

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

**Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento  
em Idade Pré-Escolar:  
Retrato das Crianças Portuguesas**

Sofia de Oliveira Major

*Bolsista de Doutoramento da  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
(SFHR/BD/29141/2006)*



Dissertação de Doutoramento em Psicologia, área de especialização em Avaliação Psicológica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria João Seabra-Santos e do Professor Doutor Roy P. Martin.

Coimbra – 2011



Aos meus pais, Fernando e Dulce.

Ao meu irmão, Mickaël.



## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho, de que resulta a apresentação desta dissertação, contou com a colaboração de diversas pessoas e entidades, sem as quais este estudo não poderia ter sido levado a bom porto, de entre as quais saliento:

A minha orientadora, Professora Doutora Maria João Rama Seabra-Santos, que embarcou comigo nesta aventura e com quem tem sido um verdadeiro privilégio trabalhar. Como não sei bem por onde começar e, por consequência, o agradecimento poderia tornar-se muito extenso, vou ser muito sintética. Destaco o apoio incondicional e interesse neste projecto (desde o primeiro momento), a sua constante disponibilidade, rigor, conselhos, ensinamentos, encorajamentos e revisão cuidadosa desta dissertação.

O meu orientador, Professor Doutor Roy P. Martin, com quem tive oportunidade de trabalhar na University of Georgia (Athens, EUA). Agradeço a boa disposição com que discutimos algumas questões relacionadas com este trabalho (tais como, estudos de análise de *clusters*). Thanks for the advices: “*To be a good scientist you must know where the alligators are in the water!*” and “*Data become cold very fast*”.

Ao Professor Doutor Kenneth W. Merrell, que tive oportunidade de conhecer na University of Oregon (EUA). Agradeço não só o facto de ter desenvolvido as PKBS-2 (objecto de estudo deste trabalho), a receptividade para a adaptação destas para a população portuguesa, mas também a disponibilidade para esclarecer várias questões que foram surgindo ao longo deste percurso.

Os Professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que me apoiaram ao longo deste anos, nomeadamente o Professor Doutor Mário R. Simões.

O Professor Doutor José Tomás Silva, a quem agradeço a ajuda com o AMOS e as dicas para os estudos de análise factorial confirmatória.

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que me acolheu ao longo de todo o meu percurso académico, enquanto aluna de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

A Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pela bolsa de Doutoramento que me foi concedida e sem a qual não teria sido possível dedicar-me, exclusivamente, à investigação. Agradeço também o apoio financeiro para a participação em congressos a nível internacional, e a possibilidade de trabalhar dois meses com o meu orientador nos EUA.

Para a obtenção de autorizações para a recolha da amostra normativa: a Comissão Nacional de Protecção de Dados, as Direcções Regionais de Educação de Norte a Sul do País, passando pelas Regiões Autónomas, e a Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Para a recolha das amostras referentes a estudos de evidência de validade: as Associações de Portadores de Perturbação do Desenvolvimento e Autismo e a Associação dos Amigos do Autismo (APPDA-Norte, APPDA-Setúbal e AMA); a Direcção do Centro de Desenvolvimento do Hospital Garcia de Orta, a Dra. Maria José Fonseca e Dra. Anabela Farias; a Mestre Margarida Almeida (Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra); a Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT-21) e a Dra. Luísa Cotrim; a Professora Doutora Maria do Céu Salvador, a Dra. Andreia Azevedo e a Dra. Ana Catarina Gaspar.

Os Presidentes de Conselhos Executivos, Directores de Jardins-de-infância e Escolas Básicas do Primeiro Ciclo, públicos e privados, que autorizaram a recolha dos protocolos nas suas instituições escolares.

Os directores de estabelecimentos escolares com currículos bilingues, que consentiram a recolha dos protocolos para o estudo de formas paralelas, nomeadamente: o Externato Luso-Britânico, a Carlucci American School of Lisbon, Colégio St. Peter's School, Colégio da Penina, Colégio Internacional de Vilamoura, Escola Internacional do Algarve e Escola Inglesa do Barlavento.

Os Pais e Educadores/Professores de todas as crianças envolvidas neste estudo, que pacientemente responderam ao nosso pedido de colaboração. Destaco a participação dos pais e educadores que preencheram diversos questionários, nomeadamente para os estudos de precisão e validade.

Todas as crianças em idade pré-escolar (3-6 anos), que permitiram a concretização desta investigação...avaliadas através das suas brincadeiras com os pares, comportamentos, relação com pais e educadores...sem as quais este estudo não teria qualquer sentido ou significado. Destaco ainda a oportunidade de interagir mais directamente com esta faixa etária (tão fascinante), aquando da avaliação de 80 crianças com a WPPSI-R e a EAPCASC.

As crianças do Jardim-de-Infância de Lordelo, EB1/JI do Alfeite e da Creche e Jardim-de-Infância do Monte da Caparica que, dando largas à sua imaginação, perante o tema “meninos e meninas a brincar”, criaram as autênticas “obras de arte” expostas na capa deste trabalho.

A Vânia, amiga desde os tempos da faculdade, que prontamente aceitou dedicar umas quantas horas à última revisão da presente dissertação.

E, *at last but not least* ... Os meus pais e o meu irmão, a quem dedico (novamente) este trabalho.

A todos aqui fica um grande e sentido...Obrigada!

*“Sabia que uma em cada quatro interações sociais com outra criança em idade pré-escolar assume um carácter agressivo? Ou, que aproximadamente 70% das crianças até aos 3 anos têm pelo menos uma birra por dia?”*

*“Talvez um dos seus filhos seja calmo, flexível e cooperante e o outro precisamente o oposto – teimoso, resistente à mudança e desatento.”*

*“O desenvolvimento social, emocional e académico das crianças é um processo incrível. (...) São os anos incríveis – com todas as suas lágrimas, culpa, raiva, gargalhada, alegria e amor.”*

Adaptado de Carolyn Webster-Stratton  
(2006, Introduction, pp. 17-25)





# ÍNDICE

## COMPONENTE TEÓRICA

### Capítulo 1.

#### **Avaliação Psicológica em Idade Pré-Escolar**

1.1.	Avaliação do Desenvolvimento Social e Emocional das Crianças.....	11
1.1.1.	Importância das Aptidões Sociais e da Regulação Comportamental.....	13
1.1.2.	Problemas no Desenvolvimento Socioemocional.....	17
1.2.	Importância da Avaliação Precoce: Avaliar para Prevenir/Intervir.....	24
1.3.	Avaliação Psicológica no Pré-Escolar: Algumas Considerações e Recomendações.....	27
1.3.1.	Dificuldades Específicas da Avaliação Psicológica no Pré-Escolar.....	29
1.3.2.	Outras Variáveis a Considerar no Decorrer do Processo Avaliativo.....	35
1.4.	As Escalas de Avaliação.....	39
1.4.1.	Vantagens das Escalas de Avaliação.....	42
1.4.2.	Limitações das Escalas de Avaliação.....	43
1.4.3.	Recomendações na Utilização de Escalas de Avaliação.....	46
1.4.4.	Escalas de Avaliação Socioemocional Existentes em Portugal: Estado da Arte.....	48
1.5.	Síntese.....	54

### Capítulo 2.

#### **A Utilização de Questionários: Acordo entre Informadores**

2.1.	Importância/Interesse do Recurso a vários Informadores.....	57
2.2.	Os Informadores mais Comuns.....	61
2.2.1.	Os Pais enquanto Informadores.....	62
2.2.2.	Os Educadores/Professores enquanto Informadores.....	64
2.2.3.	Utilidade da Informação Facultada pelos diferentes Informadores.....	66
2.3.	O Recurso a vários Informadores e a Existência de Informação Diversa.....	68
2.3.1.	Informadores de Contextos Diferentes: Acordo Pais-Educadores/Professores.....	70
2.3.2.	Informadores do mesmo Contexto.....	79
2.4.	Causas para as Divergências na Informação Recolhida.....	85
2.4.1.	As Características da Criança.....	88
2.4.2.	As Características dos Informadores.....	89
2.4.3.	As Características Familiares.....	94
2.4.4.	As Características dos Instrumentos Utilizados.....	95
2.5.	Abordagens mais Recentes no Estudo do Acordo entre Informadores .....	96
2.6.	Síntese.....	98

---

---

## Capítulo 3.

### Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Da Teoria à Prática da Avaliação

3.1.	Aptidões Sociais e Competência Social: Definições e Modelos Teóricos.....	101
3.1.1.	A Controversa Definição de Competência Social e Aptidões Sociais.....	103
3.1.2.	Comportamento Adaptativo, Competência Social e Aptidões Sociais: Modelos Teóricos de Integração destes Constructos.....	108
3.2.	Desenvolvimento de uma Taxonomia de Aptidões Sociais.....	110
3.3.	Classificação de Défices nas Aptidões Sociais.....	113
3.4.	Classificação dos Problemas de Comportamento .....	116
3.4.1.	Dimensões Exteriorizada e Interiorizada .....	119
3.4.2.	Sistemas de Classificação e a sua Utilização no Pré-Escolar .....	125
3.4.3.	Análise de <i>Clusters</i> .....	130
3.5.	Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento: Relação com Outras Variáveis e Estudos com Grupos Clínicos .....	133
3.5.1.	Relação com Outras Variáveis.....	133
3.5.2.	Estudos com Grupos Clínicos.....	141
3.6.	Síntese.....	144

## Capítulo 4.

### Caracterização das PKBS-2

4.1.	O Autor das PKBS-2.....	147
4.2.	Caracterização e Objectivos das PKBS-2.....	148
4.3.	Dimensões Avaliadas.....	150
4.4.	Administração, Cotação e Interpretação.....	152
4.5.	Desenvolvimento dos Itens.....	154
4.6.	Amostra Normativa.....	155
4.7.	Propriedades Psicométricas.....	158
4.7.1.	Estudos de Precisão.....	158
4.7.2.	Estudos de Validade.....	161
4.8.	Revisões e Estudos Realizados com as PKBS.....	174
4.8.1.	Análises críticas das PKBS.....	174
4.8.2.	Estudos Realizados com as PKBS.....	179
4.8.2.1.	Estudos de demonstração de validade de outros instrumentos.....	179
4.8.2.2.	Acordo inter-informadores.....	181
4.8.2.3.	Eficácia de programas de intervenção.....	183
4.8.2.4.	Estudos preditivos.....	187
4.8.2.5.	Relação com outras variáveis.....	188
4.8.2.6.	Estudos realizados em Portugal.....	195

---

4.9.	Avaliação Crítica das PKBS-2.....	196
4.9.1.	Vantagens e Potencialidades.....	196
4.9.2.	Limitações.....	200
4.10.	Síntese.....	202

## **COMPONENTE EMPÍRICA**

### **Capítulo 5.**

#### **Objectivos e Metodologia Geral**

5.1.	Objectivos.....	207
5.2.	População, Critérios de Definição e Estratificação da Amostra.....	209
5.3.	Procedimento de Recolha de Dados.....	216
5.4.	Dificuldades Encontradas.....	223
5.5.	Caracterização da Amostra.....	225
5.6.	Tratamento Estatístico dos Dados.....	235
5.7.	Síntese.....	237

### **Capítulo 6.**

#### **Versão Portuguesa das PKBS-2**

6.1.	Tradução e Adaptação das PKBS-2.....	239
6.2.	Estudo Exploratório.....	244
6.3.	Nova Versão para Investigação das ECIP-2.....	246
6.4.	Preparação dos Dados para as Análises Estatísticas Subsequentes .....	250
6.5.	Análises de Itens.....	258
6.5.1.	Estatística Descritiva.....	258
6.5.2.	Consistência Interna.....	263
6.5.3.	Análise Factorial Exploratória.....	266
6.5.3.1.	Escala de Aptidões Sociais.....	268
6.5.3.2.	Escala de Problemas de Comportamento.....	274
6.6.	Síntese–Discussão.....	283

### **Capítulo 7.**

#### **Estudos de Precisão**

7.1.	Hipóteses.....	287
7.2.	Consistência Interna.....	288
7.2.1.	Consistência Interna – ECIP-2 versus PKBS-2.....	296
7.3.	Acordo Informadores.....	298
7.4.	Estabilidade Temporal.....	306
7.5.	Formas Paralelas.....	308
7.6.	Discussão.....	312
7.7.	Síntese.....	319

---

## Capítulo 8.

### Estudos de Validade

8.1.	Hipóteses.....	324
8.2.	Evidência de Validade com Base no Conteúdo do Teste.....	326
8.2.1.	Desenvolvimento e Inclusão dos Itens.....	326
8.2.2.	Correlação Item-Resultado Total das Escalas.....	327
8.3.	Evidência de Validade com Base na Estrutura Interna.....	328
8.3.1.	Análise Factorial Exploratória.....	329
8.3.2.	Análise Factorial Confirmatória.....	330
8.3.3.	Relação entre Escalas e Subescalas.....	338
8.4.	Evidência de Validade com Base na Relação com Outras Variáveis.....	340
8.4.1.	Validade com Referência a um Critério Externo/Concorrente.....	340
8.4.2.	Validade Convergente/Discriminante.....	343
8.4.2.1.	Estudo com o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por).....	343
8.4.2.2.	Estudo com a Bateria de Avaliação do Temperamento Infantil – Forma Revista (TABC-R).....	346
8.4.2.3.	Estudo com a Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (EAPCASC).....	353
8.4.2.4.	Estudo Exploratório com a Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Edição Revista (WPPSI-R).....	355
8.5.	Evidência de Validade com Base nas Consequências de “testing”.....	357
8.5.1.	Crianças Sinalizadas por Suspeita de Problemas de Comportamento.....	357
8.5.2.	Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo .....	362
8.5.3.	Outros Estudos com as ECIP-2.....	366
8.6.	Discussão.....	369
8.7.	Síntese.....	378

## Capítulo 9.

### Estudos Normativos

9.1.	Resultados por Critérios de Estratificação.....	379
9.1.1.	Género e Idade.....	380
9.1.2.	Tipo de Ensino e Ano de Escolaridade.....	382
9.1.3.	Região Geográfica.....	384
9.1.4.	Zona Geográfica.....	385
9.1.5.	Meio de Residência.....	386
9.1.6.	Nível Socioeconómico.....	387
9.2.	Médias e Desvios-Padrão.....	391
9.3.	Resultados Padronizados.....	394
9.4.	Percentis e Níveis de Risco.....	396
9.5.	Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento mais Frequentes.....	397
9.6.	Estudo Intercultural: Resultados Brutos ECIP-2 versus PKBS-2.....	401

---

9.7.	Discussão.....	406
9.8.	Síntese.....	410
	<b>Conclusões Gerais</b>	413
	<b>Bibliografia</b>	425

---

## ANEXOS

Anexo A.	Revisão das Escalas de Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento..	451
Anexo B.	Caracterização dos Instrumentos Utilizados nos Estudos de Validade Convergente e Discriminante das PKBS-2.....	457
Anexo C.	Carta Enviada aos Presidentes dos Conselhos Executivos/Directores das Instituições Escolares.....	461
Anexo D.	Lista e Caracterização dos Jardins-de-infância e Escolas Participantes no Estudo.....	463
Anexo E.	Carta Dirigida aos Pais e/ou Encarregados de Educação.....	465
Anexo F.	Fórmulas para Cálculo e Interpretação da Magnitude do Efeito.....	468
Anexo G.	Intercorrelações entre os 89 itens das ECIP-2.....	469
Anexo H.	Estatística Descritiva: Itens Escala de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, por Contexto de Preenchimento e Faixa Etária.....	479
Anexo I.	Matrizes de Componentes Não Rodada, Comunalidades, <i>Eigenvalues</i> e Variâncias: Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – 89 itens.....	483
Anexo J.	<i>Scree-Plots</i> : Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento.....	485
Anexo K.	Matrizes de Componentes Rodada e Variâncias: Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – 89 itens.....	486
Anexo L.	Matrizes de Componentes Não Rodada, Comunalidades, <i>Eigenvalues</i> e Variâncias: Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – 80 itens.....	488
Anexo M.	Quadros Suplementares Relativos aos Estudos de AFE Realizados.....	491
Anexo N.	Estudos de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) – 80 Itens ( $N = 2.000$ ).....	494
Anexo O.	Estudos AFC: Saturações Não-Estandardizadas e Estandardizadas, $R^2$ e Correlações entre Factores.....	498
Anexo P.	Representação Esquemática dos Modelos de AFC Estudados.....	503
Anexo Q.	Estudo Sobreposição de Itens ECIP-2 e TABC-R.....	508
Anexo R.	Quadros de Conversão de Resultados Brutos das ECIP-2 em Resultados Padronizados, Percentis e Níveis de Risco.....	510

