

## A PERSPECTIVA ECOLÓGICA NA AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E SUAS FAMÍLIAS: O CASO DA INTERVENÇÃO PRECOCE

JOAQUIM BARRÃO

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto*

A avaliação pode considerar-se como a tomada de decisão para intervir. A avaliação tradicional e sobretudo a psicológica e psicoeducacional não oferece validade ecológica e é predominantemente centrada na criança e nas suas incapacidades. A avaliação actual em Intervenção Precoce é centrada na família, na criança e nos seus contextos de vida. Para que este tipo de avaliação permita intervir adequadamente e ter em conta as necessidades da criança e da família tornou-se imperioso repensar os seus fundamentos.

A avaliação aqui considerada refere-se à recolha de informação que se pensa necessária para intervir com crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.) e suas famílias, que por essa razão devem beneficiar de intervenção precoce (I.P.). A avaliação é pois um prérequisito para qualquer forma de intervenção.

No "passado" a avaliação era predominantemente centrada na criança, sobretudo a avaliação dita "psicológica" e psicoeducacional e não respeitava aquilo que Bronfenbrenner (1979) denomina de validade ecológica. Como sabemos e segundo o autor citado, a validade ecológica refere-se ao facto de se saber se um ambiente experienciado pelos indivíduos, adultos ou crianças, numa investigação científica, possui as propriedades supostas existirem pelo investigador <sup>(1)</sup>. Na prática a avaliação deverá pugnar por uma validade ecológica, e essa atitude traduz-se na utilização de estratégias e medidas que tenham relevância imediata para a intervenção com os sujeitos e esteja adequada aos seus cenários de vida. Aliás, quanto mais validade tiver uma avaliação, mais óbvias e imediatas são as suas aplicações para a intervenção (Bailey & Simeonsson, 1988). Ainda dentro deste racional, mas não já exclusivamente ligada à validade ecológica, temos outra dimensão da avaliação que merece ser referida. Na realidade, devemos notar que a avaliação não "serve" apenas os técnicos, não é apenas uma tomada de consciência destes acerca dos problemas da criança e da família. É também uma forma de tomada de consciência das famílias dos seus próprios problemas e dos problemas dos seus filhos. Daí, a importância da participação dos pais na sua própria avaliação. Mas o que se entende por Intervenção Precoce?

### Breve referência à evolução da intervenção precoce

Segundo Bailey e Wolery (1992), o termo I.P. tem sido utilizado para descrever uma variedade de serviços para crianças com N.E.E. e suas famílias. No entanto, no seu estado actual, ela é o produto de uma evolução histórica, científica e organizacional que importa conhecer.

Desde sempre se cuidou das crianças com problemas sob a forma de terapias predominantemente individuais mas, aquilo que hoje se chama intervenção precoce, vai iniciar-se nos anos 60. Esse período de grande optimismo e esperança na educação nas primeiras idades <sup>(2)</sup>, vai estar na base do desenvolvimento de programas pré-escolares de educação compensatória e é denominada por Shonkoff e Meisels (1990) pela expressão "the sixties: a broad agenda with an ambitious promises" <sup>(2)</sup>. Centrada inicialmente na criança e nos seus défices, estes programas de intervenção precoce tinham uma forte componente remediativa do desenvolvimento de capacidades. Posteriormente, nos anos 70, a I.P. é influenciada não só pelos resultados dos programas interventivos pré-escolares que se revelaram mais eficazes, mas também pelos movimentos de renovação da Educação Especial nos E.U.A. No entanto, só por volta dos anos 80 e em função da Lei 99-457, também na América do Norte, a I.P. começa a centrar-se não apenas na criança mas ainda na família, reconhecendo-se a esta um papel preponderante na educação dos seus filhos (Shonkoff & Meisels, 1990).

Podemos pois assumir que a I.P. tem como objectivo: responder de uma forma atempada e eficaz à diversidade e à complexidade dos problemas que se põem às crianças entre os 0-2 anos que apresentam atrasos de desenvolvimento e às suas famílias.

