

## Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce

Ana Maria Serrano\*  
Ana Paula Pereira\*\*

### Resumo

Este artigo procura revisar, sinteticamente, os princípios teóricos e empíricos subjacentes às práticas atualmente recomendadas para a avaliação em Intervenção Precoce (IP). Descreve as principais mudanças paradigmáticas ao nível da Intervenção Precoce nas últimas décadas e como elas se refletem nos processos de avaliação, assim como apresenta uma breve descrição das características da avaliação em Intervenção Precoce baseadas na evidência científica. Apresenta também alguns instrumentos e procedimentos de avaliação que se coadunam com as práticas descritas pela investigação, como mais eficazes na resposta às necessidades, preocupações e prioridades das crianças e suas famílias.

**Palavras-chave:** Avaliação. Intervenção precoce. Centrado na família. Envolvimento parental.

### Recommended parameters for quality assessment in early intervention

#### Abstract

This article aims to do a synthesized review of theoretical and empirical principles underlying the practices currently recommended for assessment in early intervention. Describes the major paradigm shifts in Early Intervention in the last decades, and how they are reflected in assessment processes, and presents a brief description of the evidence-based characteristics of assessment in Early Intervention. It also presents some tools and assessment procedures that are consistent with the practices described within the research literature, as more responsive to the needs, concerns and priorities of children and their families.

**Keywords:** Assessment. Early intervention. Family centered. Parental involvement.

\* Professora Associada, Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Porto, Portugal.

\*\* Professora Auxiliar, Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Porto, Portugal.

Nos últimos anos, assistimos a avanços consideráveis no domínio da Intervenção Precoce (IP), em resultado de um conjunto de influências práticas, conceituais e teóricas, com enormes repercussões e implicações na implementação e organização da abordagem centrada na família. De fato, a conceitualização e a operacionalização deste conjunto de influências tem suscitado, desde as décadas de 50 e 60, o reconhecimento do papel central da família na vida da criança, incrementando numerosas discussões, debates e publicações, que pretendem, e têm por objetivo, a explicitação da importância do apoio às famílias em IP e, simultaneamente, demonstrar a necessidade de perspectivar mudanças significativas e consideradas prementes no que se refere às práticas na IP. (BAILEY, 1996a; BROTHERTON et al., 2008; DUNST, 2000a, 2000b; SANDALL; MCLEAN; SMITH, 2000; WINTON; MCCOLLUM; CATLETT, 2008).

Atualmente, os benefícios desta abordagem centrada na família, que, segundo Allen e Petr (1996, p. 68), “reconhece a importância fulcral da família na vida da criança. Orienta-se por um conjunto de escolhas devidamente informadas, efectuadas pela família, e foca-se nos seus pontos fortes”, são já visíveis, tornando-se evidente que as intervenções implementadas com um enfoque na família estão directamente relacionadas com a melhoria do funcionamento de alguns domínios da vida das famílias (DUNST; TRIVETTE; HAMBY, 2006, 2007; SERRANO, 2007; TRIVETTE; DUNST; HAMBY, 1996a, 1996b; WARFIELD et al., 2004).

De um modo geral, podemos afirmar, seguindo Allen e Petr (1996), que apesar da dificuldade em definir as características específicas da abordagem centrada na família, existem pelo menos dois aspectos que lhes são atribuídos de forma consistente: a escolha da família e a perspectiva que parte das suas competências específicas.

Por um lado, ainda que o primeiro critério possa assumir formas variadas, tem como aspecto central o conceito de que a decisão final, no que se refere à criança ou à família, cabe exclusivamente a esta última. O papel do profissional no processo de decisão deverá ser o de facilitador da participação ativa da família na promoção da sua ou das suas decisões (DUNST, 2000b). Neste domínio, deve reconhecer-se que as decisões tomadas pela família podem variar de oportunidade para oportunidade e que podem depender da percepção que a família tem não só dos seus recursos, preocupações e prioridades, mas também das percepções daqueles que a rodeiam (TURNBULL et al., 2000).

Por outro lado, a abordagem centrada na família parte também do princípio de que cada família tem as suas competências, que surgem das capacidades, dos talentos, das possibilidades, dos valores e das suas expectativas. Uma das responsabilidades do profissional é a de facilitar a disponibilização de meios através dos quais essas competências possam ser reconhecidas e utilizadas.

Neste sentido, ganha particular relevo não só a complexidade subjacente às concepções e às práticas de avaliação em IP, como também a

necessidade de aprofundar formas e instrumentos de avaliação ajustados à diversidade das famílias apoiadas na IP, instrumentos esses que devem contemplar a participação ativa e interativa dos profissionais e das famílias, de forma a tornar possível o desenvolvimento de uma visão partilhada, que permita a identificação e a recolha de informações sobre as necessidades, as prioridades, e os recursos da família, de modo a proporcionar à família a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, que sejam orientadas para a qualidade dos serviços e dos apoios prestados.

