

Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação

Isabel Chaves de Almeida* / Leonor Carvalho** / Viviana Ferreira** / Catarina Grande*** / Sandra Lopes** / Ana Isabel Pinto*** / Gabriela Portugal**** / Paula Santos***** / Ana Maria Serrano*****

*Instituto Superior de Educação e Ciências; **Associação Nacional de Intervenção Precoce; ***Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; ****Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação; *****Associação Nacional de Intervenção Precoce; Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação; *****Associação Nacional de Intervenção Precoce; Universidade do Minho – Instituto de Educação

Este artigo apresenta o trabalho desenvolvido pelo Grupo Técnico de Investigação (GTI), que resultou de uma parceria da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) com diferentes instituições do ensino superior nacionais e que contou com a orientação científica do Professor Robin McWilliam. Esta parceria teve como objectivo organizar e implementar uma formação para profissionais de Intervenção Precoce (IP) designada a promover práticas centradas na família e baseadas nas rotinas. O enquadramento conceptual subjacente a este modelo de formação baseia-se em teorias desenvolvimentais-contextualistas que fundamentam práticas de IP inseridas em oportunidades de aprendizagem em contextos naturais. De acordo com esta perspectiva McWilliam (2005) refere os conceitos de envolvimento, independência e relações sociais, bem como quatro dimensões do processo de ensino-aprendizagem em contextos de educação, nomeadamente ambiente, actividades, abordagem inicial e interacções, e especifica como estes podem ser utilizados para planificar intervenções promotoras da qualidade das interacções da criança. São descritas as componentes do modelo de formação, bem como linhas de investigação decorrentes deste projecto.

Palavras-chave: Contextos naturais de aprendizagem, Formação e investigação em IPI, Rotinas.

O presente projecto de formação e investigação surgiu a partir de um desafio lançado pelo Prof. Robin McWilliam¹ no Congresso da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) realizado em 2006. Iniciado em Julho de 2007, teve como objectivo construir uma formação, com base na tradução e adaptação de um instrumento de trabalho que permitisse avaliar as necessidades das famílias e intervir nas rotinas – o *Routines-Based Interview* (RBI; McWilliam, 2003).

Com o apoio inicial da Fundação Luso-Americana, constituiu-se o *Grupo Técnico de Investigação (GTI)*, que resultou do estabelecimento de parcerias entre a ANIP, as Universidades

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Isabel Chaves de Almeida Instituto Superior de Educação e Ciências, Alameda das Linhas de Torres, 179, 1750-142 Lisboa. E-mail: isabel.chaves@netcabo.pt

¹ Director do Siskin Center for Child and Family Research, Chattanooga, EUA.

de Aveiro, Porto e Minho, e o Instituto Superior de Educação e Ciências, tendo como filosofia comum, a abordagem centrada na família em Intervenção Precoce.

BASES CONCEPTUAIS DAS PRÁTICAS DE IP BASEADAS NAS ROTINAS: APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

A forma como a Intervenção Precoce (IP) é conceptualizada e implementada é determinante, quando se pretende obter efeitos benéficos, quer para as crianças quer para as famílias. Assim, os ambientes naturais de aprendizagem do dia-a-dia, as experiências e oportunidades normalizadoras, bem como o envolvimento activo e co-responsabilização da família, constituem ingredientes fundamentais do pensamento actual sobre como conseguir tais benefícios (Dunst, Raab, Trivette, & Swanson, 2010). Nesta perspectiva, as rotinas da família passaram a ter uma relevância fundamental em IP, acompanhando as mudanças paradigmáticas de uma intervenção centrada na criança para uma intervenção centrada na família (Bernheimer & Keogh, 1995). As práticas de IP embutidas nas rotinas são congruentes com a prestação de ajuda centrada na família (Dunst, Hamby, Trivette, Raab, & Bruder, 2002). Estas práticas implicam um modelo de colaboração entre profissionais e pais em que estes últimos são capazes de tomar decisões informadas.

Os serviços de IP providenciados em resposta às necessidades específicas das crianças e suas famílias devem ser prestados, sempre que possível, de forma embutida nas actividades e rotinas diárias dos ambientes naturais onde as crianças passam a maior parte do seu tempo de aprendizagem. O apoio na aprendizagem deve ser concretizado de formas diversificadas que incluam experiências de aprendizagem para as crianças com necessidades especiais nos seus ambientes naturais e *rotinas* diárias nos diferentes espaços, nomeadamente na creche, jardim-de-infância e em casa (McWilliam 2007). O brincar deverá ser considerado como o veículo privilegiado para a aquisição dos objectivos de aprendizagem (Widerstrom, 2004). As *rotinas* são definidas como sendo repetitivas, previsíveis, que permitem a alternância de turnos (dar e tomar a vez), rituais ou actividades (Yoder & Warren, 1993). A característica de previsibilidade das rotinas é muito importante para a aprendizagem das crianças, na medida em que elas podem despende mais atenção e energia exclusivamente na aprendizagem de novas aptidões. As rotinas são eficazes quando apresentam um nível moderado de novidade, o que faz com que as crianças não sintam as actividades nem pouco interessantes, que as levem a desistir delas, nem demasiado excitantes que as levem a despende demasiada energia na sua exploração. O nível moderado de novidade da rotina, conseguido quando se junta um elemento novo ou um aspecto diferente numa rotina previsível e familiar, é o momento ideal para a aprendizagem de novas competências (Warren & Horn, 1996). O envolvimento e a aprendizagem embutida nas rotinas são conceitos associados e constituem elementos essenciais do ensino eficaz que, por sua vez, conduzem à aprendizagem e generalização eficazes (Warren & Horn, 1996). Contudo, esta metodologia pressupõe uma boa colaboração entre todos os parceiros e requer uma planificação complexa entre os educadores de infância do sistema regular, os diferentes profissionais dos serviços de educação especial e os pais, assim como a elaboração de um plano para a sua implementação.