A evolução do conceito de I.P. vai por sua vez influenciar a avaliação que passa também a dirigir-se não só à criança mas também à família e aos contextos onde se inserem. A definição de Dunst e Trivette (1990) é paradigmática da perspectiva actual em I.P. Para estes autores, a I.P. deverá prestar um suporte às famílias de crianças com N.E.E., nos primeiros anos de vida, por membros de redes de suporte sociais informais e formais que têm efeitos directos ou indirectos no funcionamento dos pais, da família e da criança. Deste modo com a I.P. descentrando-se da criança para se centrar na família como um todo, ou como um sistema, a avaliação vai ser obrigada a deslocar-se no mesmo sentido.

Do ponto de vista legal, também há contributos importantes para a I.P. Vejamos, de novo, o caso dos E.U.A. Nesse país, a Lei Pública 94-142, de 1972, demonstrava já uma preocupação acerca das crianças com N.E.E. de idade precoce. No entanto, esta lei visava sobretudo uma generalização e reorganização de cuidados e de educação especial para as crianças após os 3 anos <sup>(3)</sup>. Porém, e para nos circunscrevermos apenas ao país referido, é a Lei Pública 99-457 de 1986, que vai proporcionar um suporte legal, organizacional, financeiro e científico que permite generalizar progressivamente a I.P. a todas as crianças dos 0-2 com uma qualidade e exigências dignas de nota.

No prólogo da lei pode ler-se: "Esta legislação estabelece uma política nacional em I.P. à qual se reconhecem os seguintes benefícios: fornecer assistência aos estados para elaborar sistemas de prestação de serviços e reconhecer o papel primordial da família no desenvolvimento dos seus filhos com incapacidades" (Trohanis, 1989).

A lei faz ainda recomendações aos diferentes estados, nomeadamente: planejar, desenvolver e implementar a nível estatal um sistema intersectorial abrangente, coordenador e multidisciplinar de serviços de I.P. para as crianças dos 0-2 anos com incapacidades ou atrasos de desenvolvimento e suas famílias; facilitar a coordenação dos financiamentos quer públicos quer privados dos serviços de I.P.; fortalecer as capacidades dos serviços para que estes desenvolvam Programas de Intervenção Precoce de qualidade e alarguem e melhorem os já existentes.

A lei especifica igualmente catorze componentes às quais os estados têm de se cingir para implementar um Sistema de Intervenção Precoce:

- definição de atraso de desenvolvimento;
- faseamento no tempo dos serviços a criar;
- avaliação multidisciplinar das crianças a atender;
- elaboração de um Plano Individualizado de Serviços para a Família (P.I.S.F.) e designação do técnico responsável por cada caso;
- organização de um sistema alargado de identificação das crianças;
- consciencialização do público para esta problemática;
- elaboração de um ficheiro centralizado de serviços e recursos;
- organização de um sistema abrangente de formação de pessoal;
- designação da entidade ou serviço directamente responsável;
- definição de regras a obedecer para a contratação ou criação de serviços locais de atendimento a crianças e famílias;
- definição de regras para o reembolso de serviços prestados;
- estabelecimento de garantias jurídicas;
- definição dos níveis de qualificação dos técnicos;
- elaboração de um sistema de recolha de dados.

Vale ainda a pena referir alguns aspectos da lei mais directamente relacionados com a temática deste artigo e comentados por Benner (1992). A lei especifica que a avaliação da criança e da família deverá ser realizada por uma equipa pluridisciplinar e num espaço de tempo compatível com a gravidade da situação. Sublinha-se ainda que: nenhuma avaliação deve basear-se numa fonte única de informação (Q.I. ou Q.D., por exemplo) para fundamentar uma decisão de elegibilidade para I.P. <sup>(4)</sup>; dado que o comportamento da criança é em grande parte determinado pelos contextos onde esta se encontra e tais contextos mudam em termos de rotina, então a avaliação deverá ter em conta esses diferentes contextos; os valores e a cultura a que a família e a criança pertencem deverão ser respeitados e tidos em conta na avaliação; toda a avaliação deverá ser perspectivada em termos de intervenção.