---

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1.	Estabilidade de Problemas no Desenvolvimento Socioemocional: Revisão da Literatura.....	22
Quadro 1.2.	Abordagem Desenvolvimental: Significância Clínica de Perturbação do Comportamento em Idade Pré-Escolar.....	34
Quadro 1.3.	Factores Associados ao Desenvolvimento de Problemas de Comportamento no Pré-Escolar.....	36
Quadro 2.1.	Acordo entre Informadores de Contextos Diferentes: Resumo dos Estudos – Contexto Familiar versus Escolar.....	72
Quadro 2.2.	Acordo entre Informadores do Mesmo Contexto: Resumo dos Estudos Acordo Interparental e Acordo Educador-Auxiliar.....	81
Quadro 3.1.	Sistema de Classificação Conceptual de Problemas de Aptidões Sociais nas Crianças segundo Gresham e Elliott (1987; Gresham, 1986).....	114
Quadro 3.2.	Problemas Emocionais e Comportamentais mais Comuns.....	121
Quadro 5.1.	Composição da Amostra Normativa.....	226
Quadro 5.2.	Distribuição da Amostra Normativa para as Variáveis Idade e Género.....	227
Quadro 5.3.	Distribuição da Amostra Normativa para a Variável Tipo de Instituição Escolar.....	228
Quadro 5.4.	Distribuição da Amostra Normativa para a Variável Região Geográfica.....	228
Quadro 5.5.	Distribuição da Amostra Normativa para a Variável Zona Geográfica.....	229
Quadro 5.6.	Distribuição da Amostra Normativa para a Variável Meio de Residência.....	229
Quadro 5.7.	Distribuição da Amostra Normativa para as Variáveis Categoria Profissional do Pai/Mãe.....	230
Quadro 5.8.	Distribuição da Amostra Normativa para as Variáveis Escolaridade do Pai/Mãe.....	231
Quadro 5.9.	Distribuição da Amostra Normativa para a Variável NSE.....	232
Quadro 5.10.	Distribuição dos Informadores que Preencheram as ECIP-2.....	233
Quadro 5.11.	Caracterização dos Informadores em Contexto Escolar.....	234
Quadro 6.1.	Proveniência dos Itens Adicionados à Versão para Investigação das ECIP-2.....	242
Quadro 6.2.	Evolução no Número de Itens das ECIP-2.....	243
Quadro 6.3.	Resultados KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett: 89 Itens ECIP-2 ( $N = 2.000$ ).....	254
Quadro 6.4.	Estatística Descritiva Itens Aptidões Sociais – Contexto Familiar.....	258
Quadro 6.5.	Estatística Descritiva Itens Aptidões Sociais – Contexto Escolar.....	259
Quadro 6.6.	Estatística Descritiva Itens Problemas Comportamento – Contexto Familiar.....	260
Quadro 6.7.	Estatística Descritiva Itens Problemas Comportamento – Contexto Escolar.....	261
Quadro 6.8.	Correlações Item-Escala e Coeficiente Alfa: Aptidões Sociais ( $N = 2.000$ ).....	264
Quadro 6.9.	Correlações Item-Escala e Coeficiente Alfa: Problemas Comportamento ( $N = 2.000$ )...	265
Quadro 6.10.	Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variância Explicada: Aptidões Sociais – 34 Itens (Matriz de Configuração).....	272
Quadro 6.11.	Resultados KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett ( $N = 2.000$ ).....	277
Quadro 6.12.	Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variância Explicada Problemas de Comportamento – 46 Itens (Matriz de Configuração).....	278
Quadro 6.13.	Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variância Explicada Problemas Comportamento Exteriorizados – 29 Itens (Matriz de Configuração).....	280
Quadro 6.14.	Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variância Explicada Problemas Comportamento Interiorizados – 17 Itens (Matriz de Configuração).....	282
Quadro 7.1.	Correlações Item-Escala e Coeficiente Alfa: Escala Aptidões Sociais ( $N = 2.000$ ).....	290

Quadro 7.2.	Correlações Item-Escala e Coeficiente Alfa: Escala Problemas Comportamento ( $N = 2.000$ ).....	291
Quadro 7.3.	Consistência Interna (Alfa e Split-Half) e EPM ( $N = 2.000$ ).....	293
Quadro 7.4.	Consistência Interna (Alfa e Split-Half) e EPM – Pais ( $N = 1.000$ ).....	294
Quadro 7.5.	Consistência Interna (Alfa e Split-Half) e EPM – Educadores ( $N = 1.000$ ).....	295
Quadro 7.6.	Consistência Interna para Resultados Totais Brutos das Escalas PKBS-2 versus ECIP-2 (Com e Sem Itens Adicionados) (Totais).....	297
Quadro 7.7.	Consistência Interna para Resultados Totais Brutos PKBS-2 e ECIP-2, por Idades.....	298
Quadro 7.8.	Acordo entre Informadores: Pais-Educadores ( $N = 1.000$ ).....	300
Quadro 7.9.	Comparação das Avaliações Efectuadas por Pais e Educadores ( $N = 1.000$ ).....	301
Quadro 7.10.	Acordo entre Informadores: Mãe, Pai, Educador e Auxiliar ( $n = 100$ ).....	302
Quadro 7.11.	Comparação das Avaliações Efectuadas por Mães e Pais ( $n = 100$ ).....	304
Quadro 7.12.	Acordo entre Informadores: Mães-Educadores Início e Final do Ano Lectivo ( $n = 64$ )....	305
Quadro 7.13.	Coeficientes de Estabilidade Temporal Pais e Educadores (3 semanas e 3 meses).....	307
Quadro 7.14.	Exemplos de Itens das PKBS-2 em Inglês e em Português.....	309
Quadro 7.15.	Estatísticas Descritivas e teste $t$ : Comparação Versão Inglesa e Portuguesa.....	311
Quadro 8.1.	Índices de Ajustamentos Modelos AFC.....	333
Quadro 8.2.	Intercorrelações entre Subescalas e Resultados Totais ECIP-2 ( $N = 2.000$ ).....	339
Quadro 8.3.	Correspondência entre os Resultados das ECIP-2 e as Classificações dos Informadores.....	342
Quadro 8.4.	Correlações entre ECIP-2 e SDQ-Por (Pais).....	345
Quadro 8.5.	Correlações entre ECIP-2 e SDQ-Por (Educadores).....	346
Quadro 8.6.	Coeficiente Alfa da TABC-R Versão Americana e Versão Portuguesa: Pais e Educadores.....	348
Quadro 8.7.	Correlações entre Resultados ECIP-2 e TABC-R Pais (sem e com eliminação de itens equivalentes).....	350
Quadro 8.8.	Correlações entre Resultados ECIP-2 e TABC-R Educadores (sem e com eliminação de itens equivalentes).....	351
Quadro 8.9.	Correlações Resultados Escala de Aptidões Sociais ECIP-2 e EAPCASC.....	355
Quadro 8.10.	Correlações entre Resultados Totais ECIP-2 e WPPSI-R.....	356
Quadro 8.11.	Caracterização dos Grupos PC e de Controlo.....	358
Quadro 8.12.	Resultados ECIP-2 Grupos com Suspeita de PC e de Controlo: Estatísticas Descritivas, teste $t$ e Estimativa da Magnitude do Efeito (Cotação dos Pais).....	359
Quadro 8.13.	Resultados ECIP-2 Grupos com Suspeita de PC e de Controlo: Estatísticas Descritivas, teste $t$ e Estimativa da Magnitude do Efeito (Cotação dos Educadores).....	360
Quadro 8.14.	Caracterização dos Grupos PEA e de Controlo.....	363
Quadro 8.15.	Resultados ECIP-2 Grupos com Perturbação do Espectro do Autismo e de Controlo: Estatísticas Descritivas, teste $t$ e Estimativa da Magnitude do Efeito (Cotação dos Pais).....	364
Quadro 8.16.	Resultados ECIP-2 Grupos com Perturbação do Espectro do Autismo e de Controlo: Estatísticas Descritivas, teste $t$ e Estimativa da Magnitude do Efeito (Cotação dos Educadores).....	365
Quadro 9.1.	Resultados para a Variável Género (testes $t$ ) .....	380
Quadro 9.2.	Resultados para a Variável Idade (ANOVAs e Tukey HSD).....	381
Quadro 9.3.	Resultados para a Variável Tipo de Ensino (ANOVAs) .....	383
Quadro 9.4.	Resultados para a Variável Ano de Escolaridade (testes $t$ ) .....	383

Quadro 9.5.	Resultados para a Variável Região Geográfica (ANOVAs e Tukey HSD ).....	384
Quadro 9.6.	Resultados para a Variável Zona Geográfica (testes t) .....	385
Quadro 9.7.	Resultados para a Variável Meio de Residência (ANOVAs e Tukey HSD ).....	386
Quadro 9.8.	Resultados para a Variável NSE ANOVAs e Tukey HSD .....	388
Quadro 9.9.	Resultados para a Variável Qualificações Académicas-Mãe (ANOVAs e Tukey HSD)...	389
Quadro 9.10.	Médias e Desvios-Padrão dos Resultados Brutos ECIP-2 para Raparigas, por Idade – Pais.....	392
Quadro 9.11.	Médias e Desvios-Padrão dos Resultados Brutos ECIP-2 para Raparigas, por Idade – Educadores.....	392
Quadro 9.12.	Médias e Desvios-Padrão dos Resultados Brutos ECIP-2 para Rapazes, por Idade – Pais.....	393
Quadro 9.13.	Médias e Desvios-Padrão dos Resultados Brutos ECIP-2 para Rapazes, por Idade – Educadores.....	394
Quadro 9.14.	Aptidões Sociais com Maior Taxa de Prevalência.....	398
Quadro 9.15.	Problemas de Comportamento com Maior Taxa de Prevalência.....	399
Quadro 9.16.	Problemas de Comportamento com Menor Taxa de Prevalência.....	400
Quadro 9.17.	Médias e Desvios-Padrão de Resultados Brutos – Pais e Educadores – ECIP-2 vs. PKBS-2 para Raparigas, por Idade.....	403
Quadro 9.18.	Médias e Desvios-Padrão de Resultados Brutos – Pais e Educadores – ECIP-2 vs. PKBS-2 para Rapazes, por Idade.....	404
Quadro 10.1.	Comparação dos Critérios Psicométricos Desejáveis nas Escalas de Avaliação Destinadas à Idade Pré-Escolar para as PKBS-2 e as ECIP-2.....	416

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1.	Modelo sugerido para uma avaliação “ <i>multimethod, multisource, multisetting</i> ”.....	47
Figura 3.1.	Relação entre os constructos competência social, aptidões sociais e comportamento adaptativo – Modelo proposto por Gresham e Elliott (1987).....	108
Figura 3.2.	Relação entre os constructos comportamento adaptativo, competência social, aptidões sociais e relações com os pares – Modelo proposto por Merrell (2008).....	109
Figura 3.3.	Percurso desenvolvimental da Perturbação do Comportamento.....	123
Figura 4.1.	Esquema representativo da organização das PKBS-2.....	150



## RESUMO

A idade pré-escolar é um período de acelerado desenvolvimento, nomeadamente, ao nível físico, motor, cognitivo, linguístico, moral e socioemocional. Inicialmente colocada num segundo plano, em comparação com a idade escolar, tem-se denotado um interesse crescente por esta faixa etária. Por conseguinte, associado ao aumento significativo de pedidos de avaliação psicológica a crianças em idade pré-escolar, diversos estudos têm demonstrado que a existência de défices ao nível das aptidões sociais e problemas de comportamento, em idade pré-escolar, poderá reflectir-se negativamente no decorrer da infância, adolescência e vida adulta. No entanto, em Portugal, a avaliação e intervenção precoces carecem de instrumentos de avaliação socioemocional devidamente adaptados e validados para esta faixa etária, ferramentas singulares na resposta a esta realidade.

Neste sentido, o presente estudo tem por objectivo proceder à adaptação e validação de uma escala de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento para as crianças portuguesas em idade pré-escolar, as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – 2nd Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a). Vários factores abonam a favor da utilização das PKBS-2 na avaliação socioemocional de crianças em idade pré-escolar: foram especificamente desenhadas para esta faixa etária mais nova; através de uma medida única, possibilitam a avaliação de potencialidades (aptidões sociais) e problemas de comportamento das crianças; e recorrem aos mesmos itens para a avaliação de pais e educadores.

Após uma primeira fase de tradução e adaptação das PKBS-2, realizou-se um estudo exploratório ( $N = 320$ ). Posteriormente, procedeu-se à recolha de uma amostra normativa de 1.000 crianças dos 3 aos 6 anos de idade, avaliadas por informadores dos dois contextos mais influentes na vida da criança (familiar e escolar). A amostra, recolhida em todo o país, foi estratificada atendendo a diversas variáveis demográficas (e.g., idade, género, região geográfica).

Foram efectuados vários estudos de análises de itens, até se chegar à versão final do instrumento. As boas qualidades psicométricas da versão portuguesa são enfatizadas através da apresentação de diversos estudos de precisão (e.g., consistência interna, acordo entre informadores, estabilidade temporal) e evidência de validade (e.g., validade interna, validade convergente e discriminante). Também foram desenvolvidos estudos, com vista à elaboração de normas (médias, desvios-padrão, resultados padronizados, percentis e níveis de risco) para facilitar a interpretação dos resultados obtidos com a versão portuguesa.

Os resultados alcançados são congruentes não só com os da versão original das PKBS-2, mas também, em geral, com a literatura sobre aptidões sociais e problemas de comportamento na idade pré-escolar, o que permite considerar a versão portuguesa das PKBS-2 como uma ferramenta útil e uma mais-valia para a avaliação socioemocional das crianças portuguesas em idade pré-escolar.

Palavras-Chave: Avaliação Psicológica; Pré-Escolar; Aptidões Sociais; Problemas de Comportamento; PKBS-2.

## ABSTRACT

Preschool age is an accelerated period of development, specifically, at physical, motor, cognitive, linguistic, moral and social-emotional levels. Initially left behind the school age children, there has been a growing interest on this age group. In this field, linked to the increasing number of requests for psychological assessment of preschool children, several studies had revealed that deficits in social skills and problem behaviors at preschool age can predict negative outcomes across childhood, adolescence or adulthood. However, in Portugal, assessment and early intervention lack of social-emotional assessment instruments well adapted and validated for this age group, singular tools to provide an answer to such a reality.

The purpose of the current study is to provide the standardization and validation of a social skills and problem behaviors rating scale for Portuguese children at preschool age, the *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – 2nd Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a). Several factors support the use of the PKBS-2 in social-emotional assessment with preschool children: it was specifically designed for this younger age group; within a measure, it allows for the assessment of children's social and emotional strengths (social skills) and behavior problems; and the same set of items are used for assessments provided by parents and teachers.

Succeeding the process of translation and adaptation of the PKBS-2, an exploratory study was conducted ( $N = 320$ ). After, a normative sample of 1.000 children between the ages of 3 to 6, inclusive was collected. This sample was rated by informants from the two most influent settings in the child's life (home and school). The sample was collected from all regions of Portugal, and was stratified on basis of several demographic variables (e.g., age, gender, geographic region).

Several items analysis studies were conducted until we reach the final version of the instrument. The psychometric properties of the Portuguese version are documented by the presentation of several reliability indices (e.g., internal consistency, informant agreement, temporal stability) and evidence supportive of validity (e.g., internal validity, convergent and discriminant validity). Normative data are also presented (medias, standard-deviations, standard scores, percentiles and risk levels) to help with the interpretation of the results obtained with the Portuguese version.

It is important to note that the results of these analyses are in agreement with the ones obtained with the original version of the PKBS-2. Also, the results are in agreement with the literature about social skills and behavior problems in preschool age. All these outcomes allow us to view the Portuguese version of the PKBS-2 as a useful tool and a positive feature for the social-emotional assessment of Portuguese preschool children.

Key-Words: Psychological Assessment; Preschool; Social Skills; Problem Behaviors; PKBS-2.

## RÉSUMÉ

L'âge préscolaire est une période de développement accéléré, spécifiquement, aux niveaux physique, moteur, cognitif, linguistique, moral et socio-émotionnel. Au début en deuxième plan, par rapport à l'âge scolaire, on remarque un intérêt croissant par cet âge. Par conséquent, allié à l'augmentation de demandes d'évaluation psychologique pour les enfants à l'âge préscolaire, plusieurs études ont reconnu que la présence de déficits au niveau des aptitudes sociales et des troubles de comportement à l'âge préscolaire peut se répercuter négativement pendant l'enfance, l'adolescence ou la vie adulte. Cependant, au Portugal, l'évaluation et l'intervention précoces manquent d'instruments d'évaluation socio-émotionnelle bien adaptés et validés pour cet âge, outils particulièrement importants pour répondre à cette réalité.

Cette étude vise procéder à l'adaptation et validation d'une échelle d'évaluation des aptitudes sociales et des troubles de comportement pour les enfants portugais à l'âge préscolaire, les *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – 2nd Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a). Plusieurs conditions abondent en faveur de l'utilisation des PKBS-2 pour l'évaluation socio-émotionnelle des enfants à l'âge préscolaire : être conçu spécifiquement pour cet âge plus jeune ; avec une seule mesure, pouvoir évaluer les potentialités (aptitudes sociales) et les troubles de comportements des enfants ; et utiliser les mêmes items pour l'évaluation des parents et des professeurs.

Après un premier moment de traduction et adaptation des PKBS-2, une étude exploratoire a été réalisée ( $N = 320$ ). Ensuite, nous avons récolté un échantillon de normalisation de 1.000 enfants âgés de 3 à 6 ans, évalués par les informateurs des deux contextes les plus influents dans la vie des enfants (familial et scolaire). L'échantillon, récolté dans tout le pays, a été stratifié en attendant une série de variables démographiques (e.g., âge, genre, région géographique).

Plusieurs études d'analyses des items ont été effectuées, avant d'atteindre la version finale de l'instrument. Les propriétés psychométriques de la version portugaise sont mises en évidence par la présentation de différentes études de fidélité (e.g., consistance interne, accord entre informateurs, stabilité temporelle) et d'évidence de validité (e.g., validité interne, validité convergente et discriminante). Des études normatives ont aussi été effectuées, visant l'élaboration de normes (moyennes, écarts-type, résultat standardisé, percentiles et niveaux de risque) pour faciliter l'interprétation des résultats obtenus avec la version portugaise.

Les résultats acquis sont cohérents pas seulement avec ceux de la version originale des PKBS-2, mais aussi, en général, avec la littérature sur aptitudes sociales et troubles de comportement à l'âge préscolaire, ce qui nous permet d'envisager la version portugaise des PKBS-2 comme un outil utile et un gain pour l'évaluation socio-émotionnelle des enfants portugais à l'âge préscolaire.

Mots-Clé : Évaluation Psychologique; Préscolaire; Aptitudes Sociales; Troubles de Comportement; PKBS-2.