Ora, não é novidade o fato de a avaliação constituir, na maioria dos serviços de IP, o primeiro momento de encontro com as famílias, como também não é novidade este momento ser forte e culturalmente marcado pela função executiva dos profissionais, pelo fato de se considerar que esta etapa exige um domínio técnico e processual que advoga a necessidade da figura central e decisora do profissional, em detrimento da valorização e da participação ativa da família neste processo (MCWILLIAM; WINTON; CRAIS, 2003).

No entanto, também neste domínio, desde os anos 80, os profissionais e as famílias têm promovido notáveis mudanças na avaliação das crianças com necessidades educativas especiais e em risco. Estas mudanças são o resultado das transformações vividas naquilo que são atualmente práticas recomendadas em IP, nomeadamente a abordagem centrada na família, a valorização dos contextos de vida da criança e da sua família e a abordagem transdisciplinar (HARBIN, 2005; MCCONNELL, 2000; WOLRAICH et al., 2005).

A IP, ao valorizar os contextos de vida da criança e da sua família, reforça os sistemas de apoio comunitário de forma a responder às necessidades identificadas pela família, permitindo igualmente o reforço a) das competências das famílias; b) do desenvolvimento da criança; c) da satisfação da família em relação à obtenção de recursos; d) do bem-estar dos pais e da família; e) da capacidade de resposta da comunidade às necessidades das crianças e suas famílias (DUNST, 2001b; DUNST; BRUDER, 2002; DUNST; TRIVETTE, 2001a; DUNST et al., 1997; MOTT, 2006b; MOTT; DUNST, 2006; MOTT; SWANSON, 2006; TRIVETTE et al., 1997).

As práticas recomendadas para a IP advogam, assim, que a avaliação na IP deverá ser um processo flexível de tomada de decisões, no qual as equipas constituídas por profissionais e famílias, de forma contínua, analisam os seus resultados e, conjuntamente, definem mudanças ao nível das necessidades desenvolvimentais, educacionais, médicas e de saúde mental. Deve ocorrer nos contextos naturais da criança e da sua família, com materiais que fazem parte desses contextos e com pessoas que lhes são familiares, tendo em conta as competências funcionais necessárias nesses contextos (BAGNATO, 2007; GRISHAM-BROWN; PRETTI-FRONTCZAK, 2011).

Atualmente, a avaliação na IP é definida como um processo flexível de colaboração entre profissionais e família, desenhado para compreender e

aprofundar as competências e os recursos da criança, dos ambientes de prestação de cuidados e de aprendizagem, que envolve a formulação de questões, a recolha de informação, a partilha de observações e o suscitar de novas questões (CRAIS, 1997; GREENSPAN; MEISELS, 1996). A informação da criança e da família recolhida no processo de avaliação constitui uma base importante para os profissionais e famílias poderem tomar decisões em nível da intervenção e, deste modo, garantir a qualidade dos serviços prestados (DODGE et al., 2004; NOTARI-SYVERSON; LOSARDO, 2008). Segundo Bailey e Wolery (1992), a avaliação deve permitir: a) determinar a elegibilidade das crianças para os programas de intervenção precoce ou o seu encaminhamento para o tipo de abordagem mais adequado; b) identificar os objetivos da intervenção apropriados do ponto de vista desenvolvimental e funcional; c) identificar os estilos de interação e as competências da criança; d) identificar os objetivos que os pais propõem para os seus filhos, assim como as necessidades por estes identificadas; e) construir e reforçar o sentido de competência dos pais; e f) desenvolver uma perspectiva integrada acerca das necessidades e dos recursos da criança e da família.

Segundo Bagnato (2007), as novas abordagens na avaliação em IP devem contemplar um conjunto de qualidades que permitam operacionalizar práticas adequadas e qualificadas no atendimento às famílias na IP, nomeadamente:

– **Utilidade:** a avaliação deve ser útil para realizar as múltiplas finalidades da IP, nomeadamente ao nível da deteção, elegibilidade, planificação da intervenção, monitorização da intervenção e documentação do impacto da qualidade do programa. Os instrumentos e métodos da avaliação devem ajudar os profissionais e as famílias a identificar objetivos e metodologias de apoio adequadas;

– **Consensualidade:** os instrumentos, estilos, materiais e metodologias adotadas devem ser aceites mutuamente pelos profissionais e pelas famílias;

– **Autenticidade:** a avaliação deverá acontecer nos contextos naturais de vida da criança e da família de forma a proporcionar informação autêntica acerca das competências e necessidades da criança e da sua família e das suas prioridades ao nível da intervenção;

– **Colaboração:** os métodos e estilos de avaliação devem promover a colaboração entre famílias e profissionais, potencializando assim o trabalho em equipe. Os pais e outros membros da família devem ser parceiros ativos na avaliação da criança, os instrumentos devem ser escolhidos e utilizados porque estão escritos de forma compreensível e não devem utilizar linguagem técnica ou jargão;

– **Convergência:** deve ser obtida informação funcional e válida acerca do nível de desenvolvimento e progresso da criança e das prioridades da sua

família, nas suas rotinas diárias, por um conjunto diferenciado de pessoas (pais, educadores e outros profissionais). A convergência de diferentes perspectivas providencia uma melhor e mais adequada informação de base;