A lei prevê, finalmente, a elaboração de um documento, para todas as crianças que vão beneficiar de serviços de I.P., denominado Plano Individualizado de Serviços para a Família (P.I.S.F.). O P.I.S.F. é pois um registo dos serviços de que a criança necessita, bem como do programa de que a criança e a família irão beneficiar. Como veremos, o próprio P.I.S.F. tem uma forte conotação ecológica pelas várias dimensões que contempla e pelas preocupações teóricas que encerra.

### A elegibilidade para intervenção precoce

Um dos trabalhos mais recentes sobre esta temática é sem dúvida o de Brown e Brown (1993). Estes autores estabelecem três categorias de crianças com incapacidades ou em risco:

- crianças definidas *a priori* como possuindo condições de incapacidade já estabelecidas;
- crianças com atrasos de desenvolvimento;
- crianças em risco.

No *primeiro grupo*, incluem-se aquelas crianças que foram identificadas e que revelaram condições físicas ou mentais graves de alta probabilidade de originarem atrasos de desenvolvimento. Estas crianças são pois automaticamente elegíveis para I.P. Neste grupo incluem-se sobretudo casos de síndrome de Down e outras anomalias cromossómicas; alterações sensoriais; erros inatos do metabolismo; microcefalias; alterações emocionais graves (tipo autismo, "psicose", etc.); convulsões graves e repetidas; síndrome fetal alcoólico, etc. <sup>(5)</sup>

No *segundo grupo*, incluem-se as crianças cujas condições não são tão objectivas e que têm uma categorização difícil. Por essa razão a lei americana propõe aos vários estados que desenvolvam procedimentos de despiste e de caracterização destes "atrasos de desenvolvimento". De um modo geral pode partir-se de resultados obtidos em escalas de desenvolvimento que, no entanto, possuem valor desigual e que, por vezes, fornecem prognósticos pouco válidos. Por essa razão recorre-se também a avaliações centradas nos currículos, etc. <sup>(6)</sup>

O *terceiro grupo*, ou das "crianças em risco", inclui aquelas crianças que, devido à presença de alterações biológicas menos acentuadas, sociais e psicológicas, podem vir a actualizar ou a agravar situações que comprometem o seu desenvolvimento, caso não beneficiem de I.P. De um modo geral estas crianças não apresentam sinais muito evidentes das suas alterações, sendo estas inferidas a partir das suas histórias de desenvolvimento ou histórias clínicas.

Segundo Brown e Brown (1993), existem duas categorias principais de "risco". A primeira categoria é denominada *risco biológico* e a segunda *risco ambiental* <sup>(7)</sup>.

No *risco biológico* incluem-se geralmente crianças com antecedentes pessoais e familiares "suspeitos" e que podem indiciar futuros défices. Vale a pena alongarmo-nos

um pouco mais na noção de *risco biológico* dado o forte pendor "médico" que se liga à sua representação social e que faz por vezes esquecer a sua relatividade, não se valorizando certas intervenções educacionais precoces.

A noção de *risco biológico* que noutro lugar aprofundámos (Barrão & Felgueiras, 1978), vai buscar uma fundamentação teórica que está historicamente radicada em Pasamanick e Knobloch (1973). Estes autores partem da noção de *reproductive casualty* que se pode traduzir por *risco reprodutivo* ou *morbilidade reprodutiva*. Tal noção implica uma compreensão um pouco fatalista acerca do impacto de alterações precoces na vida ulterior da criança. Neste modelo, baixo peso ao nascer, alterações ou doenças do recém-nascido, problemas de hipoxia, etc., isto é, risco peri-natal e condições de complicações neonatais, iriam inevitavelmente conduzir a défices desenvolvimentais, sobretudo a nível cognitivo. No entanto, vários autores vão contrariar tais posições quer com dados empíricos quer com teorizações importantes, por sua vez fundamentadas empiricamente. É o caso de Sameroff e Chandler (1975), Sameroff (1975), Shonkoff, Hauser-Cram et al. (1992) e Molfese, Holcomb e Helwig (1994), que vão contrariar esta linearidade: *défice precoce/desenvolvimento alterado*. Na realidade quando o meio oferece uma estimulação eficaz à criança e as condições sociológicas não são muito adversas é possível quebrar o ciclo de défices. Estes autores verificaram também que a actualização e estruturação de défices tem predominantemente a ver com o meio sócio-económico adverso e a falta de estimulação da criança <sup>(8)</sup>.