# INTRODUÇÃO

*“Levei o nosso filho de 3 anos a um restaurante muito simpático com os avós. Foi um autêntico desastre. Ele passou o tempo todo a levantar-se da cadeira e a gatinhar debaixo da mesa. Entornou o leite dele e não comeu absolutamente nada. Eu fiquei tão envergonhada. Nunca mais volto a fazer isto!”*

Adaptado de Webster-Stratton (2006, p. 240)

*“O Pedro acabou de ter um irmão, mas tem estado particularmente rabugento e com um comportamento imprevisível. Num minuto é meigo e chorão, no outro é violento e desafiador, atira os brinquedos e desobedece”.*

Adaptado de Campbell (2002, p. 65)

*“A Ana é uma menina de 3 anos que se adaptou bem e gosta muito do jardim-de-infância. A sua educadora descreve-a como uma criança brilhante e sociável, apesar de algo dependente e ansiosa. Cumpre as rotinas e relaciona-se bem com as outras crianças. Porém, a sua mãe está no limite. Vê a Ana como uma criança impossível, as suas birras diárias e brigas constantes estão a desmoralizá-la. Até inscreveu a Ana no jardim-de-infância para ter algum sossego e está muito surpreendida com os relatos do bom ajustamento da filha, por parte da educadora”.*

Adaptado de Campbell (2002, Prefácio, p. 8)

*“A Sara tem 2 anos e 7 meses, mas a sua educação tem-se revelado um autêntico martírio para os pais. Por um lado, a profissão do pai (camionista) deixa-o fora de casa por vários dias e quando está de folga bebe demasiado. Por outro lado, além de ninguém da família alargada prestar apoio à Sara, o seu pai não gosta muito de ficar sozinho em casa com ela. A mãe da Sara reconhece que gosta muito da filha mas quando regressa cansada do trabalho e ao subir as escadas da creche ouve os gritos e guinchos da Sara, revela que desejava, mesmo, não ter de entrar ali. A mãe da Sara sente-se muito desanimada, perturbada, isolada e estigmatizada socialmente pelas dificuldades que tem em lidar com a sua filha. A família do seu marido mostra-se muito crítica pela forma como ela a educa. A sua família mostra-se mais empática mas não tomaria conta da Sara e nenhuma criança quer brincar com ela”.*

Adaptado de Brassard & Boehm (2007, p. 558)

*“O João tem 6 anos e a sua mãe afirma muitas vezes: “Ele é tão diferente do irmão mais velho. Se ele tivesse nascido em primeiro nunca teria tido outro filho!” Ainda que às vezes consiga ficar quieto a ver televisão, o João distrai-se facilmente, fala alto, simples mudanças de actividades acabam em verdadeiras batalhas. Os seus pais sentem-se esgotados com a necessidade de estar constantemente a monitorizar o seu comportamento, e relatam que as estratégias disciplinares que utilizam com o seu outro filho não resultam com o João. No jardim-de-infância, a educadora encara-o como um causador de sarilhos. Questiona como lidar com ele, uma vez que é frequentemente “hiperactivo”, aborrece as outras crianças, não ouve instruções e não permanece em tarefa. Recentemente passou a afirmar “eu sou mau” e a sua boa disposição deu lugar a atitudes de desafio”.*

Adaptado de Webster-Stratton (2006, p. 285)

*“O Gonçalo e a sua mãe estão no supermercado e o Gonçalo mostra-se relutante em ficar no carrinho das compras. Reclama que não tem piada nenhuma ir às compras se não se pode andar por aí a mexer nas coisas. Quando a sua mãe insistiu com ele para ficar sentado no carrinho, começou a atirar as compras para fora enquanto chorava e berrava. A sua mãe sentiu-se muito embaraçada à medida que as pessoas passavam e desaprovavam aquele comportamento”.*

Adaptado de Campbell (2002, p. 65)

Estes pequenos excertos referentes a problemas frequentemente relatados por pais de crianças em idade pré-escolar, apresentam situações comuns para quem convive com estas crianças e acabam por retratar alguns dos problemas típicos desta faixa etária, com que pais, educadores e outros profissionais se confrontam no dia-a-dia. Embora estes problemas sejam de todos os tempos, nos últimos anos tem-se assistido a um aumento significativo de pedidos de avaliação psicológica para crianças em idade pré-escolar. Este é, sem sombra de dúvida, um período de transições significativas em que as crianças passam de um mundo em que, muitas vezes, a fantasia e a realidade são confundidas, para um mundo concreto, com regras.

Trata-se de um período caracterizado por diversas mudanças a nível físico, motor, linguístico, comportamental, emocional, entre outros, no qual a transição para o jardim-de-infância desempenha, também, um papel significativo ao nível do comportamento socioemocional das crianças. Com a passagem do contexto familiar para o contexto escolar, o confronto com experiências novas e necessidades/pressões nem sempre fáceis de conciliar, poderá desencadear comportamentos negativos como birras, amuos ou atitudes agressivas quando não são satisfeitas as vontades, mentira ou roubo para conseguir o que se quer ou para chamar a atenção, ou isolamento e evitamento de situações receadas (Webster-Stratton, 2006).

É neste contexto de mudanças que o estudo das aptidões sociais e dos problemas de comportamento, ambos emergentes na idade pré-escolar, com valências contrárias em termos de adaptação presente e predição de problemas futuros, assume uma importância significativa.

Por conseguinte, nas últimas três décadas, a competência social e aptidões sociais, consideradas por Denham e Burton (2003) como a plataforma para o bem-estar futuro, têm despertado o interesse dos profissionais dado o seu papel enquanto factor de protecção no desenvolvimento socioemocional das crianças. Ou seja, após uma primeira fase de vida, em que a vinculação com as figuras parentais funciona como um “reservatório” para a acumulação de comportamentos prossociais, o jardim-de-infância faculta à criança um ambiente propício para, através da brincadeira e da aprendizagem, se envolver em diversas situações sociais com os pares e tomar consciência da perspectiva dos outros. Esta experiência alargada no grupo de pares ajuda a criança a interiorizar as razões da necessidade de se envolver em interacções sociais positivas, uma vez que o seu desenvolvimento cognitivo e egocentrismo ainda não lhe permitem intuir tais razões sem delas ter uma experiência prévia (Wilburn, 2000).

Contudo, e contrariamente aos problemas de comportamento - com estudos e taxonomias mais estabelecidas -, as aptidões sociais têm recebido um destaque ainda recente por parte da literatura e investigação nesta faixa etária. Um dos principais problemas está relacionado com a definição deste constructo em relação à qual, ainda

hoje, não se encontra unanimidade. No entanto, diversas investigações têm salientado que défices nas aptidões sociais, ainda que em idades precoces, se encontram associados a uma série de dificuldades futuras (Lane, Stanton-Chapman, Jamison, & Phillips, 2007), tais como a delinquência juvenil (e.g., Elliott & Busse, 1991; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006; Walker, Ramsey & Gresham, 2004) ou o isolamento/evitamento social (e.g., Elliott & Busse, 1991; Merrell, 1998; Merrell & Gimpel, 1998; Parker & Asher, 1987; Walker, Irvin, Noell, & Singer, 1992), entre outras.

Aliado a este interesse pelos comportamentos prossociais, o estudo dos problemas de comportamento nesta faixa etária mais nova tem, igualmente, recebido um tardio (em comparação com a idade escolar), mas merecido destaque. Ou seja, a importância da identificação precoce de problemas de comportamento tem sido enfatizada por diversos estudos longitudinais, os quais colocam, igualmente, em destaque a necessidade de uma intervenção precoce, sob pena de poderem surgir sérias limitações na idade escolar, adolescência e vida adulta (e.g., delinquência, comportamentos antissociais, desemprego) (e.g., Campbell, 1995; Harvey, Youngwirth, Thakar, & Errazuriz, 2009). No caso dos problemas de comportamento, vulgarmente classificados atendendo à taxonomia empiricamente derivada que distingue problemas de comportamento exteriorizados e interiorizados (Cicchetti & Toth, 1991), uma questão pertinente diz respeito à idade na qual se pode aceitar que um determinado comportamento representa, efectivamente, um problema. Por conseguinte, perante o encaminhamento de uma criança em idade pré-escolar por suspeita de problemas de comportamento, para uma consulta de Psicologia, mais do que procurar estabelecer um diagnóstico congruente com os comportamentos atribuídos à criança (face aos relatos de pais e/ou educadores), num primeiro momento, o psicólogo deverá procurar recolher informação que lhe permita responder a três questões essenciais:

- Será que os comportamentos são o reflexo de um período mais difícil, associado a algum acontecimento negativo recente?
- Será que são transitórios, reflectindo “apenas uma fase” do desenvolvimento?
- Devem os comportamentos ser entendidos como sinais de alerta para a possível ocorrência de problemas futuros mais sérios?

Na verdade, muitos dos comportamentos que em crianças mais velhas são considerados problemáticos, são normativos nestas idades. Tal facto pode levar a que um examinador inexperiente ou pouco familiarizado com esta faixa etária tome por desviantes, comportamentos que são habituais nesta população (Seabra-Santos, 2000). Daí que seja fundamental referenciar a avaliação ao respectivo contexto desenvolvimental, sob pena de cometer graves erros de sinalização/diagnóstico.

Importa ainda sublinhar que, no estudo do desenvolvimento socioemocional de crianças pré-escolares, as aptidões sociais e problemas de comportamento não devem ser assumidos como meros pólos opostos do reportório comportamental das crianças,



ainda que exista evidência da sua associação em diversas perturbações de comportamento (e.g., Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção) e de desenvolvimento (e.g., Perturbação Autística), vulgarmente diagnosticadas a crianças em idade pré-escolar ou início da escolaridade básica.

No seguimento deste breve enquadramento teórico, convém agora clarificar o objectivo basilar desta investigação. Assim, este trabalho tem por objectivo principal proceder à adaptação e validação para a população portuguesa em idade pré-escolar de uma escala destinada a avaliar aptidões sociais e problemas de comportamento.

Vários motivos pesaram na opção pela realização deste trabalho de investigação. Em primeiro lugar destaca-se o interesse pessoal por esta faixa etária mais nova que, dadas as suas características únicas, tanto pode gerar nos adultos sentimentos de fascínio, como de alguma angústia. A temática específica deste trabalho também não foi escolhida ao acaso. Para um psicólogo que se dedique a esta faixa etária é rapidamente evidente que, no nosso país, existe uma notória escassez de instrumentos de avaliação socioemocional, devidamente adaptados e validados para a população portuguesa em geral e para a população pré-escolar em particular. Por outro lado, encontra-se um número crescente de crianças encaminhadas para avaliação psicológica, em idades cada vez mais precoces, por suspeita de problemas de comportamento. Quer seja na prática clínica ou em contexto escolar, são frequentes as queixas apresentadas pelos profissionais relativamente à impossibilidade de recolher informação fidedigna, uma vez que, perante a indisponibilidade de instrumentos desenvolvidos especificamente para esta faixa etária, os profissionais se vêem impossibilitados de estabelecer comparações normativas. Como tal, os resultados e relatórios apresentados no final de uma avaliação psicológica a crianças dos 3 aos 6 anos passam, muitas vezes, por meros resumos das entrevistas realizadas com pais e/ou educadores de infância ou de observações dos profissionais desenvolvidas em contexto de consulta e, quando possível, em jardim-de-infância. Acresce que os serviços de avaliação/acompanhamento psicológico ainda não são de rápido e fácil acesso a toda a população. Quer seja pelos custos da prática privada, pela morosidade dos serviços públicos, ou até por alguma resistência por parte dos pais das crianças na procura de apoio para as dificuldades encontradas, a avaliação psicológica de crianças com problemas socioemocionais continua a ser um serviço de acesso vedado a algumas famílias (e.g., níveis socioeconómicos mais desfavorecidos).

Como tal, a existência de um instrumento que permita avaliar as aptidões sociais e os problemas de comportamento poderá ser uma ferramenta fulcral na tomada de decisão para a necessidade, ou não, de realização de uma avaliação mais exhaustiva (e.g., situação de despistagem comportamental no caso de identificação de problemas em contexto escolar). Neste sentido, uma ferramenta desta natureza com

normas baseadas numa amostra representativa da população portuguesa será, certamente, um auxílio precioso na compreensão das aptidões sociais e dos problemas de comportamento apresentados por estas crianças mais novas, até mesmo por profissionais menos familiarizados com esta faixa etária.

Todos estes factores despertaram e motivaram em nós a necessidade urgente e crescente de colocar à disposição dos profissionais de saúde mental uma escala de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento, que permitisse colmatar esta fragilidade da avaliação psicológica realizada em idade pré-escolar. Após uma reflexão acerca desta temática, seguiu-se a análise dos instrumentos já existentes, no sentido de optar pelo que oferecesse mais vantagens para o fim em vista. A escolha recaiu sobre as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - 2nd Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a) apresentadas na literatura como um instrumento amigável para o utilizador, dado o reduzido tempo de preenchimento e facilidade de utilização e cotação, associados a qualidades psicométricas perfeitamente ajustadas para um instrumento desta natureza. Uma das mais valias deste instrumento reside no facto de, contrariamente a outros mais estabelecidos, não se focar exclusivamente na psicopatologia e apresentar também uma escala destinada à avaliação das aptidões sociais da criança, possibilitando ao profissional a obtenção de um retrato tanto das potencialidades como das limitações, com recurso a um único instrumento. Por seu turno, a utilização dos mesmos itens para recolher informações da criança junto de adultos significativos em contexto familiar e escolar apresentou-se como mais um ponto favorável à opção pelas PKBS-2 em detrimento de outras escalas de avaliação.

A presente dissertação encontra-se dividida em diversos capítulos repartidos por duas componentes, uma de índole teórica e outra de carácter empírico. No final de cada capítulo é apresentada uma breve síntese integradora com as ideias chave a reter da exposição apresentada.

A **componente teórica** pretende facultar uma revisão da literatura consultada, funcionando como ponto de referência para a realização da segunda parte deste trabalho. Como tal, esta primeira componente encontra-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo representa uma “janela aberta” para o tema desta dissertação. Nele se debate a importância da avaliação socioemocional no decorrer do período pré-escolar e quais os cuidados específicos a ter na realização de uma avaliação psicológica nesta faixa etária de características únicas. Neste contexto, as escalas de avaliação do comportamento surgem como instrumentos de avaliação psicológica de grande utilidade. É neste sentido que é apresentado um subcapítulo sobre este tipo de instrumento de avaliação, seguido de uma breve revisão daqueles para os quais existem estudos em Portugal. A reflexão sobre escalas de avaliação levou-nos, num segundo capítulo, a debruçar sobre a questão do acordo entre

informadores uma vez que, nesta faixa etária, este tipo de instrumentos pode ser preenchido por vários adultos significativos (pais, educadores/professores). Neste, é feita referência aos informadores mais comuns, à importância de recolher informação junto de vários informadores e aos factores com impacto no acordo/desacordo entre informadores. As questões relativas ao acordo interparental e entre informadores dos contextos familiar e escolar (pais-educadores) são apresentadas em dois subcapítulos, que facultarão o suporte teórico necessário para os estudos a apresentar na componente empírica do trabalho. O terceiro capítulo salienta a relevância da avaliação de aptidões sociais e de problemas de comportamento em idade pré-escolar, com a apresentação das definições e modelos teóricos relacionados com o constructo de aptidões sociais, bem como das várias abordagens na identificação de problemas de comportamento. Este mesmo capítulo é complementado com uma breve referência às variáveis com impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças e às diferenças de resultados sustentadas pela condição de pertencer a determinado grupo clínico (e.g., crianças com atraso de desenvolvimento) que, mais uma vez, constituirão as linhas orientadoras para as hipóteses e conclusões a apresentar na segunda parte do trabalho. Por fim, uma vez que este estudo tem por objectivo principal a adaptação e validação das PKBS-2 para a população portuguesa, a componente teórica desta dissertação será encerrada com um quarto capítulo destinado a apresentar, pormenorizadamente, o instrumento alvo do presente estudo, desde uma breve biografia do seu autor, aos objectivos com que foi desenvolvido, passando pela administração, cotação e interpretação dos resultados, dimensões avaliadas, propriedades psicométricas, vários estudos com ele realizados e terminando com uma apreciação crítica do instrumento.

A **componente empírica**, subdividida em cinco capítulos, pretende abordar todos os passos seguidos no decorrer do processo de tradução/adaptação e validação das PKBS-2 para a população portuguesa. Assim, o quinto capítulo apresenta os objectivos do trabalho e toda a metodologia subjacente ao processo de estratificação e recolha da amostra. O sexto capítulo foca-se na tradução, adaptação e estudos exploratórios, assim como nos primeiros estudos de análises de itens, consistência interna e análise factorial exploratória, no sentido de justificar algumas alterações efectuadas em relação ao original, nomeadamente a eliminação de alguns itens até se chegar à versão portuguesa das PKBS-2. O sétimo capítulo é dedicado aos estudos de precisão desta versão portuguesa das PKBS-2 (e.g., consistência interna, estabilidade temporal, acordo entre informadores). O oitavo capítulo centra-se nos estudos de evidência de validade (e.g., conteúdo, constructo), com apresentação dos que envolvem a comparação com os resultados de outros instrumentos (e.g., versão portuguesa do *Strengths and Difficulties Questionnaire*) e o estudo do desempenho de diversos grupos clínicos (e.g., crianças sinalizadas por suspeita de problemas de comportamento). Após

análise e interpretação de todos estes dados são apresentados, no nono capítulo, os resultados normativos para a versão portuguesa das PKBS-2 (e.g., resultados por critérios de estratificação da amostra, médias e desvios-padrão, resultados padronizados, percentis e níveis de risco), acompanhados de um breve estudo intercultural (comparação dos resultados da versão portuguesa vs. versão americana) e de um estudo acerca da frequência de itens mais e menos assinalados pelos diferentes informadores.