– **Equidade:** a avaliação deve contemplar diferenças individuais. O princípio da equidade é fundamental para a adequação das instruções e do material. Os materiais podem ser escolhidos para que a criança e a sua família demonstrem competências através de um conjunto diferenciado de respostas, contemplando as características sensoriais, afetivas e culturais, bem como os valores e crenças da família;

– **Flexibilidade:** os instrumentos e materiais de avaliação devem ser sensíveis, quer às mudanças e desenvolvimento da criança, quer às necessidades e prioridades da sua família;

– **Congruência:** os instrumentos de avaliação devem ser congruentes com a faixa etária em que a criança se encontra, bem como com os seus estilos de funcionamento e interesses. Devem também ser congruentes e adequados à escolha efetuada pela família.

Como poderemos verificar, estas qualidades referidas por Bagnato (2007) são consentâneas com os Princípios para uma Avaliação Apropriada definidos pelo Zero to Three Work Group on Developmental Assessment, em 1996, que referem a necessidade de existir, no processo de avaliação:

a) um modelo integrado de desenvolvimento que contemple uma visão holística e ecológica da criança e da sua família;

b) a utilização de múltiplas fontes de informação e múltiplas componentes tendo em conta a complexidade do desenvolvimento, dos contextos e dos instrumentos;

c) a potencialização de relações e interações com os prestadores de cuidados;

d) a referência ao desenvolvimento típico para interpretação das diferenças;

e) relações de colaboração entre a família e os profissionais;

f) constituir-se como o alicerce de todo o processo de intervenção e de apoio às famílias com crianças com necessidades educativas especiais e/ou em risco (GREENSPAN; MEISELS, 1996; MEISELS; ATKINS-BURNETT, 2000).

Esta nova abordagem ao nível da avaliação contrasta com a avaliação tradicional, definida como a administração de testes e tarefas altamente

estruturada por um examinador estranho, numa situação artificial a fim de determinar um resultado normativo para fins de diagnóstico (BAGNATO, 2005). A avaliação tradicional é assim utilizada para classificar a criança, baseando-se nos seus défices, não contemplando quaisquer tipos de adaptações ou acomodações para crianças com necessidades educativas especiais e/ou em risco, desvalorizando ou impedindo a participação ativa da família e hipervalorizando as competências dos profissionais. Esta perspectiva é claramente expressa no testemunho de um pai que refere:

Deixaram-nos muito claro que deveríamos permanecer sossegados, falando apenas quando nos dirigissem a palavra e em nenhuma circunstância deveríamos, de forma alguma, encorajar a nossa filha, enquanto os testes estavam a decorrer. Parecia que tínhamos ido ver a nossa filha participar num jogo de Basebol, onde nos foi dito que não estávamos autorizados a fazer claque por ela, só que isto era muito, muito pior... (MCWILLIAM; WINTON; CRAIS, 2003, p. 66).

Grisham-Brown e Pretti-Frontczak (2011) ilustram de uma forma mais analítica as principais diferenças entre a avaliação atual e tradicional, como pode ser observado no quadro 1, destacando, em consonância com grande parte da literatura, algumas das vantagens que reforçam claramente a necessidade de adotar esta nova abordagem, nomeadamente o fato de a informação recolhida providenciar uma verdadeira avaliação daquilo que a criança pode fazer nos seus contextos naturais, locais onde se sente confortável e segura; a relação entre a informação recolhida, o processo de planificação e intervenção e a promoção da colaboração entre profissionais e família.

Quadro 1 – Síntese das práticas de avaliação tradicional e actual na Intervenção Precoce

	Avaliação actual	Avaliação tradicional
<i>Quem avalia?</i>	Indivíduos familiares à criança (pais, educadores, membro da família, ou outros profissionais).	Indivíduos que não são familiares à criança (psicólogo do jardim de infância, terapeuta...).
<i>Onde avalia?</i>	Contextos onde a criança está inserida e que lhe são familiares.	Locais não familiares, nomeadamente: clínicas, gabinetes, etc.
<i>Como se avalia?</i>	Utilização de estratégias que não alterem as rotinas da criança, a criança não se deve aperceber que está a ser avaliada (exemplo: observação, diálogo com a família).	Utilização de estratégias que alteram as rotinas da criança e a deslocam do seu ambiente natural; a criança responde após solicitação do adulto.

Continuação Quadro 1.

	Avaliação actual	Avaliação tradicional
<i>O que é avaliado?</i>	Comportamentos funcionais da criança utilizados nas suas rotinas diárias.	Tarefas que representam competências de desenvolvimento em diferentes domínios.
<i>Quais os materiais e instrumentos utilizados?</i>	Materiais que fazem parte das rotinas e dos contextos onde a criança é observada.	Materiais específicos dos instrumentos.
<i>Como é que as famílias são envolvidas?</i>	As famílias adoptam diferentes papéis neste processo, tendo em conta as escolhas que fazem	A família na generalidade é apenas envolvida no momento de transmissão dos resultados obtidos.