A segunda categoria de *risco*, denominada de *risco ambiental*, é aquela em que se incluem as crianças em cuja história pessoal e familiar vamos encontrar ambientes familiares alterados ou problemas sociais graves que podem estruturar défices sobretudo de natureza psicológica. Deste modo, alterações na socialização (famílias negligentes ou abusivas ou mesmo ausência precoce de família ou de cuidados, pobreza e outras situações de exclusão social) podem ter efeitos desastrosos na criança. Estas situações de risco, relacionadas com alterações familiares-sociais, constituem aquilo que Sameroff e Chandler (1975) designam de *contínuo de acidentes de socialização* <sup>(9)</sup>. Também nestes casos, a fixação do risco ou a sua actualização ou estruturação não é linear. Uma intervenção precoce e uma prestação de cuidados atempada e eficaz pode tornar tais situações de risco reversíveis.

No entanto, estas duas fontes de risco nas suas formas mais graves e quando aparecem interligadas, levam muitas vezes a situações irreversíveis, caso não haja uma I.P. adequada.

Se nos situarmos na perspectiva transaccional de Sameroff e Fiese (1990), vemos que, para estes autores, o desenvolvimento da criança é encarado como o produto de interações dinâmicas entre a criança, as experiências que se lhes são prestadas e o contexto social mais vasto onde se inserem. Como consequência disto, uma situação de vulnerabilidade biológica ou social pode ser superada por um meio apoiante, neste caso a I.P.

### Da avaliação em intervenção precoce e do seu racional

Do que ficou exposto pode concluir-se que a avaliação em I.P. exige pelo seu grau de complexidade uma fundamentação teórica para a sua prática. Na realidade ela terá, ao contrário da avaliação tradicional, de alargar-se para além da criança, a outros adultos, como por exemplo ao casal, ou a outros membros da família. Na sua preocupação de busca de validade ecológica, a avaliação em I.P. terá de ter componentes naturalísticas e incluir uma grande variedade de cenários onde a criança e a família vivem. Igualmente o facto da avaliação ter de se ocupar de crianças com N.E.E., exige procedimentos específicos. Como sabemos, uma criança com incapacidades está particularmente dependente dos adultos e da organização do seu meio ambiente. As suas necessidades específicas podem tornar o seu ambiente físico altamente inadequado a um bom desenvolvimento. Daí que a organização dos cenários de vida seja tão importante, por exemplo, para a generalização de certas aprendizagens. Igualmente a incapacidade da criança pode levar a modificações drásticas do seu ambiente social.

Por todas estas razões, que a seguir serão tratadas com mais detalhe, pode concluir-se que a avaliação em I.P. terá de ter uma *perspectiva ecológica*. Mas o que é uma perspectiva ecológica? Noutros escritos, ocupámo-nos da perspectiva ecológica em psicologia e em educação (Bairrão, 1992 e 1992a). Bastará agora recordar apenas alguns conceitos básicos.

De um modo geral, uma perspectiva ecológica é aquela que considera o desenvolvimento da criança como o resultado das interações desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida. Por outras palavras, a determinação significativa daquilo que uma criança pode realizar, só ganha verdadeiro sentido se for conhecido o contexto onde está inserida. A teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) é particularmente adequada para a fundamentação de uma perspectiva ecológica em avaliação. Desta teorização destacaremos sobretudo a definição de ecologia do desenvolvimento, a noção de cenário e dos contextos mais amplos em que estes cenários se inscrevem e ainda os conceitos de estrutura e processo, como sendo os aspectos mais importantes para a fundamentação referida. Igualmente a avaliação em I.P. vai fazer largamente uso de tais noções. De acordo com Bronfenbrenner (1979), *a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e os contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos*. Neste sentido, o autor conceptualiza o conceito de contexto de desenvolvimento, em termos de uma hierarquia de sistemas com quatro níveis progressivamente mais abrangentes: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O *microsistema* inclui aquilo a que podemos chamar os factores de lugar, tempo, actividade e o papel