Finalmente apresentam-se as conclusões gerais da investigação, as quais se espera possam funcionar como traços firmes para a realização do “retrato das crianças portuguesas” na esfera das aptidões sociais e dos problemas de comportamento em idade pré-escolar. Esta síntese final é complementada com as potencialidades, limitações e ideias para trabalhos futuros a desenvolver, assim como com um quadro resumo das características da versão portuguesa das PKBS-2.

Reafirmando a expectativa inicial, exposta aquando da realização do estudo exploratório (Major, 2007), esperamos que este estudo possa fornecer um pequeno, mas significativo, contributo para a melhoria da avaliação psicológica efectuada em Portugal, junto das crianças em idade pré-escolar. Pois, apesar dos progressos recentes verificados nesta área, e que serão, igualmente, expostos na presente dissertação, muito caminho permanece ainda por desbravar até que os problemas relatados por pais e educadores/professores das várias “Anas”, “Saras”, “Pedros” e “Gonçalos” possam receber a devida atenção e apoio. Acreditamos que tal ajuda poderá fazer toda a diferença na vida destas crianças, famílias, comunidade e sociedade.

# COMPONENTE TEÓRICA

*“That energy which makes a child hard to manage is the energy which afterwards makes him a manager of life”.*

Henry Ward Beecher  
(Autor Americano, Século XIX)



# CAPÍTULO 1

## Avaliação Psicológica em Idade Pré-Escolar

Colocada num segundo plano até há cerca de três décadas atrás, a idade pré-escolar tem recentemente despertado o interesse de técnicos e profissionais das mais variadas áreas. As características únicas atribuídas a esta população acabam por tornar a idade pré-escolar tanto fascinante como difícil, aos olhos de quem interage, no dia-a-dia, com crianças desta faixa etária. Por conseguinte, este primeiro capítulo pretende apresentar uma nota introdutória acerca da avaliação psicológica realizada no pré-escolar, nomeadamente, um breve retrato da situação actual, os factores subjacentes ao maior interesse por esta faixa etária, e algumas considerações a ter em conta no trabalho com estas crianças mais novas, bem como, salientar a escassez de instrumentos de avaliação psicológica no que diz respeito à esfera socioemocional, área basilar deste trabalho. Tendo em conta o objectivo do presente estudo, a utilização de escalas de avaliação do comportamento receberá especial destaque. Neste sentido, este capítulo introdutório termina com a apresentação do estado da arte, em matéria de escalas de avaliação do comportamento disponíveis para as crianças portuguesas em idade pré-escolar.

### 1.1. Avaliação do Desenvolvimento Social e Emocional das Crianças

Até há algumas décadas atrás, pais, educadores/professores e investigadores não se preocupavam com a avaliação do funcionamento socioemocional das crianças em idade pré-escolar<sup>1</sup>. As principais razões que justificavam esta falta de interesse

---

<sup>1</sup> A maioria dos autores entende que a idade pré-escolar se refere ao período ou às crianças cujas idades estão compreendidas entre os 2/3 e os 5 anos. No entanto, alguns estendem este período até aos 6 anos de idade uma vez que, dependendo da data de nascimento da criança, é comum encontrar crianças de 6 anos tanto a frequentar o jardim-de-infância, como o primeiro ano de escolaridade básica (e.g., Davies, 2004; Keenan & Wakschlag, 2002; Martin, 1988a; Spira & Fischel, 2005). Neste sentido, Martin (1988a) sugere que se

deviam-se à crença de que o desenvolvimento destas crianças apenas diria respeito à família e que seriam os pais que teriam o direito e a obrigação de monitorizar o desenvolvimento social dos seus filhos (Martin, 1991). Por outro lado, assistia-se a uma continuada ênfase na avaliação do QI, tido como um constructo venerável na Psicologia (Anderson & Messick, 1974).

Por conseguinte, pais, educadores, pediatras e profissionais de saúde mental evitavam discutir os problemas das crianças (Carter, Briggs-Gowan, & Davis, 2004). As preocupações dos pais acerca de uma perturbação socioemocional dos seus filhos eram imediatamente minimizadas e desvalorizadas pelos familiares e por profissionais. Como forma de tranquilizar os pais, os profissionais comentavam que a criança iria ultrapassar espontaneamente os problemas (“é apenas por ser rapaz” ou “é apenas uma fase”), ou que eles estariam muito ansiosos (Campbell, 1991; Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000; Carter et al., 2004). Se, nalguns casos, estas indicações estarão correctas, no entanto, uma percentagem de crianças muito agressivas, com atitudes de desafio, acabam por continuar a apresentar problemas no futuro. Esta reduzida preocupação com a manifestação precoce de problemas de comportamento pode vir a traduzir-se em falhas a nível conceptual e avaliativo (Campbell et al., 2000), levando a uma exacerbação dos problemas, e a uma consequente diminuição do sentido de eficácia dos próprios pais no seu papel parental (Carter et al., 2004).

Neste sentido, Carter e colaboradores (2004) apresentam as possíveis razões para o esquecimento da esfera socioemocional na avaliação de crianças pré-escolares, no passado: (a) maior ênfase colocada no impacto da competência cognitiva e linguística da criança no seu funcionamento adaptativo futuro; (b) reconhecimento somente recente do papel influente das experiências emocionais precoces da criança na sua capacidade de desenvolver relações (e.g., família, pares) e enquanto alicerces da aprendizagem; (c) barreiras associadas ao estigma da sociedade no que respeita à saúde mental das crianças em idade pré-escolar; (d) receio de culpabilização dos pais pelas dificuldades dos seus filhos; e (e) mito da infância assumida como “*happy time*”. Beg, Casey, e Saunders (2007) salientam ainda, em comparação com crianças com mais de 6 anos, a escassa investigação na psicopatologia das crianças em idade pré-escolar com referência a aspectos básicos de avaliação, taxonomias, ou epidemiologia e desenvolvimento de problemas de comportamento.

No entanto, nas últimas décadas, tem-se assistido a uma mudança de panorama, com a literatura a enfatizar que o desenvolvimento emocional harmonioso das crianças é fundamental para a sua capacidade crescente de interacção e de

---

considere o período pré-escolar como incluindo as crianças de 6 anos, dado que estas partilham com as de 3 a 5 anos características comuns, tais como a incapacidade de ler facilmente de forma a poder responder a instrumentos aplicados a crianças mais velhas ou adolescentes.



estabelecimento de relações com os outros. Por seu turno, tem sido salientado que serão estas competências que lhe servirão de plataforma para o bem-estar futuro, sucesso na escola e até na escolha profissional e relacionamentos na vida adulta (Denham & Burton, 2003).

Como tal, cada vez mais se encontram dados que reforçam a evidência da importância do desenvolvimento social da criança e do treino de aptidões sociais, tanto por parte de profissionais de saúde mental, como de educadores de ensino regular/especial (Lopes et al., 2006; Walker et al., 1988). Acresce que a prevenção de problemas de saúde mental, nestas idades precoces, exige que as estratégias interventivas utilizadas se foquem não só na redução de comportamentos agressivos ou de isolamento, mas dê igual ênfase à promoção da competência socioemocional, dado o seu papel enquanto factor protector na transição do jardim-de-infância para a escolaridade formal (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Wood, Cowan, & Baker, 2002).

Neste sentido, Brassard e Boehm (2007) apontam quatro factores como tendo um papel significativo nos progressos alcançados no domínio da avaliação socioemocional: (a) o sucesso no desenvolvimento de instrumentos de diagnóstico e intervenção precoces para Perturbações do Espectro do Autismo (grupo com um maior nível de disfuncionamento social e emocional); (b) o reconhecimento do aparecimento precoce dos problemas emocionais e comportamentais e da dificuldade de recuperação, perante um apoio profissional tardio (intervir apenas na escolaridade básica); (c) a verificação de que o impacto do desenvolvimento emocional deve situar-se no mesmo patamar do desenvolvimento cognitivo no que diz respeito ao sucesso académico futuro das crianças; e (d) a consideração do desenvolvimento emocional como um impulsionador da competência social.

### **1.1.1. Importância das Aptidões Sociais e da Regulação Comportamental**

As crianças entre os 2 e os 5 anos são emocionalmente muito mais sofisticadas do que aquilo que se possa imaginar (Denham & Burton, 2003). Este é, definitivamente, um período de rápido desenvolvimento, no qual ocorrem importantes mudanças (Campbell, 2002).

Assim, sob orientação da família, a criança vai dando os primeiros passos no sentido da sua autonomia, começando pela alimentação e higiene. Gradualmente, a comunicação, limitada a uma ou duas palavras, vai cedendo lugar a frases complexas. Outras alterações não tão evidentes, mas fundamentais, são as noções do *self* e do certo e errado, estas últimas associadas ao desenvolvimento moral da criança (Campbell, 2002; Edwards, 1999). É, igualmente, entre os 2 e os 6 anos que se dão

profundas modificações nos processos cognitivos, nomeadamente ao nível da memória e atenção.

A entrada para o jardim-de-infância representa uma enorme transição na vida da criança e obriga-a a enfrentar, pela primeira vez, as exigências das tarefas do meio social extra-familiar (Major, 2007), o que coloca grandes desafios à criança e influencia, potencialmente, o seu desenvolvimento futuro (Anthony, Anthony, Morrel, & Acosta, 2005; Campbell, 2002; Webster-Stratton, 2006). Neste sentido, e após uma primeira fase de desenvolvimento socioemocional sob influência do núcleo familiar, por volta dos 3-5 anos as crianças são confrontadas com as tarefas sociais do meio extra-familiar, nomeadamente, com uma série de requisitos sociais associados a tarefas desenvolvimentais como fazer amigos ou aprender certas aptidões sociais necessárias em contexto escolar (Anthony et al., 2005; Campbell, 2002; Davies, 2004; Ladd, 1990; Lopes et al., 2006; Mesman, Bongers, & Koot, 2001). Acresce que, com a entrada para o jardim-de-infância, a criança enfrenta dois ajustamentos sociocomportamentais de relevância extrema: o ajustamento relacionado com educadores (e.g., cumprir com os requisitos comportamentais e expectativas dos educadores no contexto escolar) e o ajustamento relacionado com pares (e.g., dinâmicas de relacionamento satisfatórias no grupo de pares) (Walker et al., 1992; Walker, Ramsey, & Gresham, 2004).

Nesta fase de transição, as relações sociais ocupam um lugar central no desenvolvimento da criança, uma vez que as interacções e brincadeiras com os pares lhe permitirão adquirir um vasto leque de aptidões – empatia, ter em conta a perspectiva de outrem, negociação, cooperação – e experienciar o sabor da amizade (Davies, 2004). Por conseguinte, nesta faixa etária, as crianças vão privilegiando com maior ênfase as relações com os pares, apesar de os pais continuarem a ser figuras centrais na sua vida (Campbell, 2002; Davies, 2004). Nestas interacções com os pares, a criança vai aprender muito acerca do comportamento social, com base no que aprendeu no seu meio familiar. Com efeito, a investigação tem demonstrado a existência de uma relação positiva entre a qualidade das relações precoces com os pais e as relações com os pares (Campbell, 2002; Davies, 2004; Denham & Burton, 2003; Lopes et al., 2006; Wilburn, 2000).

Porém, nesta fase, as aptidões sociais encontram-se ainda num processo de desenvolvimento (Campbell, 2002; Davies, 2004). A observação de crianças em idade pré-escolar a brincarem permite identificar, frequentemente, situações de conflito, desacordo, comportamentos agressivos e quebras no jogo cooperativo. Perante situações conflituosas, as crianças podem ser fisicamente agressivas ou adoptar atitudes de rejeição verbal (e.g., “Não és meu amigo!” ou “Não te vou convidar para a minha festa de anos!”) (Davies, 2004). No entanto, o desejo de aceitação e valorização pelos pares, leva a que estes conflitos e as suas resoluções representem um autêntico “laboratório de aprendizagem”, em que as crianças têm oportunidade de aprender a

regular o seu comportamento no grupo de pares, assim como, praticar e interiorizar regras apropriadas de trocas sociais (Campbell, 2002; Davies, 2004).

Neste sentido, o comportamento prossocial aumenta entre os 3 e os 6 anos de idade (Campbell, 2002; Davies, 2004), isto é, no decorrer da idade pré-escolar as crianças desenvolvem novas estratégias para atingir estes objectivos sociais através do desenvolvimento das aptidões de comunicação e de compreensão social.

Perante esta evidência, Brassard e Boehm (2007) propõem os três seguintes componentes básicos do desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar: (a) conhecimento/compreensão emocional (entendido como uma base de dados que a criança utiliza para aumentar a sua capacidade de perceber e responder de forma adequada às pistas sociais), (b) expressividade emocional (a expressão clara de uma vasta gama de emoções desempenha um papel fulcral na compreensão do *self* e dos outros), e (c) regulação emocional (componente mais complexo, dado que permite à criança recorrer a diversas estratégias para regular as suas emoções).

Por conseguinte, nos últimos anos de frequência do jardim-de-infância, a criança torna-se mais fácil de ensinar, uma vez que consegue seguir mais facilmente indicações dos adultos, manter-se em tarefa por mais tempo, com níveis mais reduzidos de distração e um maior auto-controlo (Edwards, 1999). É neste sentido que a auto-regulação, que envolve o auto-controlo (e.g., controlar os comportamentos agressivos), a condescendência e a expressão de comportamento prossocial, é apontada como uma tarefa desenvolvimental chave e com impacto no desenvolvimento das bases da competência social futura (Brassard & Boehm, 2007; Lynch, Geller, & Schmidt, 2004).

Acresce que, segundo uma perspectiva desenvolvimental, a entrada para o jardim-de-infância reveste-se de particular interesse para a investigação de patamares desenvolvimentais de problemas exteriorizados e interiorizados (Anthony et al., 2005; Mesman et al., 2001). A escola é uma das mais importantes instituições de socialização da sociedade e, muitas vezes, a primeira experiência num grupo coeso de pares ocorre neste contexto (Gresham, 2001; Ladd, 1990; Lopes et al., 2006). Desta forma, o estudo dos grupos de pares em contexto pré-escolar fornece aos investigadores uma “janela aberta” para os problemas com os pares, num estágio muito precoce de desenvolvimento (Wood et al., 2002).

É, precisamente, neste contexto que o jardim-de-infância se revela como um dos principais recursos para a prevenção e intervenção em problemas de comportamento (Arnold et al., 2006), dado que: (a) pode ser o único serviço de apoio disponível para famílias de menores recursos financeiros; (b) as crianças passam uma grande parte do tempo no jardim-de-infância; (c) é um contexto que possibilita uma maior coordenação de esforços entre pais e educadores; e (d) permite recolher informação única na avaliação, que poderá facilitar a identificação dos problemas (e.g., perspectiva do

educador que trabalha com várias crianças da mesma idade/género). O jardim-de-infância é também apontado como um contexto ideal para a promoção da competência das crianças, sendo definido como um autêntico “agente de mudança desenvolvimental” (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995 citados por Lynch et al., 2004, p.337).

Até há alguns anos atrás, a maioria da investigação, trabalho clínico e ferramentas de avaliação centrava-se na avaliação de problemas de comportamento e sintomas. Porém, ainda que a avaliação de défices ou limitações seja fundamental para a inserção em programas de educação especial ou encaminhamento para serviços de saúde mental, o foco nesta perspectiva deficitária acaba não só por limitar a informação recolhida, mas também por enfatizar o lado negativo da criança (Epstein, Synhorst, Cress, & Allen, 2009). Esta estratégia contraria um dos 10 princípios orientadores da avaliação de crianças mais novas, proposto pelo *Working Group on Developmental Assessment*, formado por um conjunto de profissionais em avaliação desenvolvimental de crianças em idade pré-escolar, segundo o qual: “*The assessment process should identify the child’s current competencies and strengths, as well as the competencies that will constitute developmental progression in a continuous growth model of development*” (Greenspan & Meisels, 1996, citados por Epstein et al., 2009, p. 29). Ou seja, a recolha de informação respeitante às potencialidades e competências da criança revela-se um elemento chave no estabelecimento de protocolos interventivos, dado que o examinador toma conhecimento acerca dos recursos pessoais e ecológicos daquela, que poderão ser utilizados para alcançar as mudanças comportamentais desejadas (Epstein et al., 2009). Também Achenbach e McConaughy (1987; Achenbach, 1991a; Achenbach & Edelbrock, 1978) chamam a atenção para a importância da avaliação das competências da criança, em detrimento de um foco exclusivo nos problemas, e sugerem a sua inclusão (e.g., competência social), no decorrer de qualquer processo de avaliação psicológica, na tentativa de obter um retrato mais fidedigno da criança e das várias adaptações/intervenções possíveis em diferentes contextos.

A capacidade de interagir com sucesso junto dos pares e adultos significativos é um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento das crianças (Gresham, 1997, 2001; Warnes, Sheridan, Geske, & Warnes, 2005). Por outro lado, foi emergindo na literatura a convicção do papel fundamental desempenhado pela interacção com os pares ao nível da socialização (Landau & Moore, 1991; Lindsey & Mize, 2001; Lopes et al., 2006; Parker & Asher, 1987). Neste contexto, a competência social é crucial porque prediz adequadamente o ajustamento social a longo prazo e é um factor chave de desenvolvimento de disfunção comportamental em sala de aula (Lane et al., 2007). Consequentemente, nas últimas duas/três décadas, o constructo de aptidões sociais

tem sido alvo de uma considerável e crescente atenção nas áreas da psicologia e educação.

