque.
- Urban, H. B. (1978), «The Concept of Development from a Systems Perspective», in P. B. Baltes (ed.), *Life-Span Development and Behavior*, Academic Press, Nova Iorque.
- Valsiner, Y. (1987), *Culture and Development of Children's Action*, Chichester: J. Wiley and Sons.
- White, K.; Bush, O., e Casto, G. (1985), «Let the past be prologue: learning from previous reviews of early intervention efficacy research», in *Journal of Special Education*.
- Wohlwill, J. (1973), *The Study of Behavioral Development*, Academic Press, Nova Iorque.

Abstract. – The present study must be understood in the context of an early intervention experience in which we were participating at the moment.

Assuming an action-research perspective, its main aim was to contribute to the identification of process variables as well as to the definition of new instruments and new ways of approaching early intervention with children with Education Special Needs and their families.

Defining the field of knowledge of early intervention, we refer some aspects of Educational Psychology and of the Psychology of Children with Special Needs, considering as well some theoretical implications of Developmental Psychology in this field.

We also refer some goals of different early intervention programs and evaluation variables.

Finally we describe an exploratory empirical study which goal was the evaluation at different levels of an early intervention experiente using the Portage Program for Parents. In the context of this study we have taken into account aspects of the child's development and of the learning process; we have also considered patterns of the educational interaction as well as atitudes and reactions of the participants in the intervention process.