Na mesma linha de raciocínio, Greenspan e Meisels (1996) sublinham as vantagens dos processos de avaliação que respeitam as práticas recomendadas em IP, destacando três etapas fundamentais do processo:

– **Planificação da avaliação:** nesta etapa são definidos os objetivos da avaliação segundo os diferentes intervenientes, a identificação das preocupações da família para a avaliação, a identificação das escolhas da família em relação à condução da avaliação (hora, dia, local, pessoas envolvidas etc.), a identificação das áreas, atividades e estratégias de maior realização da criança e a apresentação e análise dos papéis que a família pode adotar durante a avaliação;

– **Condução da avaliação:** na segunda etapa são definidos o tipo de instrumentos formais e/ou informais que devem ser utilizados, tendo em conta as preocupações da família e necessidades do sistema (testes standardizados, observação em contexto, registro de comportamentos etc.); o processo de partilha de informação e impressões sobre o desempenho da criança. São ainda analisados possíveis objetivos e estratégias de intervenção, tendo sempre presente as preocupações e prioridades da família;

– **Partilha de resultados:** esta última etapa do processo de avaliação deve ser útil, reforçadora e promotora de competências e de esperança na família. Assim, devem discutir-se as diferentes perspectivas (família, profissionais etc.), apresentarem-se e aferirem-se os resultados; definirem-se objetivos; identificarem-se recursos e o tipo de intervenção necessária, bem como a entrega de cópias/originais de todos os documentos à família.

As abordagens apresentadas e os seus contrastes alertam-nos para a complexidade subjacente às concepções e às práticas de avaliação em IP e para a necessidade de aprofundar formas e instrumentos de avaliação ajusta-

dos à diversidade das famílias apoiadas na IP. Estes instrumentos devem contemplar a participação ativa e interativa dos profissionais e das famílias, de forma a tornar possível o desenvolvimento de uma visão partilhada, que permita a identificação e a recolha de informações sobre as necessidades, sobre as prioridades e sobre os recursos da família. As informações recolhidas proporcionam à família a possibilidade de fazer escolhas e de tomar decisões que sejam orientadas para a qualidade dos serviços e dos apoios prestados.

Bagnato (2007) refere a importância de relacionar os princípios do desenvolvimento com o processo de avaliação no sentido de maximizar e potencializar o funcionamento adaptativo e a aprendizagem da criança na IP, nomeadamente:

– as competências funcionais observadas nas atividades e rotinas diárias são os únicos métodos representativos para avaliar as capacidades das crianças com idades compreendidas entre os 0 anos e os 6 anos. Nesta faixa etária, as crianças são agentes ativos, interativos e competentes na promoção do seu desenvolvimento, através das interações que estabelecem com os seus cenários de vida ao longo do tempo;

– a avaliação na IP tem de perspectivar um processo de desenvolvimento das competências da criança de forma integrada, articulada, sequencial e multidimensional;

– cada criança (com ou sem NEE e/ou em risco) evidencia níveis e padrões de desenvolvimento individuais e variáveis. A avaliação na IP tem de enfatizar comparações intraindividuais para salientar quer os padrões, quer as respostas individuais à intervenção;

– as trajetórias do desenvolvimento nas crianças pequenas podem ser alteradas e melhoradas através de intervenções individualizadas, pois os processos de desenvolvimento são flexíveis e multicausais e passíveis de serem melhorados durante os períodos sensíveis de desenvolvimento. A avaliação na IP pode tornar mais claras as inter-relações entre as trajetórias individuais e os apoios ambientais que poderão fortalecer o desenvolvimento e as competências efetivas na vida da criança e da sua família.

A articulação entre os princípios de desenvolvimento da criança e as práticas atuais de avaliação permitem distinguir, de forma clara e inequívoca, a avaliação tradicional da avaliação atual. A avaliação tradicional coloca o enfoque no conteúdo da competência a adquirir, enquanto a avaliação atual coloca o enfoque na funcionalidade dessa competência, como pode ser constatado no quadro 2.

Quadro 2 – Exemplos de competências baseadas na avaliação do conteúdo e da funcionalidade

Conteúdo da competência	Funcionalidade da Competência
Levantar uma toalha para descobrir um objecto escondido	Encontrar objectos escondidos em locais usuais.
Transpõe obstáculos com 20 cm.	Desloca-se transportando objectos nas mãos
Constrói frases com sujeito e verbos	Consegue obter/concretizar os seus desejos e necessidades
Aperta 4 botões numa camisa ou blusa	Veste uma peça de roupa com abertura à frente, utilizando qualquer método funcional
Anda em cima de um banco sueco	Mostra equilíbrio quando se desloca
Faz um puzzle com 4 peças	Resolve problemas do seu quotidiano

Essas novas abordagens na avaliação contribuem direta e indiretamente para a melhoria dos apoios e serviços prestados e, fundamentalmente, nos resultados obtidos pelas famílias e crianças apoiadas na IP.