As rotinas fazem parte do dia-a-dia de todos nós (McWilliam, 2003). Todas as famílias têm as suas rotinas, do mesmo modo que todos os educadores têm rotinas nas suas salas. No entanto, estas rotinas variam de indivíduo para indivíduo, não só no que diz respeito às actividades identificadas, mas também quanto ao processo de implementação. Alguns seguem-nas de uma forma invariável e sistemática, enquanto outros, embora mantenham um padrão, são mais flexíveis na sua sequência (Almeida, 2009). Daqui decorre a necessidade de, caso a caso, se fazer uma avaliação individualizada e cuidadosa das rotinas diárias relativas a cada criança. Importa, porém, que obedeçam a

determinadas condições: serem identificadas pelo prestador de cuidados, corresponderem ao seu interesse e ao da criança, manterem a sequência, promoverem interacções positivas, integrarem objectivos funcionais que se traduzam em resultados positivos e significativos, serem flexíveis e adaptáveis, serem relativamente breves, serem previsíveis, ocorrerem com frequência e permitirem a utilização de várias competências proporcionando, de uma forma natural, as oportunidades de treino, indispensáveis à aprendizagem (Bricker & Cripe, 1992; Goldstein, 2003; Woods-Cripe, 1999).

Uma prática de intervenção baseada nas rotinas é uma componente essencial de um modelo centrado na família e na comunidade, que privilegia, necessariamente, a identificação das rotinas, actividades e acontecimentos que ocorrem nos vários contextos de vida da criança. É importante perceber, com as famílias e com os educadores, como decorre o dia-a-dia da criança, mas é igualmente importante que eles percebam a relevância da utilização de actividades, que para eles são triviais (banho, alimentação, mudança da fralda, ida à casa de banho, vestir, hora de dormir...), como oportunidades de ensino e aprendizagem, portanto, promotoras de desenvolvimento.

Importa, porém, não esquecer que aquelas que podem ser ótimas rotinas para a aprendizagem nuns casos, não o serão noutros. A alimentação, por exemplo, pode ser ideal para uma família, mas não o será, certamente, para outra com uma criança com dificuldades a nível alimentar. Por outro lado, também convém ter presente que as rotinas, tal com a vida das pessoas, não são estáticas, mas dinâmicas e que, gradual (o nascimento de um irmão...) ou abruptamente (uma doença, a perda de um emprego...) podem alterar-se. Uma intervenção com base nas rotinas tem de ser suficientemente flexível para se adaptar a todas as circunstâncias, tendo sempre como objectivo final proporcionar interacções positivas entre a criança e os seus prestadores de cuidados.

Sabe-se hoje que as crianças em idades precoces aprendem através de interacções repetidas de uma forma dispersa ao longo do tempo e não nos breves períodos em que decorrem as intervenções. Sabe-se, também, que, se as intervenções dos profissionais têm pouco efeito directamente na criança, têm um impacto importante na melhoria das competências e da autoconfiança dos pais, famílias e outros prestadores de cuidados, que por sua vez têm uma influência grande na promoção do desenvolvimento da criança (McWilliam, 2003).

Daqui decorre a perspectiva actual que defende uma intervenção nos ambientes naturais de vida da criança, por oposição ao contexto clínico tradicional. No entanto, importa realçar que o conceito de “ambientes naturais” se refere não só a *onde*, mas também, e principalmente, a *como* a intervenção ocorre.

Neste sentido, Dunst e colaboradores recomendam a utilização da designação *ambientes naturais de aprendizagem* definidos como:

“... a casa, a comunidade e os cenários onde estão as crianças em idades precoces e onde elas aprendem e desenvolvem as suas competências e capacidades. Ambientes naturais de aprendizagem incluem os locais, os cenários e as actividades onde as crianças, do nascimento aos 3 anos, teriam normalmente oportunidades e experiências de aprendizagem” (Dunst & Bruder, 2002, p. 365).

Esta definição inclui, portanto, a família, a vida na comunidade e a creche ou o jardim-de-infância, entendendo-os como contextos que proporcionam múltiplas oportunidades para experiências de aprendizagem, constituindo assim ótimos cenários de intervenção. O papel do profissional deverá ser o de apoiar os vários prestadores de cuidados, ajudando-os a identificar e aproveitar as oportunidades naturais de aprendizagem que ocorrem nas rotinas de vida diária da criança e que vão ao encontro dos seus interesses.

A valorização dos ambientes naturais como proporcionando oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, tem sido desde há décadas, o foco de atenção de muitos antropologistas, psicólogos e educadores (Dunst, Trivette, Humphries, Raab, & Roper, 2001). Este

enfoque nos contextos naturais da criança pode ser revisitado em vários autores nomeadamente, Mead (1954), naquilo que ela designou por “situações de vida diária” e no contributo que estas dão para explicar as diferenças individuais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, providenciando os contextos físicos, sociais e culturais para a aprendizagem. Também Piaget, ao descrever os princípios de desenvolvimento nos primeiros anos de vida nos remete para a importância da experiência no dia-a-dia da criança. A inteligência pode ser alterada através da experiência e as crianças constroem o seu conhecimento com uma atitude reflexiva – questionando quando se envolvem no contexto, através da resolução de problemas, avaliando situações discrepantes, da constante reavaliação dos acontecimentos, manipulando e experimentando tudo o que as rodeia (aprendizagem auto-dirigida, dirigida pelos interesses da criança). Deste modo, o desenvolvimento cognitivo resulta das interações ocorridas entre a criança e o ambiente. Se proporcionarmos à criança diversas experiências ambientais, ela é capaz de identificar diversas ideias, problemas, questões e de relacionar objectos e situações, identificar analogias e diferenças, isto é, desenvolve uma compreensão cognitiva mais elaborada do mundo que a rodeia. Ambientes de risco, incluindo aqueles criados pela existência de necessidades especiais, poderão limitar a aprendizagem de processos cognitivos mais sofisticados. A incapacidade de uma criança atingir as metas cognitivas propostas por um determinado estágio irá influenciar a aquisição de formas mais elaboradas de pensamento cognitivo, o que vem demonstrar claramente não só a importância de um ambiente enriquecido no potenciar do desenvolvimento, como também realçar a importância de experiências precoces.