que a criança desempenha em cada cenário. Exemplos de microsistema são a casa e o centro onde recebe apoio, por exemplo. O *mesossistema* incorpora todos os cenários mais importantes que uma criança frequenta, bem como as relações entre esses cenários. O *exossistema*, que geralmente não inclui a pessoa em desenvolvimento, é composto pelas estruturas sociais (serviços de saúde, serviços sociais), que rodeiam a criança e a família e que constituem recursos para estas. Finalmente, o *macrosistema* que representa a cultura ou sub-cultura de uma dada sociedade à qual a criança e a família pertencem.

Bronfenbrenner (1979), a propósito dos contextos de socialização, refere que na "investigação ecológica, as propriedades da pessoa e as do ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos que decorrem neles e entre eles devem ser vistos como interdependentes e analisados como sistemas" (10). Como se pode concluir desta proposição, a socialização não decorre no vácuo mas em unidades de meio-ambiente/comportamento, caracterizadas por padrões cíclicos de actividades que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e de limites no espaço. Esta definição de *cenário*, que foi concebida por Barker (1968), é retomada por Bronfenbrenner que, como vimos, refere também as noções de estrutura e de processo que lhe estão inerentes. Por sua vez, Tietze (1986) e Tietze e Rossbach (1984) vão operacionalizar de forma mais adequada quer a própria noção de cenário quer os conceitos de estrutura e de processo. Para estes últimos autores o cenário é definido como uma unidade social relativamente estável (dimensão pessoal; por exemplo, o número de crianças e adultos que nele se encontram), a qual está normalmente associada a locais específicos (dimensão espacial e material, por exemplo a dimensão e a densidade dos espaços), nos quais ocorrem padrões de acção relativamente estáveis (dimensão acção) e que estão inseridos num contexto organizacional, legal, económico e funcional (dimensão organizacional, por exemplo, suporte financeiro, enquadramento legal).

Em termos operacionais vamos pois encontrar nos cenários, características ou variáveis de dois tipos: características de estrutura e características de processo (Tietze & Rossbach, 1984). Ainda segundo estes autores, as variáveis de estrutura incluem três aspectos: as características físicas e ambientais dos cenários, as características das pessoas que neles actuam, e ainda as atitudes e crenças dessas mesmas pessoas. As variáveis de processo incluem, predominantemente, as interações da criança com os adultos ou com os seus iguais.

Sem esta revisão de conceitos ligados à perspectiva ecológica, dificilmente teríamos um esquema de referência que nos permitisse entender e fundamentar a avaliação em I.P.

O quadro que Bailey e Simeonsson denominam de *Níveis de avaliação da criança e da família*, abrange a quase totalidade dos conceitos teóricos bem como as variáveis operacionalizadas a partir desses modelos (Quadro 1).

Quadro 1 Níveis de avaliação da criança e da família  
(Bailey & Simeonsson, 1988. Adaptação)

	NÍVEL	DESCRIÇÃO	ENFOQUE DA AVALIAÇÃO
MICROSSISTEMA	1	Crianças tomadas individualmente: crianças em risco, crianças em idade pré-escolar e membros da família também considerados individualmente.	Estudo das capacidades das crianças, nomeadamente nos seguintes domínios: socialização, comunicação, cognição, auto-ajuda, jogo, capacidades motoras, etc. Características comportamentais das crianças como por exemplo: capacidade de mobilização do esforço, capacidade para lidar com a frustração, etc. Características dos membros da família tomados individualmente.
	2	Características demográficas e ambientais da família.	Dimensão e composição da família.
	3	Interações que ocorrem no seio da família.	Ambiente de casa. Interações pais-criança. Relação dentro do casal. Papéis e funções dentro da família. Coesão da família e estratégias de tomada de decisão.
EXOSSISTEMA	4	Forças externas à família que estão directamente na origem de stress.	Necessidades da família. Recursos da família. Incidentes críticos. Recursos a serviços de profissionais.
	5	Factores externos à família que as afectam indirectamente ou que são uma fonte de potenciais apoios.	Legislação. Recursos da Comunidade. Políticas de serviços (Sociais, Saúde, etc.).