Elas refletem uma mudança paradigmática no processo de avaliação, já acima mencionada, que valoriza o papel da família, os contextos naturais, a individualização e a funcionalidade. Segundo a Division for Early Childhood (2000), as práticas recomendadas para a avaliação em IP podem resumir-se nos seguintes princípios:

- as famílias e os profissionais colaboram na planificação e implementação da avaliação;
- a avaliação é individualizada e apropriada a cada criança e sua família;
- a avaliação fornece informação útil para a intervenção;
- os profissionais partilham com respeito informação útil.

A avaliação compreende quatro finalidades essenciais: despiste, diagnóstico, avaliação da implementação do programa (incluindo a planificação e monitorização do programa/plano de intervenção) e a avaliação global dos serviços prestados. O despiste é um procedimento breve para determinar se a realização da criança difere da realização média das outras crianças com a mesma idade cronológica, necessitando, assim, de uma avaliação mais aprofundada. Se existir um atraso, então uma avaliação diagnóstica será necessária para podermos avaliar os pontos fortes e necessidades da criança e da família e determinarmos se a criança é elegível para os serviços da educação especial. A

avaliação da implementação do programa tem a ver com o desenvolvimento do programa/plano de intervenção e sua monitorização. E, finalmente, a avaliação global dos serviços de IP prestados pelos diferentes programas com vista identificar necessidades e a melhorar a sua qualidade.

No que respeita aos instrumentos utilizados para avaliação, podemos considerar duas grandes categorias: testes estandardizados e abordagens alternativas (NOTARI-SYVERSON; LOSARDO, 2008). Essas duas categorias servem propósitos distintos na avaliação. Enquanto os testes estandardizados e referenciados pela norma permitem discriminar entre grupos de crianças de diferentes idades, os comportamentos testados podem não ser relevantes para a planificação educacional. As abordagens alternativas de avaliação derivam da avaliação funcional e de abordagens de intervenção com enfoque na observação do comportamento da criança e sua família nos ambientes naturais e nas atividades do dia a dia. Elas compreendem diferentes métodos e formas de recolha de informação tais como: observações aprofundadas da criança, *checklists*, registos, amostras dos trabalhos da criança, portfólios, amostragem de tempo etc.

Tradicionalmente as avaliações eram efetuadas recorrendo a testes estandardizados, os quais serviam de base para identificar áreas fortes e fracas do desenvolvimento da criança, e era a partir dessa informação que se delineavam os objetivos de intervenção. Mas a transposição desta informação para a planificação era, muitas vezes, escassa e pouco relevante para a planificação dos objetivos e respectivo plano de intervenção. Para além disso uma observação pontual e limitada no tempo, como é o caso das observações que utilizam os testes estandardizados, é insuficiente para podermos ter um conhecimento aprofundado do comportamento da criança. O que preconizamos atualmente com as abordagens alternativas é uma observação mais continuada no tempo, nos diferentes contextos em que a criança interage, com diferentes pessoas e com múltiplos objetos. Esta abordagem permite-nos obter uma imagem mais real do comportamento e desenvolvimento da criança e sua família, essencial para podermos delinear um plano de intervenção precoce que seja funcional e sirva aos interesses e necessidades da criança e da família. Por conseguinte, quando queremos desenvolver objetivos educacionais para as crianças, devemos eleger instrumentos de avaliação alternativa porque estes nos fornecem informação mais completa acerca do que a criança sabe e é capaz de fazer nas atividades diárias e no jardim infantil, por oposição a situações de teste altamente estruturadas e restritas, como é o caso dos testes estandardizados.

Segundo Notari-Syverson e Losardo (2008), o enquadramento teórico da avaliação alternativa assenta-se nas seguintes premissas:

- a) Uma visão integrada de desenvolvimento da criança;
- b) Uma visão articulada da avaliação e intervenção;
- c) Um modelo transdisciplinar de avaliação;
- d) Uma abordagem multimodal e multidimensional da avaliação.

A avaliação alternativa é consentânea com uma visão integrada do desenvolvimento, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais, culturais e linguísticas e também a necessidade de flexibilização e individualização e os diferentes estilos de aprendizagem das crianças e suas famílias.

Tradicionalmente tendíamos a enfatizar a avaliação, especialmente diagnóstica, e a minimizar a intervenção (MCWILLIAM, 2010). Elas não se podem separar e devem ser pensadas de forma interligada. Segundo MacWilliam (2010), o provérbio “Aquele que falha em planificar, planifica para o falhanço” ilustra bem a necessidade da articulação entre estes dois momentos que constituem a espinha dorsal da IP.