Outro dos teóricos cognitivos que deu particular atenção à dimensão sócio-cultural do desenvolvimento precoce foi o psicólogo russo Vygotsky (1978, 1987). Assim como Piaget, também Vygotsky refere que um bebé, ao nascer, possui padrões motores e sensoriais, mas sublinhou que, se o desenvolvimento não for orientado por indivíduos de uma determinada cultura, o resultado será um ser não humano. Sustentava que o prestador de cuidados influenciava a coordenação e generalização dos padrões motores e sensoriais através da linguagem interiorizada pela criança. Deste modo, a linguagem e o pensamento tornam-se bastante mais interligados. Para Vygotsky, os processos abstractos desenvolvem-se a partir da interacção social. Através de actividades conjuntas com membros mais velhos e experientes da sociedade, as crianças aprendem a dominar as ditas actividades e a pensar de uma forma que faça sentido na sua cultura. Vygotsky desenvolveu um conceito chamado *zona de desenvolvimento próximo* para explicar como isto acontece. Refere-se ao hiato entre o desempenho actual de uma criança numa dada área e o seu potencial desempenho no caso de receber orientação de alguém mais capacitado. Vygotsky sublinhava o papel de pessoas com mais competências, por exemplo, um adulto ou um outro companheiro num nível mais avançado, que, baseando-se nas capacidades anteriormente adquiridas, ajudavam as crianças a progredirem nas suas *zonas de desenvolvimento próximo*.

Mais recentemente, Rogoff (1994) enfatiza a importância das comunidades de aprendizagem que promovem relações de colaboração entre o adulto e a criança, o papel que a linguagem desempenha na mediação da aprendizagem e como essa aprendizagem se torna interiorizada sendo depois traduzida em acção noutros momentos e contextos, assim como a importância da orientação e do espaço em que ocorre a aprendizagem (*próximo ou distante*).

As crianças participam nas actividades da sua comunidade, interagindo com outras crianças e com adultos, em situações de rotina, bem como situações de colaboração explícita (tanto na presença umas das outras como em actividades socialmente estruturadas), preparando-se para a participação em acontecimentos ou experiências futuras através do processo de participação (Rogoff, 1994).

Bronfenbrenner (1992) realça que a aprendizagem e o desenvolvimento são uma função conjunta das características individuais e ambientais e dos processos que medeiam as interações entre a criança em desenvolvimento, outras pessoas e o ambiente não social.

Estes princípios são válidos para *todas* as crianças e ajudam a desenhar a intervenção no ambiente natural da criança, a melhorar as interações entre os diferentes elementos responsáveis

pelo desenvolvimento da criança (pais e os diversos profissionais), e a providenciar um meio de expandir as competências motoras, lúdicas, cognitivas, sócio-emocionais e de comunicação da criança. Esta prática de avaliação e intervenção para as crianças pequenas, deve substituir um enfoque restrito na aquisição de aptidões específicas em sessões de terapia individual. Se os profissionais de IP insistirem em utilizar esta abordagem tradicional, de providenciar apoio/terapia num ambiente clínico ou fora dos contextos naturais, eles não vão poder saber como é que essa criança realmente se comporta no seu ambiente natural, o que faz com que a vejam “através de uma lente desconectada” (Hanft & Pilkington 2000, p. 6).

OS CONCEITOS DE ENVOLVIMENTO, INDEPENDÊNCIA E RELAÇÕES SOCIAIS

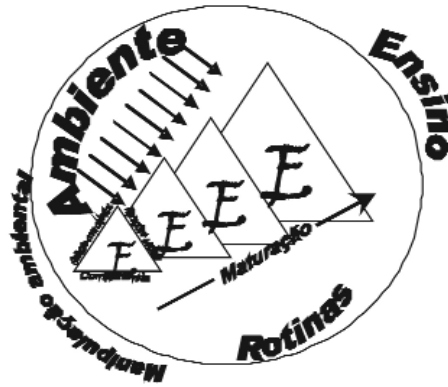
Abordagens actuais do desenvolvimento enfatizam o modo como as interacções da criança durante as suas experiências precoces com o ambiente físico e social podem favorecer ou impedir processos de aprendizagem e de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990, 2000). O envolvimento, enquanto factor de aprendizagem e dimensão do desenvolvimento cognitivo precoce, pode ser visto como um factor mediador nos processos desenvolvimentais e um índice da competência da criança (Pinto, 2006).

O envolvimento foi definido como *a quantidade de tempo que a criança depende a interagir activa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência* (de Kruif, McWilliam, & Ridley, no prelo; McWilliam & Bailey, 1992, 1995). Esta é a noção de envolvimento individual de uma criança que, para além de considerar a quantidade de *tempo* que esta passa envolvida, inclui a determinação da qualidade desse envolvimento, isto é, a avaliação do *tipo* e *nível* dos comportamentos da criança. O *tipo* de interacção engloba interacções sociais (com adultos ou pares) e interacções com objectos e com o *self*, constituindo, assim, um domínio exaustivo, na medida em que todos os comportamentos podem ser classificados num dos tipos de envolvimento (McWilliam, 2005). O critério de *adequação desenvolvimental* requer que o comportamento seja adequado às capacidades e nível desenvolvimental da criança e o critério de *adequação contextual* requer que o comportamento seja adequado à actividade que está a ser realizada e às expectativas da situação. Estes critérios estiveram na base da definição dos diferentes *níveis* de envolvimento, que por sua vez são exaustivos e mutuamente exclusivos e estão organizados numa hierarquia de carácter desenvolvimental, com os comportamentos a variarem de um nível inferior, tal como atenção ocasional e envolvimento indiferenciado, para um nível de envolvimento mais sofisticado, tal como os níveis de envolvimento construtivo, codificado, simbólico e persistente (McWilliam & de Kruif, 1998) Este conceito foi operacionalizado num sistema de codificação designado *Engagement Quality Observation System III* (E-Qual III; McWilliam & de Kruif, 1998), já estudado em Portugal (Aguiar, 2009; Grande, no prelo; Pinto, 2006; Pinto, Nunes, Cruz, & Aguiar, 2006).

Recentemente, McWilliam (2005) propõe uma abordagem conceptual sobre as variáveis que influenciam o envolvimento (ver Figura 1), nomeadamente: (a) relações com os objectos (e.g., envolvimento com materiais); (b) relações sociais (e.g., envolvimento com adultos e pares), (c) o efeito de características ambientais e (d) a influência da maturação nos níveis de competência da criança – o envolvimento torna-se mais sofisticado com o incremento da idade desenvolvimental (de Kruif & McWilliam, 1999; McWilliam & Bailey, 1995; Pinto, 2006).