Desta breve abordagem acerca da importância das aptidões sociais e da regulação comportamental importa reter que o crescente interesse por parte de clínicos e investigadores pelas aptidões sociais fica a dever-se ao papel central que problemas nesta área acarretam ao nível da psicopatologia e ajustamento em geral das crianças (Matson & Wilkins, 2009). A importância destas competências na aprendizagem académica e qualidade de vida levam Lopes e colaboradores (2006) a defender que o contexto escolar e o currículo académico devam atender ao desenvolvimento da competência social dos alunos. Ou seja, para além do rápido crescimento físico e desenvolvimento da linguagem e aptidões motoras, que exercem um papel preponderante no desenvolvimento socioemocional infantil (Martin, 1988a), a emergência e posterior desenvolvimento das aptidões sociais e da regulação comportamental desempenham um papel decisivo na idade pré-escolar.

### **1.1.2. Problemas no Desenvolvimento Socioemocional**

Dada a evidência de que áreas afectivas e de competências de relacionamento constituem o alicerce que influencia o funcionamento da criança em casa, na escola e na comunidade (Knoff, Stollar, Johnson, & Chenneville, 1999), a identificação precoce de dificuldades no funcionamento interpessoal e de problemas de comportamento assume relevância fundamental no período pré-escolar (Campbell et al., 2000; Caselman & Self, 2008; Konold, Hamre, & Pianta, 2003; Winsler & Wallace, 2002).

Neste contexto, as crianças desobedientes e agressivas apresentam-se como um verdadeiro desafio para pais, educadores ou outros prestadores de cuidados. Como tal, os problemas de comportamento disruptivo, como a agressão e a desobediência, são os motivos mais comuns da procura de serviços de saúde mental na idade pré-escolar (Davies, 2004; Keenan & Wakschlag, 2002; Miner & Clarke-Stewart, 2008), dado serem comportamentos com os quais é difícil de lidar, incomodativos/aborrecidos e, algumas vezes, até perigosos (Merrell, 2008).

Por outro lado, crianças com reduzidas aptidões sociais e com limitações na interacção com adultos e pares apresentam dificuldades acrescidas na procura de auxílio/suporte necessário para enfrentar os seus problemas (Whiteside-Mansell, Bradley, & McKelvey, 2009).

Acresce que a relação entre aptidões sociais e problemas de comportamento é recíproca. Neste sentido, é sugerido na literatura que problemas sociais poderão estar envolvidos no desenvolvimento de problemas interiorizados e exteriorizados (Mesman et al., 2001; Warnes et al., 2005). Por outro lado, a existência de problemas de comportamento exteriorizados ou interiorizados poderá interferir com a capacidade

da criança aprender aptidões sociais, e proporcionará reduzidas oportunidades de praticar essas aptidões junto dos pares: assim, crianças com comportamentos “interiorizados” são, muitas vezes, negligenciadas pelos pares, e aquelas que apresentam comportamentos “exteriorizados” têm maior probabilidade de ser rejeitadas por aqueles (Elksnin & Elksnin, 1995).

A testemunhar esta íntima relação entre aptidões sociais e problemas de comportamento está o facto de diversas perturbações específicas da infância e adolescência referenciadas no *DSM* (e.g., Mutismo Selectivo, Perturbação do Comportamento) incluírem nos seus critérios de diagnóstico dificuldades a nível interpessoal ou na competência social (Gresham, Cook, Crews, & Kern, 2004).

Neste contexto, e apesar do aumento do interesse pela psicopatologia infantil, verifica-se que a maioria da investigação e práticas desenvolvidas se focam nas crianças em idade escolar (Campbell et al., 2000). Campbell (1991) apresenta várias razões para justificar a omissão das crianças em idade pré-escolar dos estudos sobre psicopatologia: por um lado, a dificuldade de decisão do que é ou não “normal” neste estágio de desenvolvimento; por outro, as rápidas mudanças desenvolvimentais dos 2 aos 5 anos e as diferenças individuais, que tornam razoável aceitar que alguns problemas manifestados precocemente se irão dissipar. É com base neste último argumento que crianças de 3 anos com comportamentos agressivos, por exemplo, são, muitas vezes, encaradas como estando numa fase de aprendizagem de relação com o grupo de pares.

Assim, a **prevalência de problemas emocionais e comportamentais** no pré-escolar permanece controversa, o que se justifica tendo em conta a ainda escassa investigação nesta área (e com esta faixa etária), nas taxas de prevalência discrepantes encontradas na literatura (Barbarin, 2007; Feil et al., 2005; Herrera & Little, 2005; Qi & Kaiser, 2003), bem como, atendendo às dificuldades em definir/delimitar o conceito de perturbação psicológica em crianças muito novas (Gimpel & Holland, 2003; Marinheiro & Lopes, 1999; Merrell, 1996a).

No entanto, em geral, as taxas de prevalência de problemas de comportamento nesta faixa etária atingem basicamente os níveis das crianças mais crescidas (Carney & Merrell, 2002). Para as crianças em idade escolar (população geral), Barkley (1998) aponta para uma taxa de prevalência de problemas de comportamento de 5 a 10%, com primazia de problemas exteriorizados face aos interiorizados. Por sua vez, Cicchetti e Toth (1991) apontam para uma prevalência de problemas de comportamento em idade pré-escolar na ordem dos 15-20%. Apesar dos estudos desenvolvidos acerca da prevalência de perturbações do comportamento no pré-escolar definirem os seus grupos tendo por referência pontos de corte em escalas de avaliação, sem atender à duração dos sintomas, existe algum consenso de que cerca de 10-15% das crianças em

idade pré-escolar apresentam problemas ligeiros a moderados (Campbell, 1995; Lavigne et al., 1996, citados por Carter et al., 2004). Neste sentido, dependendo da população alvo do estudo, a literatura aponta para taxas de prevalência de 7 a 25% de crianças em idade pré-escolar que cumprem os critérios para diagnósticos clínicos de Perturbação de Oposição e Perturbação do Comportamento precoces (Campbell & Ewing, 1990; Webster-Stratton, 1996).

Como sugere Campbell (1995), estas taxas de prevalência são inquietantes, uma vez que os problemas de comportamento identificados entre os 3 e 6 anos tendem a ser relativamente estáveis e a predizer não apenas problemas na escola, mas também sérios problemas de saúde ou de comportamento na adolescência, tais como depressão, ideação suicida, ansiedade ou delinquência. Por outro lado, os profissionais devem procurar identificar/avaliar os problemas ou atrasos a nível socioemocional e comportamental que poderão gerar sérios entraves ao desenvolvimento e aprendizagem da criança (Caselman & Self, 2008).

Por conseguinte, crianças que apresentem problemas significativos de comportamento numa idade precoce estão numa posição de risco acrescido para apresentarem problemas de comportamento identificados na escolaridade básica (Briggs-Gown & Carter, 2008; Campbell, 1994, 2002; Conroy & Brown, 2004; Keenan & Wakschlag, 2000). Porém, apesar do interesse na delinquência e prevenção da violência futura, a investigação clínica tem dado pouca atenção a esta população (Keenan & Wakschlag, 2000). Ou seja, tal como nas restantes áreas, a maioria da investigação tem sido dirigida para a população escolar (Conroy & Brown, 2004) e poucos estudos investigavam a continuidade de problemas de comportamento nesta faixa etária mais nova (Campbell, 1994; Keenan, Shaw, Delliquadri, Giovannelli, & Walsh, 1998; Pihlakoski et al., 2006).

Sendo a idade pré-escolar um período de intenso crescimento e desenvolvimento, a **estabilidade temporal** dos comportamentos assume aqui um carácter ambíguo (Egeland, Kalkoske, Gottesman, & Erickson, 1990). Ou seja, ainda que, para algumas crianças em idade pré-escolar, os problemas de comportamento tenham um carácter transitório, para outras estes problemas representam os alicerces para perturbações estáveis do comportamento (Harvey, Friedman-Weieneth, Goldstein, & Sherman, 2007). Neste contexto, a literatura destaca a existência de diferentes padrões de desenvolvimento no que concerne à evolução de dificuldades apresentadas no percurso escolar. Assim, algumas crianças apresentam problemas precocemente, mas acabam por ultrapassar as suas dificuldades, enquanto outras apresentam dificuldades que ora estabilizam, ora se deterioram no decorrer do desenvolvimento. Outras, ainda, não evidenciam problemas no pré-escolar, mas vêm a desenvolvê-los na entrada para a escola, ou até na adolescência (Campbell, 1991, 1997).

Outro factor a ser alvo de atenção é a elevada estabilidade dos problemas de comportamento das crianças desta faixa etária mais nova, quando estes estão presentes em mais do que um contexto (e.g., familiar e escolar) comparativamente às crianças que apenas evidenciam problemas em casa (Miller, Koplewicz, & Klein, 1997).

Nos últimos anos tem-se tornado cada vez mais evidente que certas crianças com problemas socioemocionais continuam a manifestá-los ao longo do tempo e, possivelmente, no decorrer da adolescência e vida adulta (Caselman & Self, 2008; Gimpel & Holland, 2003), especialmente se esses comportamentos apresentarem níveis extremos em idade pré-escolar (Campbell, 1994). Por outro lado, parece existir alguma evidência segundo a qual muitas perturbações disruptivas em idade pré-escolar poderão ser um sinal precoce de futuras perturbações mais complexas e claramente mais articuladas, que poderão abarcar tanto perturbações exteriorizadas como interiorizadas (Thomas & Guskin, 2001).

Por conseguinte, as investigações levadas a cabo nos últimos 20 anos têm salientado que problemas socioemocionais em idades precoces, nomeadamente ao nível das aptidões sociais, se encontram associados a uma série de dificuldades futuras (Lane et al., 2007): problemas exteriorizados e interiorizados (Domitrovich et al., 2007; Lopes et al., 2006; Merrell & Gimpel, 1998; Warnes et al., 2005), perturbações do comportamento (Elliott & Busse, 1991; Merrell, 1998; Merrell & Gimpel, 1998; Walker et al., 1992), delinquência juvenil (Campbell, 1995; Elliott & Busse, 1991; Lopes et al., 2006; Roff, Sells, & Golden, 1972; Walker et al., 1988; Walker et al., 2004), perturbação de hiperactividade e défice de atenção (Boo & Prins, 2007; Merrell & Gimpel, 1998; Merrell & Wolfe, 1998), problemas desenvolvimentais (Baker et al., 2003; Brassard & Boehm, 2007; Chung et al., 2007; Holland & Merrell, 1998; Merrell & Holland, 1997), isolamento social e evitamento (Elliott & Busse, 1991; Merrell, 1998; Merrell & Gimpel, 1998; Parker & Asher, 1987; Walker et al., 1992), comportamento agressivo e antissocial (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001), problemas de saúde mental e uma maior probabilidade de diagnóstico de perturbação psiquiátrica no decorrer da vida (Elliott & Busse, 1991; Lopes et al., 2006; Merrell & Gimpel, 1998; Walker et al., 1988), dificuldades de aprendizagem (Elliott & Busse, 1991; Merrell, 1998; Merrell & Gimpel, 1998; Walker et al., 1992), abandono/insucesso escolar (Agostin & Bain, 1997; Arnold et al., 2006; Elliott & Busse, 1991; Lopes et al., 2006; Parker & Asher, 1987; Ullmann, 1957; Walker et al., 1988; Walker et al., 2004), um menor ajustamento conjugal, ocupacional e comportamentos suicidas (Campbell, 1995; Parker & Asher, 1987), e diversos outros problemas na vida adulta, como despedimentos, problemas de conduta no serviço militar, desemprego e hospitalizações psiquiátricas (Parker & Asher, 1987; Roff & Sells, 1968; Walker et al., 2004).

A estabilidade ao longo do tempo dos problemas de comportamento apresentados no pré-escolar está bem patente na literatura. É assumido que problemas



sérios como agressão e falta de controlo dos impulsos aparentes no pré-escolar tendem a ser relativamente estáveis, a persistir aquando da entrada para a escola e, mesmo, posteriormente (Campbell, 1991, 1997; Campbell & Ewing, 1990; Cicchetti & Toth, 1991). A maioria destes estudos tem-se debruçado sobre as perturbações exteriorizadas, sabendo-se pouco acerca da estabilidade de problemas interiorizados (Campbell, 1997; Cicchetti & Toth, 1991; Gimpel & Holland, 2003; Mesman et al., 2001).

Este conjunto de factores despertou a atenção para a necessidade de atender ao significado clínico de problemas de comportamento, em crianças com menos de 6 anos, e de considerar tais problemas como potenciais indicadores de dificuldades a longo prazo (Campbell, 1995). Como tal, “diversos problemas de comportamento disruptivo na infância, caracterizados por agressão, desobediência e afectividade negativa, têm sido alvo de considerável investigação na área da psicologia clínica e do desenvolvimento” (Major, 2007, p. 8).

Neste contexto, a compreensão do modo como padrões precoces de comportamento estão associados a problemas actuais ou futuros é um dos objectivos primários da investigação acerca do comportamento infantil e da psicopatologia do desenvolvimento (Egeland et al., 1990). Assim, a condução de estudos acerca do significado clínico de problemas de comportamento em idade pré-escolar reveste-se de particular importância no sentido em que: (a) diferenciar crianças com comportamentos de relevância clínica de outras cujos comportamentos representam uma perturbação dentro dos limites normativos é imperativo para a compreensão da necessidade de tratamento; e (b) identificar constelações de comportamentos como ponto de partida para perturbações disruptivas do comportamento, com interferência no funcionamento da criança, é fulcral na investigação dos precursores destas perturbações (Wakschlag & Keenan, 2001). No entanto, a realização deste tipo de estudos nos primeiros anos do pré-escolar é uma prática pouco comum (Byrne, DeWolfe, & Bawden, 1998; Campbell, 1995; Harvey et al., 2009; Lavigne et al., 1998; Pihlakoski et al., 2006).

Os estudos longitudinais na área da psicopatologia, permitem compreender a estabilidade, o curso e os factores de risco associados às diversas perturbações da infância. Estes estudos reforçam a ideia de que as dificuldades emocionais e comportamentais identificadas em idades precoces persistem no decorrer da infância e da adolescência (Campbell, 1995; Carter et al., 2004; Pihlakoski et al., 2006).

Neste sentido, no Quadro 1.1 encontra-se apresentada a revisão da literatura efectuada relativamente aos **estudos acerca da estabilidade de problemas de desenvolvimento socioemocional** das crianças em idade pré-escolar (os estudos são apresentados por ordem cronológica).

## Quadro 1.1

*Estabilidade de Problemas no Desenvolvimento Socioemocional: Revisão da Literatura*

Autores Ano	Objectivos/Amostra	Conclusões
Ladd (1990)	Analisar o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento escolar de crianças a frequentar o <i>kindergarten</i> <sup>2</sup>  Avaliação em três momentos distintos: entrada para a escola, dois meses mais tarde e no final do ano lectivo	1. Ao fazer novos amigos na sala de aula, a criança cria um meio de aprendizagem mais familiar e com mais fontes de apoio, que gera atitudes mais favoráveis face à escola 2. A rejeição precoce pelos pares prediz atitudes mais desfavoráveis face à escola, aumenta o evitamento escolar e está associada a um desempenho escolar mais fraco ao longo do ano lectivo
Egeland, Kalkoske, Gottesman, & Erickson (1990)	Perceber se dificuldades de adaptação são sinónimo de reais problemas de comportamento e de competência, ou meros desvios exagerados e temporários dos padrões desenvolvimentais normais  Analisar a continuidade dos problemas de adaptação desde a idade pré-escolar ao terceiro ano de escolaridade básica	1. Crianças com problemas em idade pré-escolar continuam a apresentar tais problemas em idade escolar 2. Crianças competentes continuam a sê-lo 3. A título de exemplo, 47% das crianças do grupo <i>acting out</i> (em idade pré-escolar) pertencem ao grupo com problemas de relevância clínica no segundo ano de escolaridade
Campbell (1991, 1994) Campbell, Ewing, Breau, & Szumowski (1986)	Analisar a estabilidade de problemas de comportamento em crianças activas e agressivas em idade pré-escolar	1. Crianças com sinais precoces de problemas exteriorizados têm maior predisposição do que grupos de controlo, sem tais sintomas precoces, para apresentar um ajustamento pobre nos primeiros anos de escolaridade básica
Lavigne e colaboradores (1998)	Analisar a estabilidade de perturbações emocionais e disruptivas (definidas com base nos critérios de diagnóstico do <i>DSM-III-R</i> ) em 510 crianças dos 2 aos 5, em três momentos de avaliação: inicial, um a três anos depois e 12 a 28 meses mais tarde	1. Crianças com um diagnóstico de perturbação entre os 2 e os 5 anos estão duas a três vezes em maior risco de continuarem a apresentar um diagnóstico em idade escolar, do que crianças sem diagnóstico naquela idade
Speltz, McClellan, DeKlyen, & Jones (1999)	Esclarecer o curso da Perturbação de Oposição (PO) através do seguimento durante dois anos de 92 rapazes com um diagnóstico de PO ou PO comórbido com Perturbação de Hiperactividade e Déficit de Atenção (PHDA) (estabelecido com base em entrevista diagnóstica, escalas de avaliação e observação), avaliados em três momentos: primeira avaliação (4-5 anos), um e dois anos mais tarde	1. Dos 79 rapazes avaliados dois anos mais tarde, 76% apresentam um diagnóstico de PO, PHDA ou ambos 2. Evidência da validade preditiva da PO quando diagnosticada em idade pré-escolar, com risco acrescido, quando em comorbilidade com PHDA
Mesman & Koot (2001)	Avaliação da estabilidade de problemas de comportamento em crianças avaliadas aos 2-3 anos e posteriormente aos 10-11 anos	1. Os problemas de comportamento identificados aos 2-3 anos são preditivos de diagnósticos do <i>DSM</i> cerca de oito anos mais tarde

<sup>2</sup> O termo *Kindergarten* foi utilizado pela primeira vez por Froebel (1782-1852), para designar os jardins-de-infância em que a educação infantil era assegurada através de jogos de ginástica acompanhados de cânticos, narrativas, entre outros. Actualmente, os anglo-saxónicos utilizam esta designação para se referirem ao último ano do pré-escolar, em que se iniciam algumas aprendizagens mais formais nos domínios da leitura, escrita e matemática.