O repensar a avaliação nas abordagens alternativas implica também a existência de um modelo de avaliação transdisciplinar que permita a partilha de informação e colaboração entre saberes de diferentes profissionais e famílias. Só esse “olhar multivariado” pode conseguir dar-nos uma visão mais autêntica do desenvolvimento, aprendizagem e necessidades da criança e sua famílias. A complexidade das dimensões implicadas na avaliação das crianças e famílias exige essa partilha de saberes especializados. As famílias devem ser membros ativos do processo de avaliação, colaborando de formas diversas nesses momentos. Um sistema de avaliação contínua que reconheça o papel das famílias ajuda a desenvolver fortes relações entre profissionais e as famílias (DODGE, et al., 2004) e, simultaneamente, o envolvimento dos elementos da família na avaliação das crianças melhora a precisão e validade preditiva dos resultados (HENDERSON; MEISELS, 1994). O envolvimento dos pais na avaliação de desenvolvimento dos seus filhos ajuda os pais a tornarem-se mais conhecedores das etapas esperadas em termos de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a tornarem-se melhores observadores das brincadeiras e comportamentos dos seus filhos (ROGGMAN; BOYCE; INNOCENTI, 2008). Este envolvimento dos pais conduz a uma parentalidade mais responsiva, encorajadora e comunicativa.

Apesar das transformações testemunhadas em IP nas últimas décadas, na forma como pensamos e desenhamos as práticas, a área da avaliação não tem acompanhado estas mudanças da mesma forma, sendo que os seus avanços têm sido escassos (NEISWORTH; BAGNATO, 2000). O envolvimento dos pais é uma dessas áreas que necessita de uma atenção especial. O ideal para a avaliação em IP é, como vimos, o envolvimento dos pais nesse processo, sendo que deveriam ser os pais a poder conduzir a avaliação com ajuda dos profissionais. Os profissionais desempenham o papel de facilitadores, orientando os pais no comportamento e aspectos a serem observados e avaliados. No entanto, para que isto seja possível, é necessário que os instrumentos a utilizar na avaliação sejam aqueles que, frequentemente, denominamos de “amigáveis para os pais” (*parent friendly*), isto é, que sejam instrumentos fáceis de compreender e utilizar pelos pais, e não instrumentos que exijam rigidez na sua aplicação e requeiram treino e formação intensiva. Nos últimos anos, estão sendo desenvolvidos instrumentos, metodologias e procedimentos de avaliação que

respondem a esta necessidade de participação ativa das famílias no processo de avaliação.

Exemplos de instrumentos e procedimentos de avaliação que permitem incorporar estratégias de envolvimento dos pais são:

- *Ages and Stages Questionnaires (ASQ) : A Parent Completed, Child Monitoring System* desenvolvido por Janes Squires, LaWanda Potter e Diane Bricker, em 1995, e revisto por Bricker e Squires em 1999, tendo sido traduzido para o português por Meireles et al. (2010);
- *A Ounce Scale* desenvolvida por Sam Meisels e colaboradores em 2003, constitui um portfólio formal, que inclui um registo de observação, um álbum da família e um perfil de desenvolvimento, os quais avaliam várias áreas do desenvolvimento, tais como: relações pessoais (confiança), sentimentos acerca de si, relacionamentos com outras crianças, compreensão e comunicação, exploração e resolução de problemas e movimento e coordenação. Baseia-se em observações das crianças nos seus contextos diários, observações essas, efetuadas pelos pais que colaboram de forma ativa com os profissionais no completar de um registo da família que é único para cada família e criança;
- *McArthur-Bates Communicative Developmental Inventories (CDI)* desenvolvido por Fenson e colaboradores em 2006. Instrumento de despiste de aptidões de linguagem e comunicação que se baseia nas informações dos pais;
- *Transdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA): A Functional Approach to Working with Young Children* desenvolvido e revisto por Toni Linder em 1993 e 2008. Instrumento de avaliação diagnóstico que envolve atividades, situações da vida diária e os pais facilitando generalização do apoio às necessidades e capacidades da criança nos seus contextos de vida;
- Modelo de Intervenção Baseado nas Rotinas, desenvolvido por MacWilliam (2010), observa os princípios fundamentais que uma metodologia de avaliação e intervenção precoce de qualidade adota, tais como, uma perspectiva ecológica, centrada na família, focada nos pontos fortes e na relação mas enfatizando a importância das rotinas no processo de intervenção;
- Modelo de Construindo Blocos desenvolvido por Sandal e Schwartz (2003), traduzido para o português pela Porto Editora em 2003. Constitui um modelo de avaliação/intervenção para planificar o ensino e a aprendizagem de crianças no jardim de infância, o qual conta também com o envolvimento ativo da família;
- Ecomapas, que são representações gráficas das redes formais e informais de apoio das famílias, as quais permitem também indicarem

a percepção das famílias no que respeita aos níveis, eficácia e tipo de apoios prestados pelas redes (MCWILLIAM, 2010; SERRANO,2007);

– *Checklists for Promoting Parent-Mediated Everyday Child Learning Opportunities* desenvolvidas por Raab e Dunst (2006);

– *Early Childhood Intervention Competency Checklists* desenvolvidas por Roper e Dunst (2006).