Os níveis 1, 2 e 3 do referido quadro dizem respeito, em termos descritivos, à criança, à família e seus meios ambiente, bem como às interações que ocorrem entre a criança e os adultos e entre a criança e as características físicas e sociais destes diferentes contextos. Estamos, pois, dentro do modelo de Bronfenbrenner ao nível do microsistema, ou seja, um primeiro nível socioecológico que implica o estudo da família como um sistema que integra a criança com N.E.E., os papéis parentais, as relações entre os pais e irmãos, etc.

Em termos avaliativos, ao nível 1, os descritores são sobretudo as características psicológicas da criança e as variáveis de estrutura, ou seja, as características dos diferentes membros da família tomados individualmente. Ao nível 2, em termos descritivos, continuamos centrados na família e no seu meio ambiente e do ponto de vista avaliativo o enfoque está predominantemente voltado para as variáveis estruturais do meio ambiente próximo no qual a criança se insere. O nível 3 é o nível predominantemente descritivo das interações que ocorrem na família e daí que o enfoque avaliativo a este nível tenha predominantemente a ver com variáveis de processo. Tais variáveis dizem respeito às interações entre a criança e os seus iguais e a criança e os adultos. Aqui, a este nível, são também avaliados aspectos representacionais que se traduzem em papéis e atitudes dos diferentes membros da família.

Ao nível 4 e 5 podemos considerar, do ponto de vista do modelo ecológico, que nos encontramos ao segundo nível socioecológico, o exossistema, que foca a rede de suportes sociais da família, as necessidades da família, os recursos da família, etc. Em termos avaliativos temos de lidar sobretudo com variáveis de estruturas referentes à família, aos serviços e à comunidade.

Em síntese, nos últimos anos tem vindo a acentuar-se a tendência de considerar a avaliação como predominantemente voltada para a intervenção. Como vimos anteriormente várias perspectivas confluem para uma perspectiva holística em avaliação e intervenção. O modelo transaccional de Sameroff e o modelo ecológico de Bronfenbrenner podem fornecer as bases teóricas, quer para a compreensão da génese dos défices das crianças, quer para intervir aos diferentes níveis no sentido de atenuar ou eliminar os efeitos desses défices. A avaliação de crianças com N.E.E. segue obrigatoriamente no mesmo sentido.

#### NOTAS

1 - Bronfenbrenner (1979), na sua definição 8 diz-nos o seguinte: *Ecological validity refers to the extent to which the environment experienced by the subjects in a scientific investigation has the properties it is supposed or assumed to have by the investigation.* A tradução portuguesa de Soczka (1989), é a seguinte: *A validade ecológica refere-se à medida em que o ambiente experimentado pelos sujeitos numa investigação científica tem as propriedades que é suposto ter pelo investigador.* Pode pois inferir-se que um ambiente estranho altere a conduta do sujeito, e daí que os resultados da observação possam aparecer alterados, não sendo portanto válidos. No entanto nem sempre é possível observar as pessoas nas suas condições de vida normais e pode até ser importante observá-las em cenários não habituais (ditos de laboratório). Quando isso acontece importa saber qual é o significado daquilo que estamos a observar.