FIGURA 1

Variáveis que influenciam o envolvimento, adaptado de McWilliam, 2005, p. 2



A investigação refere que diferentes rotinas têm efeitos distintos, quer na quantidade, quer no nível de envolvimento (Almqvist, 2006; de Kruif, Zully, McWilliam, Scarborough, & Sloper, 1998; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985). De acordo com diferentes autores referidos por Grande (no prelo) o ambiente pode ser modificado para promover o envolvimento, nomeadamente através de diferentes estratégias e estilos de ensino. McWilliam (2005) sugere, ainda, métodos de promoção do envolvimento, alertando, todavia, para a necessidade de prevenir a ocorrência de níveis baixos de envolvimento. Neste sentido o autor sugere uma cuidadosa organização do ambiente físico e do ambiente social, na mesma linha de ideias de McWilliam, de Kruif e Zulli (2002) que conceptualizam quatro dimensões/contextos de ensino-aprendizagem em contextos de educação formal – ambiente, actividades, abordagem inicial e interações, como podendo ser utilizados para promover a quantidade e a qualidade das interações da criança: (a) o ambiente diz respeito à ecologia dos contextos de educação de infância, no qual as outras três dimensões operam, tendo um impacto indirecto nas interações entre o educador e as crianças. Inclui as políticas e filosofias de gestão que podem influenciar tudo aquilo que os educadores desenvolvem (e.g., o rácio adulto:criança, o tamanho das salas, o nível educativo dos educadores, as crenças dos educadores sobre o ensino e a aprendizagem, a selecção do currículo); (b) a dimensão relativa às actividades planeadas diz respeito às decisões e escolhas diárias do educador sobre as actividades em que as crianças vão participar durante o dia, reflectindo a planificação das actividades e experiências da sala. No entanto, enquanto o ambiente reflecte o contexto de educação de infância como um todo, a planificação das actividades representa a modificação do ambiente individual da sala, em função da decisão dos educadores – iniciada uma actividade cabe ao educador decidir *quem* abordar e *quando* o fazer; (c) a abordagem inicial – esta dimensão de ensino diz respeito à primeira iniciativa do educador na interacção com a criança (*teacher turn*). Inclui o papel global que o educador assume durante as actividades, bem como a decisão de *quando*, *onde* e *porque* determinada interacção vai ocorrer. Assim que o educador tenha abordado uma criança, a interacção estabelecida pode influenciar o envolvimento; (d) as interacções – esta dimensão representa os comportamentos verbais e não-verbais que o educador utiliza quando a interacção se inicia e caracteriza-se pelo modo como o educador continua a interacção (e.g., pedidos, expansões, elaborações, elogios).

O modelo proposto por McWilliam em relação aos contextos de educação formal pode e deve ser utilizado relativamente a outros contextos de vida da criança, nomeadamente o domicílio. Assim, ao focalizar o envolvimento da criança, devemos considerar a ocorrência de variações no

seu comportamento, ir ao encontro dos seus interesses e evitar práticas que diminuam o seu envolvimento (e.g., algumas terapias), ou que não o incrementem (e.g., ensinar capacidades isoladas com base em testes ou currículos que não são fundamentadas nas rotinas naturais da criança). Assim, o foco deve ser na *independência* e nas *relações sociais* (Grande, no prelo). Por *independência*, os autores referem a realização autónoma, pelas crianças, de rotinas diárias, pelo que o ambiente deve ser suficientemente cativante de forma a impulsionar as suas iniciativas, devendo o prestador de cuidados fornecer suporte, facilitar a continuidade e promover interações que elaborem essas iniciativas. Deste modo, a criança independente é a que aprende, com apoio mínimo, as competências necessárias à sua participação nas rotinas diárias, resolve problemas e explora o ambiente (McWilliam, 2005).

Por último, e de acordo com o modelo, *as relações sociais* são constituídas por duas classes de comportamento, sendo a primeira a *comunicação* (capacidade de exprimir necessidades, desejos e opiniões e de ser compreendido pelos outros) e a segunda a *capacidade de se dar bem com os outros* (interagir de um modo pró-social, evitando a agressão e a oposição, potencialmente estabelecendo amizades). O autor sugere, ainda, formas de promoção das relações sociais da criança. Na relação com os adultos, é referida a relevância da implicação destes em conversações positivas; nas relações sociais da criança com os seus pares, é realçada a importância de as salas incluírem crianças de diferentes idades. Neste modelo é, ainda sublinhada a utilização de comportamentos de apoio positivos, na medida em que implica envolver a criança como forma de prevenção, reforçando, deste modo, os comportamentos desejados. A criança que estabelece relações sociais bem sucedidas exprime-se de forma adequada, interage com os pares nas rotinas e segue essas rotinas. Estas competências vão facilitar e possibilitar que os pares e os adultos iniciem interações com a criança (McWilliam, 2005).

MODELO DE INTERVENÇÃO PRECOCE EM CONTEXTOS NATURAIS

Com o *Modelo de Intervenção Precoce em Contextos Naturais* (IPeCN), McWilliam (2010) propõe uma “ponte” entre a filosofia e as práticas de IP, um sistema abrangente e coordenado de prestação de serviços, através da articulação de cinco componentes teórico-práticas, baseadas na filosofia e na investigação, que suportam o desempenho profissional em IP (ver Quadro 1).

QUADRO 1

Componentes do modelo IPeCN e respectivas práticas de IP

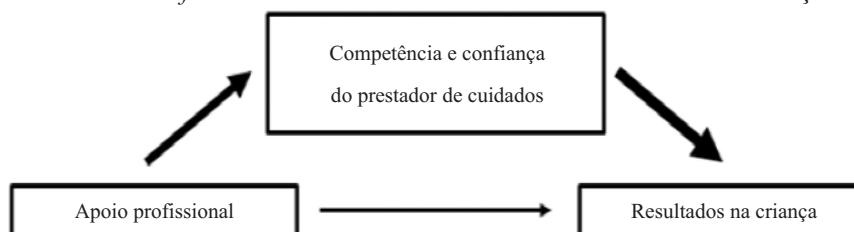
Componentes do modelo IPeCN	Práticas de IP
(1) Compreensão da ecologia da família	(a) Desenvolvimento do ecomapa
(2) Avaliação de necessidades funcionais centrada na família	(b) Entrevista baseada nas rotinas
(3) Serviços transdisciplinares	(c) Mediador de caso
(4) Visitas domiciliárias baseadas em apoio centrado na família	(d) Guião de visita domiciliária de Vanderbilt
(5) Consultoria colaborativa em contextos de infância	(e) Intervenção individualizada nas rotinas ou nas actividades de grupo

O modelo IPeCN assenta em duas ideias chave:

- 1) *Toda a intervenção com a criança ocorre entre as visitas dos especialistas.* Na verdade, as crianças não aprendem em intervenções intensivas, num determinado momento; aprendem ao longo do tempo, de modo contínuo, no contexto de relações de afecto com os seus principais prestadores de cuidados. Investigação actual referida por Nugent (2005) e Santos (2007) sobre relações entre a criança e a família, sugere que, qualquer que seja a estrutura da família, a qualidade e a estabilidade das relações intrafamiliares são as variáveis com a influência mais significativa no saudável crescimento e desenvolvimento da criança. Então, em que deverão os profissionais de IP concentrar os seus esforços? A Figura 2 ilustra a resposta a esta questão.
- 2) *Os principais prestadores de cuidados (i.e., pais e educadores) precisam de partilhar os objectivos estabelecidos para a criança.* Quem possibilita à criança oportunidades de aprendizagem no período entre as visitas do especialista? Se o principal prestador de cuidados não foi envolvido na avaliação de necessidades e consequente planificação de intervenção, não é provável que inclua, *de facto*, esses conteúdos na sua intervenção, em especial se não emergirem naturalmente das suas rotinas ou não tiverem relevância directa para si.

FIGURA 2

Padrão de influência sobre os resultados desenvolvimentais na criança



Nota. McWilliam, 2002.

Com base nestes pressupostos, o autor propõe os seguintes componentes do modelo:

1) *Compreensão da ecologia da família*

O ecomapa

O desenvolvimento do ecomapa responde a diversas ordens de necessidades que surgem na intervenção com famílias em IP. Através do ecomapa, o profissional de IP visiona a constelação relacional da família e a respectivas redes de suporte formal e informal (Serrano, 2007). Além da relevância que esta informação reveste para o profissional, o processo de construção do ecomapa tem a virtualidade de ajudar a família a identificar as suas próprias fontes de suporte, promovendo o seu *locus* de controlo interno, a sua autonomia; reforça, ainda, a relação profissional – família, pois evidencia o interesse do profissional não só pela criança, mas pela família no seu todo, na sua envolvência e unicidade. Não existe um modo único de construir o ecomapa; contudo, qualquer processo deve ser norteado pela importância de evidenciar as fontes de suporte que envolvem a família e a criança.

2) Avaliação das necessidades funcionais centrada na família

A entrevista baseada nas rotinas (EBR)

É imprescindível realizar uma avaliação de necessidades baseada nas rotinas; a entrevista é a respectiva prática principal e constitui, neste enquadramento, o método por excelência para chegar à equação dos objectivos funcionais (ou comportamentos-alvo). Os objectivos funcionais para a criança são os que se destinam às necessidades de participação ou envolvimento, independência e relações sociais. É preciso garantir que, efectivamente, as prioridades da família se reflectem no PIAF – *sabemos que muitos PIAF's continuam essencialmente focados na criança* (Jung & Baird, 2003). Os objectivos precisam de ser, a um tempo, abrangentes que baste e suficientemente específicos; as estratégias, inequivocamente contingentes com o problema identificado. Finalmente, outros prestadores de cuidados, para além da família, têm de estar envolvidos, comprometidos com o PIAF. A EBR pode dar resposta a todas estas necessidades.

Neste enquadramento, rotinas são “actividades que ocorrem naturalmente e com alguma regularidade”. Incluem eventos de prestação de cuidados, bem como momentos de lazer, relaxe. Uma EBR permite-nos organizar uma lista de eventos diários da vida da família; porém, sabendo que nem tudo o que é relevante para o desenvolvimento da criança ocorre nas rotinas, perguntaremos primeiro pelas principais preocupações que a família tem; no fim, em pergunta aberta, criaremos espaço para a família referir ainda o que desejar.

McWilliam (1992), identifica cinco estádios na EBR:

- I) Preparação da família e do educador (se existir) para a entrevista;
 - I) *Entrevista Baseada nas Rotinas* (EBR) propriamente dita;
 - III) Selecção dos objectivos pela família;
 - IV) Registo dos objectivos e estratégias pelos profissionais, segundo o *input* da família;
 - V) Revisão nos meses subsequentes.
-
- I) *Preparação da família e do educador (se existir) para a entrevista* – Consiste simplesmente em pedir à família e ao educador (da creche/jardim-de-infância) (creche/JI) que (eventualmente) acompanhe a criança, que pensem nas rotinas e eventos dos respectivos contextos, e que considerem quão bem a criança funciona em cada uma dessas rotinas. O profissional de IP informará previamente que a estrutura da reunião de planificação vai ser “rotinas”. Haverá formulários disponíveis para quem precisar deles. Outra dimensão da preparação será decidir quem vai estar presente e onde será feita a EBR; devem ser oferecidas à família várias opções.
 - II) *Entrevista Baseada nas Rotinas propriamente dita* – Começa com as famílias a relatarem as suas rotinas, garantindo-se que o que prevalece é o ponto de vista da família e a sua realidade. A seguir, o educador relata as rotinas da creche ou jardim-de-infância – isto, se o profissional de IP for capaz de entrevistar a família e o educador na mesma reunião. Podem dinamizar a EBR uma ou duas pessoas; se houver uma segunda pessoa, pode tomar notas, registar dados num instrumento de avaliação do desenvolvimento da criança (com base nos dados que vão surgindo sobre o funcionamento da criança durante as rotinas), manter ocupadas as crianças que estiverem na sala, ajudar a formular as questões... Quaisquer questões deverão ser colocadas durante a discussão sobre as rotinas; não se reservará um tempo para o especialista colocar questões mais directamente ligadas à sua disciplina. Os profissionais não dão conselhos, não se refugiam numa posição de “peritos”, adulterando assim o equilíbrio da escuta, da comunicação. Se começa a ser alvo de conselhos, é provável que a família se torne menos confidente sobre o que acontece

durante as suas rotinas. Para cada rotina, o entrevistador formula indirectamente seis questões: (1) O que fazem todas as outras pessoas? (nas rotinas da família, isto refere-se a outros membros da família; nas rotinas da creche/JI, tem a ver com as outras crianças); (2) O que faz a criança?; (3) Como é o envolvimento da criança – como e quanto participa ela na rotina? (4) Como é a independência da criança – quanto pode a criança fazer por si mesma? (5) Como são as suas relações sociais – como é que a criança comunica e se relaciona com os outros? (6) Quão satisfeito/a está o prestador de cuidados com a rotina? Esta é a grande questão; se o desejar, o entrevistador pode dispor de uma escala de pontuação para a satisfação com a rotina; o formulário da EBR tem um espaço para registar uma pontuação de 1 a 5. *Para as rotinas da creche/JI, a questão não tem a ver com a satisfação do educador com a rotina, mas com o ajuste entre a rotina e a criança;* também para este efeito, o formulário da EBR tem uma escala de 1 a 5, para usar se necessário.