Quadro 1.1 (continuação)

<b>Autores Ano</b>	<b>Objectivos/Amostra</b>	<b>Conclusões</b>
Harvey, Friedman- Weieneth, Goldstein, & Sherman (2007)	Avaliar a estabilidade e subtipos de problemas de comportamento, numa amostra de 258 crianças de 3 anos de idade  Investigar a validade dos subtipos de problemas identificados e o impacto de factores de risco biológicos	1. Entre 70 a 80% das crianças mais velhas em idade pré-escolar com PHDA ou PO, e cerca de metade das crianças mais novas identificadas com problemas de comportamento continuarão a apresentar esses problemas, num nível clinicamente significativo, ao atingirem a idade escolar 2. Os 3 anos são assumidos como uma idade não demasiadamente precoce para a identificação de crianças em risco de PHDA
Briggs-Gowan & Carter (2008)	Demonstrar a existência de problemas de comportamento de relevância clínica, em crianças com idade inferior a 36 meses	1. Metade dos problemas identificados por pais e professores no primeiro ano de escolaridade básica, já foram alvo de preocupação nos relatos dos pais quando as crianças tinham entre 12 e 36 meses de idade
Miner & Clarke- Stewart (2008)	Analisar a trajectória dos problemas de comportamento exteriorizados numa amostra de 1.364 crianças avaliadas aos 2, 3, 4, 7 e 9 anos de idade	1. As crianças apresentam diferentes frequências de comportamentos exteriorizados nos primeiros anos 2. Esses comportamentos, de uma forma geral, tendem a sofrer um declínio da infância até à adolescência 3. A intensidade desse declínio varia de criança para criança
Harvey, Youngwirth, Thakar, & Errazuriz (2009)	Analisar a eficácia de entrevistas de diagnóstico e escalas de avaliação de problemas de comportamentos na predição de futuros diagnósticos de PHDA e/ou PO/Perturbação do Comportamento (PC) numa amostra de 168 crianças assinaladas com problemas de comportamento aos 3 anos de idade	1. Três anos mais tarde, 58% preenche os critérios para PHDA e/ou PO/PC

Os resultados apresentados permitem justificar a chamada de atenção de Gross, Fogg, Garvey, e Julion (2004) para o facto de a maioria das crianças em idade pré-escolar com problemas de comportamento ou de ajustamento social persistentes, vir a necessitar de serviços de saúde mental ou educação especial, no decorrer da idade escolar e adolescência. É neste sentido que Hay e colaboradores (1999) se referem à significância desenvolvimental dos problemas de comportamento em idade pré-escolar, dada a sua capacidade de predizer futuros problemas.

No entanto, convém salientar que, para além de escassos, os estudos acerca da estabilidade dos problemas no desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar apresentam limitações, quer de natureza metodológica, quer na capacidade de generalização dos resultados obtidos para amostras específicas (Lavigne et al., 1998). Tal é o caso da maioria dos estudos longitudinais, que recorrem a amostras de dimensões reduzidas (10 a 20 crianças) e com reduzida representatividade de crianças com idades inferiores a 4 anos (Harvey et al., 2009).

Apesar destes entraves, é fundamental determinar o curso desenvolvimental dos sintomas apresentados por crianças muito novas, na tentativa de perceber que crianças se encontram em risco de problemas persistentes de comportamento e quais as que poderão ultrapassar as suas dificuldades (Campbell et al., 1986). Como referem Gimpel e Holland (2003), quanto mais severos forem os problemas e quanto mais tempo estiverem presentes, maior a probabilidade de persistirem no futuro.

Por conseguinte, nos últimos 20/30 anos assistiu-se a um aumento da atenção nesta área por parte da psicologia do desenvolvimento e psicopatologia da criança, a qual teve um impacto crucial nos estudos do ajustamento das crianças mais novas e na compreensão de que certos problemas de comportamento precoces predizem o funcionamento futuro (Beg et al., 2007; Campbell et al., 2000; Lopes, Machado, Pinto, Quintas, & Vaz, 1994). Mais especificamente, foram os últimos 10/15 anos que proporcionaram sérios progressos na conceptualização e avaliação de competências, problemas e psicopatologia socioemocional das crianças mais novas (Carter et al., 2004; Walker et al., 2004), os quais, por sua vez, viriam a desencadear uma explosão do número de trabalhos na área da psicopatologia do desenvolvimento, desenvolvimento de aptidões sociais e desenvolvimento emocional (Martin, 1991).

## **1.2. Importância da Avaliação Precoce: Avaliar para Prevenir/Intervir**

Até há cerca de três décadas atrás, na procura de satisfazer a necessidade prática de avaliar a prontidão para a leitura e a necessidade de programas educativos compensatórios, ditada pelas raízes teóricas cognitivistas que sustentavam a investigação realizada em Psicologia e por pressões políticas e sociais, a maioria dos instrumentos de avaliação desenvolvidos para a idade pré-escolar focavam-se em medidas de competências cognitivas (Martin, 1988a). Todavia, hoje em dia, a ênfase em medidas de inteligência tem sido deslocada para outras variáveis alternativas. Assim, para além das aptidões cognitivas, motoras, linguísticas, ou de memória, muitos especialistas têm procurado valorizar outras competências específicas com impacto no desenvolvimento das crianças, relativas a relações interpessoais, atenção, controlo do comportamento e aptidões de resolução de problemas. Destas, destacam-se três áreas cuja avaliação se revela premente: comportamentos de aprendizagem, problemas de comportamento e funcionamento social (Schaefer, Shur, Macri-Summers, & MacDonald, 2004). É assim que a emoção, o temperamento, o comportamento social e a personalidade na primeira infância passam a constituir áreas efectivas de investigação em Psicologia (Martin, 1988a).

Neste sentido, e como já foi referido, no decorrer das últimas décadas, tem-se assistido a um interesse crescente acerca do desenvolvimento social e emocional das

crianças em idade pré-escolar (Beg et al., 2007; Campbell, 1991; Caselman & Self, 2008; Epstein et al., 2009; Gimpel & Holland, 2003; Merrell, 1996a, 1996b): por conseguinte, a identificação e intervenção precoces nas perturbações emocionais ou comportamentais são, hoje em dia, prioridades para a investigação (Briggs-Gowan & Carter, 2008; Campbell, 1994; Feil et al., 2005; Matson & Wilkins, 2009; Pihlakoski et al., 2006). Por outro lado, deve ser dada uma atenção especial à população pré-escolar com problemas de comportamento, dado que as intervenções nestas idades poderão ser mais eficazes do que na população escolar, em virtude de os comportamentos disruptivos (ou de outra natureza) estarem menos estabelecidos e devido ao facto de ser neste período desenvolvimental que emerge o controlo comportamental (Beg et al., 2007; Keenan & Wakschlag, 2000).

Assim, a avaliação psicológica junto de crianças em idade pré-escolar não se reveste apenas de interesse teórico. Pelo contrário, trata-se de uma questão com fortes implicações práticas, nomeadamente ao nível da avaliação da competência social, da identificação de crianças em risco de desenvolverem problemas de comportamento e da respectiva oferta de estratégias interventivas (Stormont, 2002; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Como sugere Martin (1988a), o interesse pela avaliação no pré-escolar foca-se, frequentemente, na predição de problemas para implementação de estratégias remediativas, de forma a minimizar o risco. Por outro lado, a idade pré-escolar pode representar um momento crítico para a emergência de problemas clínicos significativos, que poderão constituir os primeiros passos na direcção de outros problemas mais graves tais como, por exemplo, comportamento antissocial crónico (Keenan & Wakschlag, 2000). Esta constatação é bem perceptível na afirmação de Webster-Stratton (1997, citada por Stormont, 2002, p. 127) como conclusão de uma revisão da investigação nesta área, segundo a qual: “o percurso desenvolvimental primário de perturbações sérias de conduta na adolescência e adultez parece estar estabelecido no período pré-escolar”.

Por outro lado, avaliar e intervir nos problemas evidenciados na infância é fundamental, não apenas para o indivíduo, mas também para a própria sociedade (Caselman & Self, 2008; Kendall, 2000). É neste sentido que Caselman e Self (2008) enfatizam o carácter crucial da identificação e intervenção precoces, enquanto potenciais soluções para a prevenção de problemas que têm custos sociais importantes, relacionados com a delinquência, internamentos em instituições de reeducação, programas de reabilitação social, entre outros.

Vários factores foram impulsionadores do desenvolvimento de estratégias de intervenção e prevenção para a idade pré-escolar (Gimpel & Holland, 2003). Por um lado, o reconhecimento de que os problemas emocionais e comportamentais nem sempre sofrem um declínio com o passar do tempo (Briggs-Gowan & Carter, 2008; Campbell, 1991, 1994, 1995, 2002; Campbell et al., 1986; Carter, Briggs-Gowan, &

Davis, 2004; Gross et al., 2004; Harvey et al., 2007; Harvey et al., 2009; Merrell, 1995b; Pihlakoski et al., 2006). Por outro lado, e tal como foi anteriormente referido, o facto de estes serem preditores de outros problemas de comportamento mais severos e contribuírem, de forma significativa, para a presença de disfunções em vários domínios, como a competência social (e.g., rejeição dos pares) e o desempenho académico (Campbell, 1995; Feil et al., 2005; Keane & Calkins, 2004; Parker & Asher, 1987; Qi & Kaiser, 2003). Estas relações foram evidenciadas não só através de estudos correlacionais que analisam a relação entre a competência social das crianças em idades precoces e o seu ajustamento na vida adulta (Foster & Ritchey, 1979), mas também por estudos longitudinais ou de *follow-up* (Parker & Asher, 1987). Finalmente, por resultados de estudos retrospectivos com crianças e adolescentes, também designados de estudos de *follow-back* (Parker & Asher, 1987) os quais apontam, frequentemente, o período pré-escolar como a idade de aparecimento de problemas de comportamento disruptivo (Keenan et al., 1998; Keenan, Shaw, Walsh, Delliquadri, & Giovannelli, 1997; Stormont, 2002).

Apesar dos avanços verificados neste campo, reconhece-se ainda hoje e a nível internacional, uma necessidade urgente e crítica da expansão dos esforços de identificação e intervenção nos serviços de saúde mental para crianças em idade pré-escolar (Anthony et al., 2005; Carney & Merrell, 2002, 2005; Gross et al., 2004; Harvey et al., 2007; Keenan et al., 1997; Merrell, 1996b; Qi & Kaiser, 2003; Stormont, 2002; Webster-Stratton & Lindsay, 1999), no sentido de atenuar futuras dificuldades comportamentais, desenvolvimentais e educacionais (Conroy & Brown, 2004). Como referem Conroy e Brown (2004), é imperativo que as políticas e práticas correntes transitem de um estilo reactivo para uma postura proactiva, no sentido de identificar crianças muito novas expostas a múltiplos factores de risco ou que apresentem padrões problemáticos de comportamento em tenra idade. Keenan & Wakschlag (2002) chamam a atenção para a necessidade de mais investigação empírica de forma a modificar as ferramentas de avaliação existentes, para uma utilização eficaz com crianças em idade pré-escolar e para desenvolver métodos clinicamente mais sensíveis. Como refere Bracken (1987), dado o aumento dos pedidos de avaliação psicológica em idade pré-escolar, necessita-se de uma maior aposta na formação/treino na avaliação desta população mais nova, instrumentos de melhor qualidade e profissionais mais preparados, com competência para diferenciar boas de más práticas, assim como, bons de maus instrumentos, sob o ponto de vista psicométrico.

Assim, a recolha de informação referente às competências socioemocionais e comportamentais da criança pode ter vários propósitos: (a) identificar a presença de um atraso nas competências socioemocionais, dado este constituir um factor de risco para a emergência de problemas de comportamento, (b) recolher pistas para avaliar o grau de disfuncionamento associado aos problemas de comportamento, e (c) facilitar a

planificação de intervenções focadas nas potencialidades da criança (Carter et al., 2004). Por conseguinte, a avaliação tem-se revelado como um dos componentes chave do sucesso da sinalização, prevenção e intervenção com crianças em idade pré-escolar (Merrell, 1995b; Winsler & Wallace, 2002).

Em resumo, existe evidência de que os problemas observados no pré-escolar não se dissipam pura e simplesmente com o decorrer do tempo. É neste sentido que a assumpção “quanto mais precoce a intervenção melhor” tem prevalecido (Lidz, 1991). Como refere Seabra-Santos (2000), a identificação precoce de problemas, e consequente implementação de estratégias interventivas o mais cedo possível poderá, não só, atenuar os problemas identificados como potenciar o desenvolvimento. Ou seja, a ideia que deve predominar quando se pensa na realização de uma avaliação a crianças em idade pré-escolar é, fundamentalmente, “avaliar para intervir” (Seabra-Santos, 2000, p. 143).

O importante será não facilitar a instalação da realidade destacada por Conroy e Brown (2004, p. 227), segundo a qual muitas crianças mais novas com emergência de problemas de comportamento serão “deixadas para trás” devido à falha da sua identificação numa idade precoce e a não lhes terem sido facultadas as intervenções comportamentais e desenvolvimentais necessárias para fazer face às suas dificuldades.

Conclui-se que a associação entre avaliação e intervenção precoces numa perspectiva de prevenção da amplificação de problemas que podem ainda ser embrionários é fundamental, podendo constituir o melhor travão de futuros problemas clínicos significativos (Knoff et al., 1999). Ao estender a janela da avaliação psicológica à idade pré-escolar, poderemos melhorar e aumentar a compreensão da etiologia, prognóstico e prevenção das perturbações mentais. Por outro lado, quanto mais precocemente for efectuada a identificação de uma criança em risco, mais apto estará o profissional de saúde mental a intervir e a redireccionar a criança para o seu curso normal de desenvolvimento (Keenan et al., 1997).

### **1.3. Avaliação Psicológica no Pré-Escolar: Algumas Considerações e Recomendações**

Obstáculos de ordem prática, pautados por dificuldades de ordem conceptual e metodológica, geraram sérios entraves à avaliação psicológica e são responsáveis pela escassa investigação realizada junto de crianças de faixas etárias mais novas. Foi neste sentido que Bracken e Walker (1997, p. 484) caracterizaram a avaliação psicoeducacional e comportamental das crianças em idade pré-escolar como “uma prática com uma longa e importante, mas pouco conhecida história”.

O século XX pode ser assumido como o ponto de viragem ao nível dos estudos da psicopatologia da infância e adolescência. A perspectiva prevalecente, segundo a

qual as crianças seriam meras “miniaturas de adultos” (Ollendick & Hersen, 1993), viria a ceder lugar à convicção de que, apesar de fisicamente mais pequenas, emocionalmente menos maduras e em processo de desenvolvimento a nível social e cognitivo, as crianças não são “pequenos adultos” (Kendall, 2000; Major, 2007). Ao nível da avaliação psicológica, Kamphaus, Petoskey, e Rowe (2000) vão mais longe e apontam a avaliação das crianças não só como o berço da avaliação psicológica moderna, mas também como a janela aberta para a prática futura.

Foi, essencialmente, nas últimas três décadas que se assistiu a um aumento significativo do recurso à avaliação psicológica em idade pré-escolar (Beg et al., 2007; Brassard & Boehm, 2007; Konold, Walthall, & Pianta, 2004; Merrell, 1996a; Nagle, 2004), quer ao nível cognitivo, linguístico ou de funcionamento socioemocional (Keith & Campbell, 2004; Major, 2007).

Este acréscimo de pedidos de avaliação psicológica para crianças em idade pré-escolar tem subjacentes uma série de causas possíveis (Major, 2007). Por um lado, o maior número de crianças a frequentar instituições de ensino pré-escolar (muito associado ao aumento do número de mães a trabalhar fora de casa), permite estabelecer comparações cada vez mais precoces entre o desenvolvimento das crianças individuais e uma referência normativa (Behar & Stringfield, 1974; Martin, 1988a, 1991). Esta maior afluência é bem evidente em Portugal, com 6.528 crianças inscritas em estabelecimentos de educação pré-escolar em 1960 contra 263.887 no ano lectivo de 2006/07. Estes mesmos valores traduzem-se numa subida da taxa real de pré-escolarização (relação percentual entre o número de alunos matriculados no ensino pré-escolar, em idade normal de frequência desse ciclo de estudos, e a população residente dos mesmos níveis etários) de 0.9% em 1960, para 77.7% no ano lectivo 2006/07 (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estatística, I. P., 2009). Por outro lado, o maior conhecimento e/ou preocupação dos pais acerca do processo desenvolvimental dos seus filhos, leva a uma maior pressão exercida por parte destes e dos respectivos educadores junto de psicólogos e outros profissionais, no sentido de saberem se os comportamentos “perturbadores” que observam são normativos ou indicativos de algum tipo de patologia futura (Martin, 1991). Finalmente, e como já foi referido, assistiu-se, igualmente, a um forte aumento da investigação focada no desenvolvimento e funcionamento socioemocional das crianças em idade pré-escolar, o que despertou a atenção para a necessidade de desenvolver procedimentos e instrumentos de avaliação nesta área (Beg et al., 2007; Campbell, 2002; Gimpel & Holland, 2003; Keenan et al., 1997; Keith & Campbell, 2004) e para a importância da avaliação e intervenção precoces na prevenção de psicopatologia futura (Beg et al., 2007; Briggs-Gowan & Carter, 2008; Gimpel & Holland, 2003; Gross et al., 2004; Keith & Campbell, 2004; Martin, 1988a; Merrell, 1995b; Pihlakoski et al., 2006).