- 2 - Recorde-se que muito desta esperança e optimismo na educação precoce das crianças como forma de prevenção futura, está ligada a duas obras que tiveram grande impacto por esta altura, estou a referir-me às obras de McV. Hunt (1961) e B. Bloom (1964). O autor vai referir-se, neste artigo, na parte respeitante à evolução do conceito de avaliação precoce e da legislação sobre essa matéria, ao caso dos E.M.A. Na realidade, os avanços científicos e práticos neste país, assim como a legislação mais recente, são exemplos paradigmáticos nestes domínios.
- 3 - Sobre a evolução de legislação americana em Educação Especial, veja-se Benner (1992) e Trohanis (1989).
- 4 - Em Portugal, não existe nenhuma legislação que regule o modo como a avaliação de crianças com necessidades educativas especiais deve decorrer. É de notar também que no nosso país, são muito poucos os serviços que têm equipas pluridisciplinares em funcionamento.
- 5 - Para maior aprofundamento deste ponto deve ver-se Simeonsson (1991) e Brown, Thurman e Pearl (1993).
- 6 - O texto da lei acentua o cuidado a ter na avaliação e consequente elegibilidade deste tipo de crianças para I.P. As avaliações deverão incluir várias fontes de colheitas de dados: testes referenciados a normas (escalas de desenvolvimento); avaliação informal (avaliações de interação mãe-filho, etc.), avaliação centrada em diferentes currículos, nas áreas mais comuns: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento sócio-emocional, desenvolvimento da linguagem e da fala, desenvolvimento motor, etc. A decisão como é óbvio não pode assentar num critério único (por exemplo os resultados numa escala de desenvolvimento) e terá de ser assumida tal como manda o Plano Individualizado de Serviços para a Família, por uma equipa pluridisciplinar. Para uma informação atualizada acerca desta temática deve ver-se Bailey e Wolery (1992); Bailey e Wolery (1989); Benner (1992); Wachs e Sheenan (1988); Brown, Thurman e Pearl (1993).
- 7 - Nem sempre é possível distinguir estas duas formas de risco. Existe por vezes um processo de *acúmulo* de factores (Bairrão, 1977) ou uma *coalescência biológico-social* (Ramey e Finkelstein, 1986) que pode agravar ou atenuar o défice conforme o peso dos factores em jogo.
- 8 - Condições de risco perinatal e condições de complicação neonatais *per se*, apenas explicam, baixos valores da variância no prognóstico do desenvolvimento cognitivo futuro. No entanto, valores bem mais elevados da variância são explicados, quando as medidas das alterações são combinadas com as medidas demográficas. Os resultados são desapontantes quando apenas são usadas medidas referentes a alterações perinatais e neonatais sem se ter em conta outras medidas. Apesar da falta de bases científicas para provar a existência de uma relação entre condições de risco perinatal, complicações neonatais e desenvolvimento ulterior, a *crença* no modelo (médico) persiste (Molfese, Holcombs, Helwig, 1994).
- 9 - Tradução que propomos para a designação de *continuum of caretaking casualty*.
- 10 - Sobre este assunto deve ver-se: Bairrão (1992 e 1992a), Bronfenbrenner (1979) e Tietze e Rosshach (1984).

## BIBLIOGRAFIA

- Bailey, D.B. & Wolery, M. (1989). *Assessing infants and preschoolers with handicaps*. New York: Maxwell Macmillan International Publishing Group.
- Bailey, D.B. & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. New York: Maxwell Macmillan International.
- Bairrão, J. (1977). *La paresse en question*. Nanterre: Université de Nanterre. (Tese de doutoramento em Psicologia).
- Bairrão, J. (1988). Os conceitos de educação especial. *Revista do desenvolvimento da criança*, 1/2, 5-9.
- Bairrão, J. (1992). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Lição de Agregação em Psicologia).
- Bairrão, J. (1992a). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de consulta psicológica*, 8, 57-68.
- Bairrão, J., Castanheira, J.L., Felgueiras, J. et al. (1982). *A multivariate analysis of bio-medical, psychological and sociological data obtained in the first epidemiological study of mental deficiency in Portugal*. Toronto: VI Congress of the I.A.S.S.M.D.
- Bairrão, J. & Felgueiras, I. (1978). Contribuições para o estudo das crianças em risco. *Análise psicológica*, 4, 31-39.