Durante a EBR, a pessoa que está tomar notas assinala as preocupações que emergem, que serão possíveis objectivos, para mais facilmente serem detectadas, no final, quando se estiver a assessorar a família na priorização das necessidades e formulação de objectivos; o próprio formulário oferece uma alternativa para este efeito. Sublinha-se que estes ainda não são os objectivos escolhidos pelos pais – são apenas preocupações (haverá 10-20 numa EBR típica). No fim da entrevista, o entrevistador lê alto as notas, ajudando os pais a lembrarem-se de potenciais áreas problemáticas, e a seleccionarem 6-10 objectivos, ordenando-os em função da prioridade que atribuem a cada um. A EBR conduz a objectivos funcionais – sê-lo-ão na medida em que (i) especificarem o que a criança ou a família farão, (ii) partirem da identificação de uma necessidade do contexto, e (iii) forem importantes para o prestador de cuidados. Este processo implica e evidencia plena confiança na tomada de decisão pela família.

Quando um profissional de IP se depara com uma questão/preocupação sua sobre um aspecto desenvolvimental da criança: (i) deve questionar-se se essa é uma preocupação funcional: só porque a criança não domina uma competência constante de um teste, não significa necessariamente que ele tem algum significado na vida da criança; (ii) o profissional de IP pode conseguir incluir oportunidades de aprendizagem relacionadas com essa competência, no que for planificado para um objectivo equacionado pela família; (iii) por outro lado, eticamente, os profissionais de IP têm a obrigação de dar às famílias toda a informação de que dispõem, por isso, se sabem que o facto de a criança estar a falhar em alguma dimensão, pode fazer perigar o seu progresso desenvolvimental, devem mencioná-lo – assegurando-se de que a sua informação é baseada na evidência, e não apenas no *lugar comum* em IP que é “todos os deficits têm de ser trabalhados”.

A EBR tende a ser mais específica do que muitos PIAF's (McWilliam et al., 1998) e tende a ter mais objectivos ao nível da família (McWilliam, 2010). A lista de objectivos funcionais é o principal produto que se pretende obter através da EBR.

3) *Serviços transdisciplinares*

Abordagem “principal prestador de cuidados”

No modelo IPeCN, um profissional oferece apoio semanal à família, tendo na rectaguarda uma equipa de outros profissionais que partilham a intervenção, participando activamente na reflexão/avaliação sobre o desempenho profissional, e respectiva planificação. O apoio realiza-se, sempre que possível e necessário, através de visitas conjuntas com o prestador de cuidados/educador, se a criança frequenta creche/JI. A intensidade/frequência das visitas depende das necessidades da criança, da família e do educador.

4) *Visitas baseadas em apoio centrado na família*

O apoio (a prestar à família) é o objectivo neste modelo, contrastando com o tipo de visita que tantas vezes envolve o “saco de brinquedos”, transportando para o domicílio o modelo clínico de intervenção. Foram identificados três tipos de apoio como base para a IP centrada na família, baseada em apoio domiciliário (McWilliam & Scott, 2001, cit. McWilliam, 2010): emocional, material e informativo. McWilliam et al. (1998) identificaram cinco características de profissionais de IP centrados na família, que se reportam claramente à dimensão do apoio emocional: ser positivo, responsivo e sensível, orientar-se para a totalidade da família e desenvolver com ela uma relação de amizade². O apoio material consiste em duas categorias: o financeiro e equipamento e materiais. O apoio informativo consiste em quatro tipos de informação que a maioria das famílias pretende: desenvolvimento da criança; deficiência da criança; serviços e recursos; e o que fazer com a criança.

Para apoiar os profissionais que têm dificuldade em transitar de uma “actuação saco de brinquedos” para uma abordagem baseada em apoio centrado na família, McWilliam criou o Vanderbilt Home Visit Script (2004), que através de uma série de questões orientadoras, guia o profissional de IP no decurso da visita domiciliária.

5) *Consultoria colaborativa em contextos de infância*

Quando a criança em apoio frequenta creche ou JI, o profissional de IP também visita esses contextos, em que os prestadores de cuidados principais são os educadores ou substitutos; são eles que, adicionalmente à família, passam com a criança horas suficientes para *fazer diferença* na sua trajectória desenvolvimental.

O profissional de IP (especialista, face ao educador regular) pode intervir de seis formas diferentes, que podem considerar-se um *continuum* desde o mais segregado (a) até ao mais integrado (f) (McWilliam, 1996):

- a) Retirar a criança da sala/turma e dar-lhe apoio individualizado;
- b) Retirar a criança da sala/turma com um pequeno grupo e trabalhar em pequeno grupo;
- c) Dar apoio individualizado à criança no contexto da sala/turma;
- d) Dar apoio à criança no contexto de uma actividade de grupo, na sala/turma;
- e) Dar apoio individualizado à criança no contexto das rotinas do grupo;
- f) Consultoria pura – o educador da creche/JI assume toda a intervenção directa com a criança.

No estudo, que decorreu durante dois anos, desenvolvido por McWilliam (1996), as alternativas que provaram ser mais eficazes, foram (1º) o apoio em contexto de rotinas e (2º) o apoio no grupo, na sala/turma; presumivelmente, porque desse modo, o educador do regular tinha oportunidade de ver e/ou participar na intervenção que o especialista dinamizava, podendo dar continuidade no período entre visitas daquele. Por outro lado, também o especialista podia aprender com o educador do regular o melhor modo de trabalhar em contexto de sala/turma. Foram identificados ingredientes-chave para o sucesso de programas de apoio à integração de crianças com necessidades especiais em contextos regulares de educação (McWilliam, 2010):

² A amizade deve ser leal, sincera, límpida. O amigo deve querer o bem do amigo, não por palavras, mas concretamente. Deve estar presente no momento da necessidade. (...) Na amizade não se pode enganar, não se pode fazer mal. Nem mesmo uma única vez. Na amizade é necessário saber ver a virtude do outro e dar-lhe valor. O amigo deve ser aberto, cheio de vida, divertido (Alberoni, 1991: 194).