A conceitualização contemporânea dos serviços e práticas de IP assenta numa perspectiva sistêmica, ecológica e centrada na família. Assim sendo, o foco de atenção nas práticas tradicionais deixou de ser exclusivamente centrado na criança, para passar a ser centrado na criança e na sua família. Esta focagem alargada sobre qual deve ser o alvo de intervenção em IP, é um processo contínuo pela descoberta de importantes variáveis que influenciam o desenvolvimento da criança. O enquadramento conceitual de desenvolvimento sobre o qual se assenta a IP inclui a compreensão dos padrões de interação familiar, tais como as transações pais-criança, as experiências proporcionadas às crianças pela família bem como a salvaguarda das suas condições de saúde e segurança e da influência destes sobre o desenvolvimento. As crianças com necessidades especiais ou em risco e suas famílias apresentam um conjunto alargado de elementos causadores de estresse que perturbam as interações familiares. Desse modo, um papel importante da avaliação em IP será o de identificar os elementos de estresse que podem perturbar o funcionamento ótimo das interações familiares e as competências e pontos fortes da família. Para isso, existe também um conjunto alargado de instrumentos, que está sendo desenvolvido para avaliar as necessidades, prioridades, estilos de funcionamento e apoio social das famílias e que se torna indispensável para uma avaliação que pretenda ser abrangente e sistêmica.

Concluindo, os profissionais de IP devem ser capazes de articular o seu quadro conceitual no sentido de os ajudar a uma seleção criteriosa de procedimentos de avaliação que se ajustem e respondam às necessidades individuais e únicas das crianças e das famílias com quem trabalham. Necessitam igualmente de desenvolver competências de comunicação com as famílias de grupos culturais e linguísticos diversos e de trabalho colaborativo e transdisciplinar, para poderem assegurar avaliações de qualidade que sejam apropriadas do ponto de vista desenvolvimental, educacional e cultural.

### Referências

ALLEN, R. I.; PETR, C. G. Toward developing standards and measurements for family-centered practices in family support programs. In: SINGER, G. H. S., POWERS, L. E.; OLSON, A. L. (Ed.). **Redifing family support: Innovations in public-private partnerships**. Baltimore: Paul Brookes, 1996. p. 57-85.

BAGNATO, J. S. **Authentic assessment for early childhood intervention: best practices**. New York: The Guilford Press, 2007.

BAILEY, D. B. Foreword. In: BECKMAN, P. J. (Ed.). **Strategies for working with families of young children with disabilities**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1996. p. xi-xii.

BAILEY, D. B.; WOLERY, M. **Teaching infants and preschoolers with disabilities**. Columbus, OH: Merrill, 1992.

BROTHERSON, M. J. et al. Family centered practices: Working in partnership with families. In: WINTON, P. J.; MCCOLLUM, J. A.; CATLETT, C. (Ed.). **Practical approaches to early childhood professional development: evidence, strategies, and resources**. Washington, DC: Zero to Three, 2008. p. 53-80.

CRAIS, E. R. Preparing practitioners for getting the most out of child assessment. In: WINTON, P. J.; MCCOLLUM, J. A.; CATLETT, C. (Ed.). **Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies**. Baltimore: Paula H. Brooks Publishing, 1997. p. 309-336.

DODGE, D., et al. Beyond outcomes: How ongoing assessment supports children's learning and leads to meaningful curriculum. **Young Children**, v. 59, n. 1, p. 20-28, 2004.

DUNST, C. J. Revisiting "Rethinking Early Intervention". **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 20, n. 2, p. 95-104, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Evidence-based early childhood intervention and family support: Reflective questions for improving practices**. Morganton: Family, Infant and Preschool Program, 2000a.

\_\_\_\_\_. Participation of young children with disabilities in community learning activities. In: GURALNICK, M. (Ed.). **Early childhood inclusion: focus on change**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2001b. p. 307-333.

\_\_\_\_\_.; BRUDER, M. B. Valued outcomes of service coordination, early intervention, and natural environments. **Exceptional Children**, n. 3, p. 361-375, 2002.

DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M. **Benefits associated with family resource center practices**. Asheville, NC: Winterberry Press, 2001a.

DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M.; HAMBY, D. W. **Family support program quality and parent, family and child benefits**. Asheville: Winterberry Press, 2006.

DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M.; HAMBY, D. W. **Meta-analysis of family-centered helping practices research**. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, n. 13, p. 370-378, 2007.

DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M.; JODRY, W. Influences of social support on children and their families. In: GURALNICK, M. (Ed.). **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. p. 499-518.

GREENSPAN, S. I.; MEISELS, S. J. Toward a new vision for the developmental assessment of infants and young children. In: MEISELS, S. J.; FENICHEL, E. (Ed.). **New visions for the developmental assessment of infants and young children**. Washington, DC: Zero to Three, 1996. p. 11-26.

GRAÇA, P. M. et al. O momento da avaliação na intervenção precoce: o envolvimento da família: Estudo das qualidades psicométricas do ASQ -2 dos 30 aos 60 meses. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 2, p.177-196, maio/ago. 2010.

GRISHAM-BROWN, J.; PRETTI-FRONTCZAK, K. **Assessing young children in inclusive settings: the blended practices approach**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2011.