Conclui-se assim que a despistagem e avaliação precoces se revelam bases essenciais para uma intervenção eficaz ao nível dos problemas sociocomportamentais no pré-escolar, dado que falhas associadas ao processo de avaliação psicológica resultarão em intervenções desprovidas de significado e ineficazes (Merrell, 2001). Pelo contrário, “se as intervenções no pré-escolar se pautarem pelo sucesso, o número de crianças a necessitar de intervenção na vida futura e a complexidade das intervenções necessárias deverão ser dramaticamente reduzidas” (Gimpel & Holland, 2003, p. 14).

### 1.3.1. Dificuldades Específicas da Avaliação Psicológica no Pré-Escolar

A avaliação psicológica de crianças pequenas levanta alguns problemas particulares, por um lado, relacionados com dificuldades em conduzir uma avaliação socioemocional fiável e válida e, por outro lado, com problemas associados à classificação empírica de padrões de comportamento socioemocional de crianças mais novas (Merrell, 1996a).

Relativamente ao primeiro problema, as dificuldades encontradas pelo técnico na condução de uma avaliação socioemocional podem estar relacionadas quer com as características comportamentais e desenvolvimentais das crianças e suas competências reduzidas em diversas áreas, quer com as competências específicas que são exigidas ao profissional, quer, ainda, com os problemas inerentes aos instrumentos de avaliação disponíveis para esta faixa etária.

No que diz respeito às **características das crianças pré-escolares**, estas crianças representam uma população única, qualitativamente distinta dos seus companheiros em idade escolar (Major, 2007). As rápidas mudanças de comportamento próprias do processo desenvolvimental destas crianças mais novas são uma das características mais marcantes desta faixa etária (Carter et al., 2004; Konold et al., 2003; Konold et al., 2004; Merrell, 1996b; Nagle, 2004; Ollendick & Hersen, 1993; Spira & Fischel, 2005). Por conseguinte, o facto de as crianças em idade pré-escolar serem “um caso acelerado de desenvolvimento” (Lidz, 1991), complexifica a tarefa de produzir instrumentos de avaliação com o objectivo de descrever e identificar/diagnosticar comportamentos desviantes (Konold et al., 2003; Konold et al., 2004; Lopes et al., 1994; Marinheiro & Lopes, 1999; Merrell, 1996a; Wakschlag et al., 2005). Esta preocupação está patente no próprio Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (*DSM-IV-TR*, *American Psychiatric Association* [APA], 2000/2002), ao chamar a atenção dos profissionais para os cuidados necessários no diagnóstico de perturbações de oposição ou atenção (ou outros problemas de comportamento) em crianças muito novas (Konold et al., 2003).

Ainda no que concerne às características das crianças, é importante ter em consideração que o próprio comportamento, no decorrer de uma situação de avaliação, torna esta tarefa mais difícil ou mesmo um verdadeiro desafio para o técnico (Lidz, 1991) e poderá afectar a validade dos resultados (Nagle, 2004). Neste contexto, Seabra-Santos (2000) aponta algumas das características da criança em idade pré-escolar, com implicações para a avaliação: a dependência em relação ao adulto, o baixo limiar de atenção e a actividade motora intensa, a labilidade do humor e baixa resistência à frustração, as competências verbais reduzidas e uma atitude desprendida ou desinteressada face à situação de avaliação e ao examinador. Por outro lado, as crianças apresentam, muitas vezes, estilos rígidos de pensamento, pautados pelo egocentrismo e incapacidade de estabelecer juízos comparativos o que também pode dificultar a realização de uma avaliação psicológica nesta faixa etária (Davies, 2004; Keith & Campbell, 2004; Martin, 1991). Ou seja, se é certo que algumas características únicas das crianças em idade pré-escolar (e.g., espontaneidade, expressão livre e directa de ideias) poderão gerar no examinador uma certa simpatia por esta população, outras, porém, (e.g., baixo limiar de atenção, actividade motora intensa) poderão complexificar a tarefa de avaliação (Bracken & Walker, 1997; Nagle, 2004; Seabra-Santos, 2000). Deste modo, um examinador menos familiarizado com crianças desta faixa etária, facilmente poderá assumir como desviantes comportamentos que são habituais em crianças destas idades (Bracken & Walker, 1997; Seabra-Santos, 2000).

Martin (1991; Keith & Campbell, 2004) aponta como principal limitação da avaliação de crianças em idade pré-escolar a sua incapacidade de compreender os propósitos da situação de avaliação. Daí que não percebam a importância das suas respostas, ou não consigam controlar o seu comportamento de forma a cumprir as expectativas depositadas na tarefa avaliativa. Por outro lado, a experiência prévia em meio pré-escolar, uma vez que nem todas as crianças têm a possibilidade de frequentar o jardim-de-infância, gera diferenças interindividuais a que o examinador também deve procurar estar atento (Nagle, 2004; Seabra-Santos, 2000).

Quanto às **características desejáveis no avaliador**, dependendo do treino, experiência e personalidade de cada examinador, a tarefa de avaliação psicológica a crianças em idade pré-escolar pode revelar-se tanto aprazível como frustrante. As características associadas ao encanto por esta faixa etária incluem a espontaneidade, falta de vergonha/embaraço, entre outras. Pelo contrário, examinadores que encarem a avaliação destas crianças como uma tarefa difícil, tendem a associar às duas características anteriores a imprevisibilidade, falta de rigor e inacessibilidade a importantes fontes de informação diagnóstica (Lidz, 1991).

Como tal, a realização de uma avaliação psicológica a crianças em idade pré-escolar requer uma abordagem diferente da utilizada com crianças em idade escolar,

nomeadamente, procedimentos flexíveis, familiaridade com o desenvolvimento (normal e anormal) das crianças e um estilo de interacção natural e espontâneo. O psicólogo envolvido nesta tarefa deverá aprender a ser um bom companheiro de brincadeira, observador astuto do comportamento, “detective” persistente, conseguir lidar com a ambiguidade e procurar não entender resultados de testes como a explicação inequívoca dos problemas apresentados pela criança (Bagnato & Neisworth, 1991). Neste sentido, Seabra-Santos (2000) apresenta os atributos requeridos no perfil do “examinador ideal” para trabalhar com crianças mais novas: espontaneidade, relaxamento e entusiasmo, atenção ao comportamento da criança, flexibilidade, paciência e disponibilidade, humor para criar uma atmosfera mais agradável, contacto físico usado criteriosamente, firmeza e segurança nos procedimentos de avaliação e ainda, capacidade para conciliar o cumprimento dos procedimentos de administração dos testes com a observação do comportamento da criança.

Neste contexto, importa finalmente sublinhar alguns dos **problemas subjacentes aos instrumentos de avaliação** disponíveis para a idade pré-escolar.

Em comparação com o largo número de instrumentos de avaliação desenvolvidos para utilizar com populações em idade escolar, menor atenção tem sido dada à idade pré-escolar (Bracken, Keith, & Walker, 1998; Carney & Merrell, 2005; Feil et al., 2005; Holland & Merrell, 1998; Merrell, 1995b, 1996a; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Assim, muitos dos instrumentos de avaliação psicológica ou de despistagem utilizados com esta faixa etária apresentam sérias limitações (Denham & Burton, 2003; Merrell, 1995b) tais como: (a) uma standardização inadequada; (b) propriedades psicométricas pobres; (c) o facto de não terem sido desenhados especificamente para trabalhar com este grupo etário mais novo; e consequentemente, (d) a circunstância de constituírem meras extensões de instrumentos desenvolvidos para crianças em idade escolar, acabando por não reflectir as características únicas associadas ao desenvolvimento socioemocional desta faixa etária mais nova (Behar & Stringfield, 1974; Carney & Merrell, 2002; Epstein et al., 2009; Merrell, 1995b, 1996a, 1996b, 2002a, 2008). No caso específico da avaliação socioemocional, ainda que alguns dos instrumentos possam ser adequados a nível desenvolvimental, ainda assim pecam pelo facto de serem demasiado direccionados para perturbações específicas (e.g., psicopatologia severa, défices no comportamento adaptativo) em detrimento de problemas comportamentais, sociais e emocionais com que educadores/cuidadores de crianças mais novas têm de lidar na rotina diária (Carney & Merrell, 2005; Major, 2007; Merrell, 1996a, 1996b; Merrell & Wolfe, 1998).

Este conjunto de dificuldades permite afirmar que a avaliação socioemocional em idade pré-escolar se encontra num estado ainda relativamente incipiente. No entanto, é importante salientar que tais dificuldades não inviabilizam,

necessariamente, a utilidade profissional e científica dos resultados obtidos na avaliação de crianças em idade pré-escolar. Representam sim, alguns entraves a que os profissionais devem atender no estabelecimento de um processo avaliativo (Martin, 1988a).

Esta realidade, vigente a nível internacional até 1980-1990, foi sendo lentamente colmatada com o desenvolvimento de algumas escalas de avaliação especificamente destinadas à idade pré-escolar, no decorrer das últimas décadas (Brassard & Boehm, 2007; Merrell, 2008). Neste contexto, Matson e Wilkins (2009) apontam o *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) e o *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY; Matson, Rotatori, & Helsel, 1983) como os mais estudados na área da avaliação de aptidões sociais. A estes instrumentos acrescentam-se - o *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment - Elementary Version* (WM/EV; Walker & McConnell, 1995), as *School Social Behavior Scales - 2nd edition* (SSBS; Merrell, 2002b), e as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - 2nd edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a) (objecto de estudo deste trabalho) - frequentemente referidas na literatura.

Ao nível da avaliação dos problemas de comportamento, os mais referenciados na literatura especializada são os inventários de Achenbach e a *Behavior Assessment System for Children* (BASC; Reynolds & Kamphaus, 1992) também muito utilizada quer na prática clínica, quer ao nível da investigação.

De forma a exemplificar os instrumentos disponíveis para a idade pré-escolar, o Quadro A1 do Anexo A apresenta uma listagem das escalas utilizadas na avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento pré-escolares, mais referenciadas na literatura<sup>3</sup>.

Relativamente ao segundo problema apontado no início deste ponto, a possibilidade de distinguir comportamentos típicos de comportamentos atípicos em idade pré-escolar traduz-se num verdadeiro desafio diagnóstico e metodológico (Wakschlag et al., 2005). Assim, existe uma forte complexidade subjacente à definição de comportamentos sintomáticos em idade pré-escolar. A título de exemplo, o facto

---

<sup>3</sup> Esta listagem resultou da consulta de artigos, livros e pesquisa *online* acerca de instrumentos destinados à idade pré-escolar, incluindo uma listagem do *Buros Institute of Mental Measurement* (listagem para "*Behavior Assessment*", acessível em: <http://www.unl.edu/buros/bimm/html/index19.html>). De forma a contextualizá-la nos objectivos do presente estudo, apenas são consideradas as escalas de avaliação para avaliar aptidões sociais e problemas de comportamento generalistas. Por outro lado, existem diversas escalas de avaliação que abrangem uma vasta gama de idades, incluindo a idade pré-escolar (e.g., 2-16 anos), mas que não apresentam versões específicas para esta faixa etária. Como tal, de forma a refinar a nossa pesquisa e enquadrá-la no objectivo deste estudo, os instrumentos apresentados referem-se apenas aos que possuem versões específicas para a idade pré-escolar.

de, nesta fase, muitas crianças continuarem a ampliar o seu repertório de aptidões (e.g., a auto-regulação da atenção, comportamentos e emoções) gera dúvidas ou dificuldades a pais e educadores, que oscilam entre interpretar comportamentos ditos hiperactivos, de desobediência, choro e envolvimento em brigas, como sinais de desvio iminente ou de independência/exploração em direcção ao ajustamento saudável e à competência social (Barbarin, 2007; Campbell et al., 1986).

Acresce que a variabilidade desenvolvimental, isto é, a amplitude daquilo que é considerado um desenvolvimento social e emocional normal, é mais vasta para crianças em idade pré-escolar, do que para crianças em idade escolar, adolescentes ou adultos. Esta variabilidade gera sérios problemas na tentativa de aplicar o conceito de “normalidade” a crianças desta faixa etária. Ou seja, a diferenciação de crianças com um funcionamento socioemocional normal, de crianças com um funcionamento desviante pauta-se por dificuldades acrescidas, dado que comportamentos incluídos nos critérios de diagnóstico de psicopatologia em crianças mais velhas, são frequentemente assumidos como desenvolvimentalmente apropriados nas faixas etárias mais novas (Gothelf et al., 2006; Keith & Campbell, 2004; Konold et al., 2004; Merrell, 1996a; Seabra-Santos, 2000). Destaca-se, pois, a importância de um conhecimento aprofundado acerca do desenvolvimento infantil normal, no processo de identificação e avaliação de problemas de comportamento.

Neste contexto, na idade pré-escolar, a aplicação de diagnósticos revela-se um autêntico desafio, dado que algumas perturbações comportamentais são normativas. Como tal, a identificação de um problema como tendo relevância clínica deve atender à avaliação do grau em que o comportamento é severo e pervasivo para interferir com as tarefas desenvolvimentais normativas do período pré-escolar (Wakschlag & Keenan, 2001).

Para exemplificar esta abordagem, o Quadro 1.2 identifica a relação entre alguns sintomas de Perturbação do Comportamento, o comportamento dito normativo para a idade pré-escolar, a sua manifestação clínica e o respectivo disfuncionamento gerado.

## Quadro 1.2

*Abordagem Desenvolvimental: Significância Clínica de Perturbação do Comportamento em Idade Pré-Escolar*

Sintomas de PC	Comportamento Normativo	Manifestação Clínica	Disfuncionamento
Fisicamente cruel com pessoas	Brigar/lutar com irmãos para resolver situações de desacordo	Agressão proactiva frequente, incluindo pontapear, bater e sufocar. Por vezes envolve agressão dirigida a adultos e crianças	Expulsão da instituição escolar
Fisicamente cruel com animais	Puxar a cauda de um animal	Matar ou tentar repetidamente ferir animais	Não pode haver animais por perto sem supervisão
Destruição da propriedade de outros	Partir algo acidentalmente que a criança não iria supostamente utilizar	Destruir, dilacerar, partir deliberadamente ou aruinar pertences de amigos e irmãos	As outras crianças não querem brincar com ele/ela

*Nota.* Adaptado de "Clinical significance and correlates of disruptive behavior in environmentally at-risk preschoolers", de L. S. Wakschlag e K. Keenan, 2001, *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(1), p. 264.

Neste sentido, Lopes e colaboradores (1994; Marinheiro & Lopes, 1999) sugerem uma série de critérios a que se deve atender para determinar a presença de uma condição psicopatológica: (a) princípio de adequação à idade (implica um conhecimento aprofundado das várias metas desenvolvimentais que as crianças vão enfrentando e do desenvolvimento normativo), (b) número de problemas (quanto maior o número de problemas, maior a probabilidade de a criança vir a apresentar uma perturbação), (c) tipo de problema (certo tipo de problemas dão com mais frequência lugar ao desenvolvimento de psicopatologia), (d) duração (quanto mais se prolongar um problema no tempo, maior a probabilidade de ocorrência de sequelas ou psicopatologia), e (e) severidade (quanto maior a severidade de um problema, maior a probabilidade de presença de psicopatologia futura).

Esta abordagem acerca das dificuldades específicas da avaliação socioemocional de crianças em idade pré-escolar pode ser resumida nos seguintes pontos, sintetizados por Merrell (2008), e que nos permitem direccionar a abordagem desta problemática para o núcleo do presente trabalho:

- Em comparação com os instrumentos disponíveis para crianças em idade escolar e adolescentes, existem muito menos instrumentos para a idade pré-escolar, sobretudo se considerarmos os que foram especificamente desenvolvidos para avaliar o desenvolvimento social e emocional nesta faixa etária (Merrell, 1996a). Acresce que muitos dos instrumentos utilizados com faixas etárias mais novas focam-se mais nos problemas de comportamento do que nas potencialidades das crianças (e.g., aptidões sociais) (Agostin & Bain, 1997).

- A adequação técnica (e.g., amostras normativas, precisão e validade) dos instrumentos disponíveis é menos satisfatória que o desejado, sendo menor que a de instrumentos utilizados com crianças mais velhas.
- O comportamento social e emocional é extremamente variável nas crianças mais novas, o que dificulta o desenvolvimento de uma perspectiva normativa.
- O comportamento social e emocional das crianças mais novas tende a apresentar uma elevada especificidade situacional, o que muitas vezes leva a uma desvalorização dos resultados de uma avaliação socioemocional realizada numa situação específica e com referência a determinado período de tempo.
- A utilização em crianças mais novas de alguns dos métodos e instrumentos vulgarmente usados para avaliar crianças em idade escolar e adolescentes (e.g., entrevistas, instrumentos de auto-resposta) é extremamente difícil ou mesmo inviável (Merrell, 1996b).

Por conseguinte, é reconhecido que a avaliação socioemocional de crianças em idade pré-escolar requer uma abordagem quantitativa e qualitativamente diferente da utilizada com a população escolar (Merrell, 1996b), que tenha em conta o rápido desenvolvimento da linguagem, motor, cognitivo e moral (Campbell, 2002; Konold et al., 2003; Martin, 1988a).

### **1.3.2. Outras Variáveis a Considerar no Decorrer do Processo Avaliativo**

Para além das características da criança, do examinador e dos instrumentos de avaliação, outras variáveis exercem um peso significativo na avaliação do desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar.