(1) O especialista deve partilhar com o educador da creche/JI as suas expectativas; devem ambos discutir o que cada um gostaria que o outro fizesse quando o especialista está presente; (2) o especialista deve estabelecer regras de base para maximizar o impacto positivo e minimizar eventuais aspectos que “corram mal”; e.g., se, durante o processo, o especialista permanece na sala de aula, se as rotinas vão ser ajustadas para “acomodar” o especialista (não interferindo ele com elas); (3) o especialista deve ser humilde – respeitar o educador regular, e o facto de estar no ambiente dele; (4) independentemente do método usado, o especialista deve comunicar com o educador; (5) a equipa deve usar avaliação baseada nas rotinas para ter objectivos funcionais; é muito mais fácil integrar objectivos funcionais, do que não funcionais, sendo mais provável que os educadores integrem estratégias tendentes a atingir objectivos funcionais; (6) o especialista deve usar consultoria colaborativa; isto significa decidir com o educador (a) quais são os problemas, (b) quais são as soluções, e (c) se as soluções estão a resultar.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO

A constituição do Grupo Técnico e de Investigação (GTI) resultou do estabelecimento de uma parceria sólida, entre a ANIP e as instituições do ensino superior nacionais referidas, e permitiu o desenvolvimento do Projecto “Práticas de IP baseadas nas Rotinas: um projecto de formação e investigação”, sob a orientação científica do Professor Robin McWilliam.

O objectivo geral do projecto visava contribuir para a melhoria da Qualidade dos Serviços de IP em Portugal, através da criação de um Grupo Alargado de Formadoras (GAF), que dinamizasse acções de formação, a nível nacional, e disponibilizasse recursos técnicos específicos (traduzidos e adaptados à população portuguesa) aos profissionais de IP. O GAF é constituído por elementos representativos das várias regiões do país, propostos pelos cinco parceiros do Projecto (GTI), de acordo com critérios de experiencia em formação e domínio dos conceitos da Intervenção Precoce Centrada na Família e Práticas baseadas nas Rotinas. Esta equipa seria capacitada para implementar uma Oficina de Formação a nível nacional, que foi construída com base nos conceitos do Modelo de McWilliam, após uma Formação para Formadores orientada pelo próprio, em Novembro de 2007.

O processo de concretização deste projecto decorreu de forma faseada, desde a constituição do GTI até à realização da Oficina de Formação – Piloto em Setembro de 2010 (Cf. Quadro 2), sendo a base deste trabalho as reuniões periódicas do grupo de Parceiros GTI e o trabalho em parceria aí alcançado.

Após a organização da Oficina de Formação “Práticas de Intervenção Precoce baseadas nas Rotinas: como promover a participação da família?”, foram realizados dois Ensaio Gerais, como o objectivo de partilhar, com o GAF, o programa e os conteúdos da formação construídos até ao momento e aferir os procedimentos comuns. O segundo Ensaio foi realizado após a avaliação do Professor Robin McWilliam, em Maio de 2010, onde foram actualizados os conteúdos da Oficina de Formação, de acordo com o seu feedback.

A Oficina de Formação tem a duração de 25 horas e divide-se em dois momentos: um primeiro momento de formação no Modelo IPeCN, onde o principal enfoque é a Entrevista Baseada nas Rotinas, e um segundo momento de *follow-up*, três meses após a formação, onde são exploradas as experiências de aplicação da EBR pelos formandos. Em Setembro de 2010, foi realizada a Oficina de Formação-Piloto com dois formadores do GTI e tendo como formandos vinte e quatro profissionais da Estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro, elementos das doze equipas de intervenção directa existentes no distrito. Até Dezembro de 2010, as formadoras acompanharão este grupo à distância, sendo então concretizado o momento de *follow-up*, terminando assim a avaliação do Projecto.

QUADRO 2
Fases do projecto

Fase	Objectivo	Data
1ª Fase	Constituição do GTI	Julho de 2007
2ª Fase	Tradução dos instrumentos, nomeadamente do protocolo da Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR)	Agosto a Outubro de 2007
3ª Fase	Controlo de Qualidade da Tradução e Adaptação	Agosto a Outubro de 2007
4ª Fase	Formação Genérica (Workshop “Avaliação de Necessidades e Intervenção onde fazem sentido: nas Rotinas”) com o prof. Robin McWilliam	Novembro de 2007
5ª Fase	Formação do Grupo Alargado de Formadores com o prof. Robin McWilliam	Novembro de 2007
6ª Fase	Construção de Programa de Formação	Dezembro de 2007 a Janeiro de 2010
7ª Fase	1º Ensaio Geral com GTI e GAF	Fevereiro de 2010
8ª Fase	Avaliação com Prof. Robin McWilliam	Maio de 2010
9ª Fase	2º Ensaio Geral com GTI e GAF	Junho de 2010
10ª Fase	Oficina de Formação – Piloto	Setembro a Dezembro de 2010

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que estamos a terminar a primeira fase deste projecto, com o modelo da oficina de formação criado e avaliado, queremos realçar como uma importante mais-valia, a partilha e a troca de saberes e experiências que resultou da existência de um grupo de trabalho, com profissionais de diferentes instituições, académicas e outras, com um mesmo modelo teórico e um mesmo empenho em apostar no futuro da IP entre nós.

Na segunda fase, que vamos agora iniciar, propomo-nos disseminar este modelo que, acreditamos, poderá ajudar os profissionais a desenvolver práticas centradas na família e baseadas nas rotinas, que permitirão planificar intervenções promotoras da qualidade das interações da criança, contribuindo, assim, para a melhoria das práticas de IP.

A par da disseminação da formação, toda a equipa de trabalho considera fundamental o apoio ao desenvolvimento de projectos de investigação que permitam, por exemplo, avaliar o impacto desta formação nos profissionais de IP, bem como a divulgação desses mesmos resultados. Nesta perspectiva, está prevista a realização de um estudo em que, através da comparação dos Planos Individuais de Intervenção Precoce (PIIP) antes e após a formação, se procurará avaliar o impacto desta formação nas competências de equação de objectivos funcionais.

Ainda no âmbito da investigação que surgiu no seguimento deste projecto, está a ser realizado um estudo que procura analisar que dimensões de funcionalidade, tal como documentada pela Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ; WHO, 2005), surgem da análise da Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR) e da Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança (EAPERRE), bem como dimensões que, não estando presentes na CIF-CJ, possam emergir da análise de conteúdo das entrevistas, possibilitando uma maior especificação de alguns domínios da classificação, especialmente no que refere às componentes dos factores ambientais e da participação.