- Benner, S.M. (1992). *Assessing young children with special needs: An ecological perspective*. New York: Longman.
- Bollin, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, W. & Brown, C. (1993). Defining eligibility for early intervention. In S.K. Thurman & L. Pearl (Eds.), *Family-centered early intervention with infants and toddlers: Innovation cross-disciplinary approaches*. Baltimore: Paul Brooks.
- Dunst, C.J. & Trivette, C.M. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- E.E.D.M. (1978). *Crianças em risco: Estudo pluridisciplinar de crianças entre os 3 e os 7 anos do concelho de Arruda dos Vinhos*. Lisboa: I.F.A.S. Ministério dos Assuntos Sociais.
- Hunt, J. McV. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Lima, I.M. (1968). *Formas de avaliações e intervenção precoce: Uma introdução ao estudo das crianças em risco educacional*. Porto: F.P.C.E. (Provas de aptidão pedagógica).
- Molfese, V.J., Holcomb, L. & Helwig, S. (1994). Biomedical and social-environmental influences on cognitive and verbal abilities in children 1 to 3 years of age. *International journal of behavioral development*, 2, 271-287.
- Pasamanick, B. & Knobloch, H. (1973). The epidemiology of reproductive casualty. In S.G. Sapiro, A.C. & Nitzburg (Eds.), *Children with learning problems: Readings in developmental-interaction approach*. New York: Brunner Mazal Publishers.
- Ramey, C.T., Finkelstein, N.W. (1981). Psychosocial mental retardation: A biological and social coalescence. In M.J. Begab; H.C. Haywood & H.L. Garber (Eds.). *Psychosocial influences in retarded performance*, 1, 65-92. Baltimore: University Park Press.
- Sameroff, A.J. (1975). Early influences on development: Fact of fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-94.
- Sameroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975). Perinatal risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapack & G. Siegle (Eds.). *Review of child development research*, 4, 187-244.
- Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S.J. Meisels, & J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J.P., Hauser-Gram et al. (1992). Development of infants with disabilities and their families. (With commentary by A.J. Sameroff). *Monographs of the society of research in child development*, 57, 6.
- Shonkoff, J.P., Meisels, S.J. (1990). Early childhood intervention: The evolution of a concept. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simeonsson, R. (1991). Primary, secondary, and tertiary prevention in early intervention. *Journal of early intervention*, 2, 124-134.
- Soczka, L. (1989). *A perspectiva ecológica em psicologia*. Lisboa: LNEC.
- Tietze, W. (1986). *The preprimary project: An overview*. Munster: I.E.A., Preprimary Project.
- Tietze, W. & Rosshach, H.G. (1984). *A conceptual framework to the analysis of socialization environments*. Groningen. Paper presented at the Inaugural European Conference of the International Society for the Study of Behavioral Development.

Trohanis, P.L. (1989). An introduction to PL-457 and the national policy agenda for serving young children with special needs and their families. In Gallager, J.J. et al. (Eds.), *Policy implementation and PL 99-457*. Baltimore: P.H. Brooks Publishing.

Wachs, T.D. & Sheenan, R. (Eds.) (1988). *Assessment of young developmentally disabled children*. New York: Plenum Press.

#### ABSTRACT

Assessment can be viewed as decision-making towards intervention. Traditional assessment and psychological and psychoeducational perspectives most of all suffer from a lack of ecological validity. It prevallyngly focuses on child and child disabilities. Present assessment concerning Early Intervention focuses on family, child and child's life contexts. The demand is for the rethinking of this kind of assessment basic assumptions so as to provide for an adequate intervention while taking child and family needs into account.

#### RÉSUMÉ

L'évaluation peut être considérée prise de décision en vue de l'intervention. L'évaluation traditionnelle et surtout les évaluations psychologique et psycho-pédagogique n'offrent aucune garantie de validité écologique et sont essentiellement centrées sur l'enfant et ses incapacités. L'évolution actuelle dans le domaine de l'Intervention Précoce est centrée sur la famille, sur l'enfant et ses contextes de vie. Pour que ce type d'évaluation permette intervenir de façon adéquate et prendre en compte les nécessités de l'enfant et la famille, il est devenu indispensable de repenser ses fondements.