HARBIN, G. L. Designing an integrated point of access in the early intervention system. In: GURALNICK, M. (Ed.). **The developmental systems approach to early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2005. p. 99-129.

HENDERSON, L.; MEISELS, S. Parental involvement in developmental screening of their young children: a multiple source perspective. **Journal of Early Intervention**, v. 18, n. 2, p. 141-154,1994.

MCCONNELL, R. S. Assessment in early intervention and early childhood special education: Building on the past to project into our future. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 20, n. 1, p. 43-48, 2000.

MCWILLIAM, R.J. **Routines based early Intervention**. Baltimore: MA: Paul Brookes, 2010.

MCWILLIAM, P. J.; WINTON, P. J.; CRAIS, E. R. **Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família**. Porto: Porto , 2003.

MOTT, D. W. **Operationalizing resource based intervention practices**. CASEinPoint, v. 2, n. 5, p. 1-8, 2006b.

MOTT, D. W.; DUNST, C. J. Influences of resource based intervention practices on parent and child outcomes. **CASEinPoint**, n. 2(6), p. 1-8, 2006.

MOTT, D. W.; SWANSON, J. R. A research synthesis of resource based intervention practice studies. **CASEinPoint**, v. 10, n. 2, p. 1-13, 2006.

NEISWORTH, J. T.; BAGNATO, S. J. Recommended practices in assessment. In: SANDALL, S.; MACLEAN, M. E.; SMITH, B. J. (Ed.). **DEC recommended practices in early Intervention/early childhood special education**. Longmont,CO: Spris West, 2000. p. 17-37.

NOTARI-SYVERSON, A.; LOSARDO, A. Assessment for learning: Teaching about alternative assessment approaches. In WINTON, P.J.; McCOLLUM, J.A.; CATLETT, C. (Ed.). **Practical approaches to early childhood professional development**. Washington, DC: Zero-to-Three, 2008. p.161-186.

RAAB, M.; DUNST, C. J. Checklists for promoting parent-mediated everyday child learning opportunities. **CASEtools**, v. 2, n. 1, Jan. 2006. Disponível em: <[http://www.fipp.org/Collateral/casetools/casetools\\_vol2\\_no1.pdf](http://www.fipp.org/Collateral/casetools/casetools_vol2_no1.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2011.

ROGGMAN, L. A.; BOYCE, L. K.; INNOCENTI, M. S. **Developmental parenting: a guide for early childhood practitioners**. Baltimore, MA: Paul Brookes, 2008.

ROPER, N.; DUNST, C. J. Early childhood intervention competency checklists. **CASEtools**, v. 2, n. 7, Dec. 2006. Disponível em: <[http://www.fipp.org/Collateral/casetools/casetools\\_vol2\\_no7.pdf](http://www.fipp.org/Collateral/casetools/casetools_vol2_no7.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2011.

SANDALL, S.; MCLEAN, M.; SMITH, B. J. **DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education**. Denver: SOPRIS West, 2000.

SANDAL, S. R.; SCHWARTZ, I. S. **Construindo blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar**. Porto: Porto, 2003.

SERRANO, A. M. **Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce**. Porto: Porto, 2007.

TRIVETTE, C. M.; DUNST, C. J.; HAMBY, D. W. Characteristics and consequences of help giving practices in contrasting human services programs. **American Journal of Community Psychology**, n. 24, p. 273-293, 1996a.

TRIVETTE, C. M.; DUNST, C. J.; HAMBY, D. W. Factors associated with perceived control appraisals in a family centered early intervention program. **Journal of Early Intervention**, n. 20, p. 165-178, 1996b.

TURNBULL, A. P.; TURBIVILLE, V.; TURNBULL, R. H. Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In: SHONKOFF, J. P.; MEISELS, S. J. (Ed.). **Handbook of early childhood intervention**. Cambridge: University Press, 2000. p. 630-650.

WARFIELD, M. E. et al. The effect of early intervention services on maternal well-being. In: FELDMAN, M. A. (Ed.). **Early intervention: The essential readings**. Malden: Blackwell, 2004. p. 285-308.

WINTON, P. J.; MCCOLLUM, J. A.; CATLETT, C. A framework and recommendations for a cross-agency professional development system. In: WINTON, P. J.; MCCOLLUM, J. A.; CATLETT, C. (Ed.). **Practical approaches to early childhood professional development: evidence, strategies, and resources**. Washington, DC: Zero to Three, 2008a. p. 263-272.

WOLRAICH, M. L. et al. The role of comprehensive interdisciplinary assessments in the early intervention system. In: GURALNICK, M. (Ed.). **The developmental systems approach to early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2005. p. 133-150.

**Correspondência**

**Ana Maria Serrano** – Instituto de Educação, Campus de Gualtar, 4710-057- Braga - Universidade do Minho, Portugal, Portugal.

*E-mail:* serrano@ie.uminho.pt

Recebido em 07 de maio de 2011

Aprovado em 05 de julho de 2011