Uma outra linha de investigação prevista, relaciona-se com o estudo da percepção dos pais acerca das práticas baseadas nas rotinas e da mudança que foi provocada na família com a utilização do Modelo IPeCN, mais concretamente da Entrevista Baseada nas Rotinas. A avaliação dos efeitos do processo de consultoria colaborativa é, ainda, um aspecto que interessará explorar.

Assim, aliando o processo de formação ao desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, cremos estar a contribuir para a passagem de informação/conhecimento relevante a uma cada vez maior utilização de práticas baseadas na evidência, hoje vivamente recomendadas.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C. (2009). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alberoni, F. (1991). *A amizade*. Lisboa: Bertrand.
- Almeida, I. C. (2009). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Almqvist, L. (2006). Patterns of engagement in young children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 65-75.
- Bernheimer, L. P., & Keogh, B. K. (1995) Weaving interventions into the fabric of everyday life: Narratives and explanations at dinner table. *Journal of Narrative and Life History*, 4(3), 331-352.
- Bricker, D., & Cripe, J. W. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica Kingsley.
- De Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among development age, global engagement and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.
- De Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (no prelo). *Effects of child characteristics and teacher interaction behaviors on children's observed engagement*. University of North Carolina, Chapel Hill.
- De Kruif, R. E. L., Zully, R. A., McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., & Sloper, K. M. (1998). *Cases of responsiveness and directiveness and different levels of teaching*. University of North Carolina, Chapel Hill. Manuscrito não publicado.
- Dunst, C. J. & Bruder, M. B. (2002). Values outcomes of service coordination, early intervention and natural environments. *Council for Exceptional Children*, 68(3), 361-375.
- Dunst, C.J., Raab, M., Trivette, C., & Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. In R. MacWilliam (Ed.), *Working with families of children with special needs* (pp. 60-81). New York, NY: The Guilford Press.
- Dunst, C., Trivette, C., Humphries, T., Raab, M., & Roper, N. (2001). Contrasting approaches to natural learning environment interventions. *Infants and Young Children*, 14(2), 48-63.
- Dunst, C. J., Hamby, D. Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2002). Young children's participation in everyday family and community activity. *Psychological Reports*, 91, 875-897.
- Goldstein, H. (2003). *Naturalistic approaches to communication intervention for children with developmental disabilities*. Seminário de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Grande, C. (no prelo). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. Dissertação de doutoramento a apresentar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Hanft, B. E., & Pilkington, K. O. (2000). Therapy in natural environments. The means or end goal for early intervention? *Infants and Young Children, 12*(4), 1-13.
- Jung, L. A., & Baird, S. M. (2003). Effects of service coordinator variables on individualized family service plans. *Journal of Early Intervention, 25*, 206-218.
- McWilliam, R. A. (1992). *Family-centered intervention planning: A routines-based approach*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- McWilliam, R. A. (1996). A program of research on integrated *versus* isolated treatment in early intervention. In R. A. McWilliam (Ed.), *Rethinking pull-out services in early intervention: A professional resource* (pp. 49-70). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McWilliam, R. A. (2003). The primary-service-provider model for home-and-community-based services. *Psicologia, XVII*(1), 115-135.
- McWilliam, R. A. (2004). *The Vanderbilt Home Visit Script*. Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center, Nashville, TN.
- McWilliam, R. A. (2005). *Foundations for learning in a modern society*. Nashville, Tennessee: Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center. Manuscrito não publicado.
- McWilliam, R. (2007). *Engaging every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Brookes.
- McWilliam, R. (2010). Early intervention in natural environments: A five-component model. *Early Steps*. <http://www.siskin.org/www/docs/112.180/>, 01-10-2010.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 230-255). New York: MacMillan Publishing Company.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*, 123-147.
- McWilliam, R. A., & de Kruif, R. E. L. (1998). Engagement quality observation system III (E-Qual III). Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R. A., de Kruif, R. E. L., & Zulli, R. A. (2002). The observed construction of teaching: four contexts. *Journal of Research in Childhood Education, 16*, 148-161.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention on Developmental Disabilities, 5*, 59-71.
- Mead, M. (1954). Research on primitive children. In L. Carmichel (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 735-780). New York, NY: Willey.
- Nugent, K. (2005). As necessidades comportamentais do bebé e da família. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis* (1ª ed., pp. 125-142). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Pinto, A. I., Nunes C., Cruz, O., & Aguiar, C. (2006). O sistema de avaliação da qualidade do envolvimento III – Um estudo comparativo. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. XI, pp. 807-819). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Rogoff, B. (1994). *Aprendices de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research* (vol. 4, pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.

- 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* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The development ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, P. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de Intervenção Precoce*. Dissertação de doutoramento não publicada. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Serrano (2007). *Redes sociais de apoio e a sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Warren, S. F., & Horn, E. M. (1996). Generalization issues in providing integrated services. In R. A. McWilliam (Ed.), *Rethinking pull-out services in early intervention* (pp. 121-143). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- WHO – World Health Organization. (2005). *Guia do principiante: Para uma linguagem comum de funcionalidade, incapacidade e saúde – CIF*. Lisboa: SNRIPD.
- Widerstrom, A. H. (2004). *Achieving learning goals through play*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Woods-Cripe (1999). *Desenvolvimento de programas de intervenção precoce com base nas rotinas diárias*. Seminário de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1993): Can developmentally delayed children's language development be enhanced through prelinguistic intervention? In A. Kaiser & D. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication. Research foundations for intervention* (pp. 35-61). Baltimore, MD: Paul Brookes.

This article describes the work developed by the Grupo Técnico de Investigação (GTI), which resulted from a partnership between the Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) and different national universities with the scientific orientation of Professor Robin McWilliam. The aim of such partnership was to organize and implement a training course for Early Childhood Intervention (ECI) professionals designed to promote family centred routines based interventions. The conceptual framework underlying this training model is based on developmental-contextual theories, which sustain ECI practices embedded in everyday learning opportunities in natural environments. According to this perspective, McWilliam (2005) refers the concepts of engagement, independence and social relations, as well as four dimensions of the learning process in educational contexts, namely environment, activities, approach and interactions, and specifies how they can be used to plan intervention strategies that promote the quality of child interactions. The components of the training model are described, as well as subsequent research lines.

Key-words: Training and research in early intervention, Natural environment, Routines.