A psicopatologia do desenvolvimento tem enfatizado a necessidade de atender não apenas ao comportamento problemático em si, mas a uma série de factores de risco, nomeadamente, carga genética, vulnerabilidade fisiológica, problemas físicos da criança e problemas emocionais/comportamentais precoces com impacto no desenvolvimento normal e patológico (Marinheiro & Lopes, 1999; Mesman & Koot, 2001). Neste sentido, o contributo de diversos autores (Campbell, 1995, 1997, 2002; Dykens, 2000; Feldman, Hancock, Rielly, Minnes, & Cairns, 2000; Gimpel & Holland, 2003; Goldstein et al., 2007; Gothelf et al., 2006; Keith & Campbell, 2004; Leve, Kim, & Pears, 2005; Lopes et al., 2006; Qi & Kaiser, 2003; Marinheiro & Lopes, 1999; Stormont, 2002; Webster-Stratton, 1996) permite-nos analisar os factores que, em interacção, influenciam o desenvolvimento socioemocional das crianças, e que estão muitas vezes associados ao desenvolvimento e/ou à persistência de problemas de comportamento nas crianças mais novas.

Resumindo estes factores, o Quadro 1.3 apresenta as vulnerabilidades biológicas, factores temperamentais e da personalidade que poderão estar na origem de problemas de comportamento, assim como, competências desenvolvimentais e comportamentais associadas a um desenvolvimento desviante (Major, 2007). Tendo em conta que os problemas de comportamento das crianças são dependentes não só das características pessoais das crianças e adversidades do meio circundante, mas também do facto de nem sempre os pais possuem recursos pessoais ou aptidões que promovam uma adaptação bem sucedida por parte dos seus filhos (Ackerman, Brown, & Izard, 2003; Campbell, 2002), as atitudes, estratégias e expectativas parentais, bem como, os factores do meio familiar e do contexto social, são também retratados no Quadro 1.3.

### Quadro 1.3

#### *Factores Associados ao Desenvolvimento de Problemas de Comportamento no Pré-Escolar*

<b>Características da criança</b>	<b>Composição e interacção familiar</b>
Vulnerabilidade/risco biológico	Família mono-parental
Temperamento “difícil”	Relação conflituosa do casal
Elevada reactividade	Perturbação psicológica parental
Elevado afecto negativo	Desacordo parental quanto à educação dos filhos
Limitada regulação do estado de alerta e afecto negativo	
Vinculação insegura	<b>Meio familiar/contexto social</b>
Desenvolvimento cognitivo irregular ou com atraso	Baixo nível de escolaridade
Défices nas aptidões sociais	Desemprego ou emprego precário
	Limitações financeiras/recursos materiais
	Suporte social reduzido
<b>Comportamento parental</b>	Suporte institucional inadequado
Insensibilidade/ausência de resposta	Apoios aos cuidados da criança inadequados
Inviabilidade	Stress familiar
Falta de carinho e envolvimento	Residência em meio social de risco
Estimulação social e/ou cognitiva limitada	
Estratégias de controlo severas e inflexíveis	
Punição física rigorosa	
Estratégias de controlo demasiado negligentes	
Expectativas desenvolvimentais inapropriadas	

*Nota.* Adaptado de “*Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*” (2nd ed.) (p.29), de S. B. Campbell, 2002, New York: Guilford Press.



Quanto às **variáveis da criança**, a investigação aponta cada vez mais para certas características de temperamento como potenciais precursoras de problemas de comportamento (Campbell, 1995; Leve et al., 2005)<sup>4</sup>. Por outro lado, um padrão de vinculação inseguro, a severidade inicial dos problemas, o funcionamento linguístico, as aptidões sociais, as perturbações de desenvolvimento (e.g., autismo), o género, e a própria aparência física das crianças têm revelado o seu impacto ao nível do desenvolvimento de problemas de comportamento em idade pré-escolar (Brassard & Boehm, 2007; O'Connor-McBrien, 2004; Qi & Kaiser, 2003). Neste contexto, a título de exemplo, um estereótipo muito associado ao género é o facto de as raparigas apresentarem, tendencialmente, um comportamento social mais positivo do que os rapazes (Brassard & Boehm, 2007; Merrell, 2000b; Merrell & Gimpel, 1998). Todavia, existe pouca evidência empírica acerca da existência de diferenças marcadas de género no desenvolvimento de psicopatologia relacionada com défices de aptidões sociais em idade pré-escolar, uma vez que a maioria dos estudos realizados não apresentam análises independentes para rapazes e raparigas (Campbell, 1995; Mesman et al., 2001).

No que diz respeito às **características parentais**, a forma de abordagem na relação com a criança, os estilos parentais, o stress parental, a depressão parental e a disfuncionalidade familiar (e.g., pai ausente) são algumas das variáveis que contribuem para o sucesso/fracasso do percurso desenvolvimental das crianças. Ou seja, o comportamento parental na interacção pais-criança estará fortemente associado à severidade e continuidade dos problemas de comportamento apresentados por crianças em idade pré-escolar (Thomas & Guskin, 2001). Neste sentido vão os resultados do estudo de Campbell (1994) em que se verificou que as crianças cujos problemas de comportamento persistiam, da idade pré-escolar para a escolaridade básica, provinham de famílias em que as mães relatavam maiores índices de depressão e menor satisfação com o seu papel parental. No que diz respeito à interacção familiar, apesar destas variáveis serem mais estudadas com crianças em idade escolar, os resultados obtidos em estudos desenvolvidos com pré-escolares vão no mesmo sentido das crianças mais velhas, com evidência da existência de mais conflitos nos casais com filhos de 3 anos com problemas de comportamento (Goldstein et al., 2007). Por conseguinte, também na idade pré-escolar, os estilos parentais e o envolvimento afectivo terão um peso significativo no desenvolvimento prossocial das crianças, no seu auto-controlo e na interiorização de padrões de comportamento (Campbell, 1997).

Já no que diz respeito às **influências do meio ambiente**, a família da criança, encarada como o contexto social chave em que o desenvolvimento dos primeiros anos

---

<sup>4</sup> Em virtude da relação entre temperamento e aptidões sociais/problemas de comportamento ser alvo de estudo na componente empírica deste trabalho, no capítulo 3 será feita uma referência mais alargada acerca desta variável.

de vida se processa (Kendall, 2000), não existe no vazio (Major, 2007). Com efeito, a sociedade desempenha um papel decisivo no percurso desenvolvimental das crianças, através de uma série de factores sociodemográficos (e.g., acontecimentos causadores de stress, NSE, sistema educativo). Neste contexto, o NSE representa uma das variáveis mais estudadas nas ciências sociais e é, tendencialmente, medido através do rendimento familiar, nível de escolaridade ou profissão dos pais (Bradley & Corwyn, 2002). Assim, o nível de escolaridade e a profissão da mãe são assumidos como factores com um peso significativo no funcionamento da criança e na predição de seu percurso de desenvolvimento futuro (Bradley & Corwyn, 2002; Lidz, 1991; Lopes et al., 2006). Existe evidência de que a adaptação ao processo de escolarização é influenciada pelo meio socioeconómico de onde provêm as crianças (Ackerman et al., 2003). E ainda que a relação entre o NSE e o desenvolvimento socioemocional não esteja tão estabelecida como a relação com o desempenho cognitivo (Bradley & Corwyn, 2002), existe evidência de que crianças provenientes de NSEs mais baixos apresentam uma maior incidência de problemas de comportamento (Ackerman et al., 2003; Qi & Kaiser, 2003). Neste sentido, os resultados alcançados ao nível da investigação indicam que a variável NSE exerce um impacto significativo prévio ao nascimento e com efeitos no decorrer da vida adulta no que diz respeito à saúde, desempenho cognitivo e resultados socioemocionais das crianças (Bradley & Corwyn, 2002).

A investigação desenvolvida, para uma melhor compreensão do impacto destas variáveis no desenvolvimento precoce dos mais variados problemas de comportamento, reveste-se de uma carácter crítico enquanto factor chave para a implementação de estratégias avaliativas e remediativas em idade pré-escolar (Goldstein et al., 2007; Lopes et al., 2006).

Neste sentido, não é linear a resposta às questões: (a) Para que crianças os problemas precoces serão um fenómeno desenvolvimental relativamente benigno e transitório?, e (b) Para que crianças tais dificuldades serão indicador de uma perturbação séria e persistente? A ocorrência de problemas de comportamento é um fenómeno complexo e resulta de uma interacção e transacção constante entre a criança, a família e o meio ambiente (Heller, Baker, Henker, & Hinshaw, 1996). Ou seja, a tarefa de avaliação psicológica com vista a uma intervenção precoce deve assumir uma perspectiva ecológica e desenvolvimental mais ampla da criança, utilizar abordagens de avaliação e intervenção mais funcionais e focalizar a prestação de serviços não apenas na criança, mas também na família (Bagnato & Neisworth, 1991).

Por conseguinte, podemos concluir que as mudanças desenvolvimentais, aptidões emergentes, flutuações comportamentais, variáveis contextuais, a experiência prévia do avaliador e as características/qualidades dos instrumentos de avaliação disponíveis são variáveis com um peso significativo na integridade da avaliação pré-escolar.

#### 1.4. As Escalas de Avaliação

Atendendo aos aspectos previamente expostos, podemos concluir que face às limitações desenvolvimentais características dos anos pré-escolares (e.g., reduzidas competências da criança no plano verbal e emocional, egocentrismo, dificuldade na compreensão de instruções e no estabelecimento de juízos/inferências acerca de si mesma), instrumentos de auto-resposta, entrevistas estruturadas ou técnicas projectivas não são aplicáveis, na maioria dos casos. Daí que as escalas de avaliação do comportamento assumam um lugar de destaque neste contexto (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1994; Keith & Campbell, 2004; Konold et al., 2003; Konold et al., 2004; Lidz, 1991; Martin, 1991; Merrell, 1995a, 1996b), ao facultarem uma vasta gama de informações sobre múltiplos aspectos do comportamento da criança, numa panóplia de situações e segundo a perspectiva de pais, educadores ou outros prestadores de cuidados (adultos com um papel relevante no desenvolvimento da criança, impacto sobre o seu comportamento e com um papel fundamental em programas de intervenção). Por conseguinte, e tendo em consideração o objectivo do presente trabalho, optamos por apresentar uma exposição mais detalhada acerca destes instrumentos de avaliação.

As escalas de avaliação, também denominadas de “questionários” ou “inventários do comportamento” (Simões, 1998), estas são instrumentos de avaliação psicológica standardizados, vulgarmente apresentados em formato de papel e lápis (apesar de, hoje em dia, com os avanços tecnológicos existirem escalas de avaliação com versões computadorizadas), utilizados para o desenvolvimento de juízos sumários acerca das características comportamentais da criança, avaliadas por um informador que a conhece relativamente bem, usualmente pais ou educadores/professores (Merrell, 1998, 2000a, 2002a, 2008; Merrell & Gimpel, 1998; Merrell & Harlacher, 2008; Simões, 1998). Podem ainda ser preenchidas por outros adultos familiarizados com a criança, nomeadamente, auxiliares de sala de aula, ou outro prestador de cuidados à criança (Merrell, 1998, 2008). Num segundo momento, os resultados obtidos são comparados com a amostra normativa ou com o grupo de referência (Major, 2007).

As escalas podem centrar a sua avaliação em características gerais (“banda larga” ou multidimensionais) ou mais específicas (“banda estreita” ou unidimensionais) do comportamento, e encontram-se diversos formatos de resposta aos itens, de entre os quais: (a) dicotómicos (e.g., “*Sim/Não*” ou “*Concordo/Discordo*”) (actualmente este formato é considerado pouco rentável no que toca à relação esforço do respondente/informação fornecida), (b) escalas numéricas (e.g., de -4: “*Completamente em desacordo*” a +4: “*Completamente de acordo*”) (neste formato o respondente tem de assinalar a sua posição num contínuo dividido em níveis sucessivos, em que os graus da escala apresentada são definidos em referência a valores numéricos, sem a

apresentação de uma definição para cada um dos níveis considerados), e (c) escalas de tipo *Likert* com três ou mais níveis (e.g., desde “*Nunca*” a “*Muitas vezes*”) também designadas de escalas referenciadas (com a apresentação de uma definição associada a cada um dos níveis da escala) (Moreira, 2004; Simões, 1998). Trata-se, pois, de “instrumentos constituídos por um conjunto de itens, abarcando uma ou várias dimensões psicológicas, organizados num formato escalar, isto é, em que a resposta do sujeito pode ser traduzida mediante diferentes graus de intensidade” (Freire & Almeida, 2001, p. 110).

Apesar de serem consideradas um método de avaliação indirecto, em comparação com a observação directa ou a entrevista estruturada, por se alicerçarem em percepções dos comportamentos da criança (descrições retrospectivas dos comportamentos), que podem ser influenciadas pela memória, motivação, valores ou estado mental do informador (Konold et al., 2004), em vez de facultarem uma medida em primeira-mão da existência de um determinado comportamento, as escalas de avaliação constituem um método de avaliação objectivo (Merrell, 2000a, 2002a, 2008; Merrell & Harlacher, 2008; Simões, 1998), no sentido em que: (a) possibilitam a identificação de diferenças individuais nas respostas aos estímulos, relativamente consistentes ao longo do tempo, itens e situações; (b) permitem comparar as respostas entre sujeitos; e (c) utilizam normas para o estabelecimento de comparações (Martin, 1988a; Merrell & Harlacher, 2008). Por outro lado, as escalas de avaliação requerem, igualmente, a indicação do grau em que os comportamentos estão presentes, o que lhes confere um formato algébrico, dado que envolvem a representação numérica simbólica de níveis ou intensidades específicas de características comportamentais, o que permite obter uma medida mais precisa da frequência ou intensidade comportamental (Aiken, 1996; Merrell, 2000a, 2000b, 2008; Merrell & Gimpel, 1998; Merrell & Harlacher, 2008).

Introduzidas na Psicologia por Francis Galton (Aiken, 1996), até 1970 as escalas de avaliação eram encaradas de forma suspeita e utilizadas “em último recurso” por alguns clínicos (Merrell, 2008). Assim, ainda que inicialmente colocadas numa posição marginal, os avanços no desenvolvimento de escalas de avaliação nos anos 1970-1980 permitiram que estes instrumentos reforçassem a sua posição, aceitabilidade e utilização generalizada enquanto ferramentas de avaliação (Aiken, 1996; Freire & Almeida, 2001; Merrell, 2000a, 2008; Shapiro & Heick, 2004; Volpe & DuPaul, 2001). Esta evolução fez com que, hoje em dia, as escalas de avaliação sejam rotineiramente utilizadas por psicólogos em vários contextos, desde o organizacional até ao escolar ou clínico quer enquanto componente de uma avaliação com recurso a múltiplos métodos, quer como ferramenta chave na obtenção de informação, antes, no decorrer e após a implementação de estratégias interventivas (Aiken, 1996; Merrell, 2000a, 2008; Merrell & Gimpel, 1998; Shapiro & Heick, 2004). Por conseguinte, as escalas de

comportamento têm sido utilizadas com vários objectivos, na avaliação de crianças numa variedade de aplicações clínicas (Major, 2007; Merrell, 2000b; Nagle, 2004; Simões, 1998): (a) *screening* ou despistagem, (b) diagnóstico ou classificação, (c) selecção do tratamento ou plano de intervenção, (d) monitorização dos progressos ou avaliação posterior, e (e) investigação.

Neste contexto, os anos 70 são apontados na literatura como um período importante no desenvolvimento de novas escalas de avaliação para crianças e adolescentes. Posteriormente, e ao longo dos anos 90, foram surgindo novas escalas de avaliação multidimensionais promissoras, desenvolvidas especificamente para avaliar a população pré-escolar (Merrell, 1996b). Kamphaus e colaboradores (2000, p. 155) referem-se à “extraordinária popularidade da evolução tecnológica das escalas de avaliação” (e.g., desenvolvimento de escalas com *softwares* de cotação informáticos), convertidas em “práticas habituais e não somente de ponta”, dada a sua aceitação e o reconhecimento da sua utilidade (Shapiro & Heick, 2004, p. 560).

Por sua vez, Martin (1991) estima que cerca de 90.0% dos dados recolhidos por psicólogos acerca de comportamentos socioemocionais em crianças em idade pré-escolar provêm de escalas de avaliação e observações no decorrer de situações de avaliação psicológica ou em contexto educativo. Este autor considera, assim, as escalas de avaliação como a ferramenta primária na avaliação do funcionamento socioemocional de crianças em idade pré-escolar. A utilização deste tipo de instrumentos é também apontada como uma alternativa viável à árdua tarefa de avaliar o ajustamento de crianças em idade pré-escolar com recurso a procedimentos mais formais (e.g., testes) (Bagnato & Neisworth, 1991; Walker & Bracken, 1996). Neste sentido vão os resultados do estudo de Shapiro e Heick (2004) com o objectivo de analisar os instrumentos de avaliação mais utilizados por 648 psicólogos escolares, nas suas últimas 10 avaliações de crianças referenciadas por suspeita de problemas sociais, comportamentais e/ou emocionais. Os resultados indicam que as escalas de avaliação/questionários respondidas por pais e/ou professores atingem os 75.7% em oito ou mais das 10 avaliações, contra 50.0% de utilização de testes projectivos para três ou menos casos. Ainda no mesmo estudo, foi solicitado aos profissionais com mais de 6 anos de experiência que apresentassem a sua percepção global acerca das mudanças ocorridas nos instrumentos utilizados, no decurso da sua prática profissional. Destaca-se que 76.4% referiu um aumento do número de instrumentos de avaliação do comportamento e 89.8% valorizou este tipo de avaliação como fonte de informação susceptível de fortalecer o vínculo entre a avaliação e a intervenção (Shapiro & Heick, 2004). Acresce que a literatura recente (e.g., Achenbach et al., 2008; Gross et al., 2004) aponta as escalas de avaliação como os instrumentos mais utilizados na identificação de problemas de comportamento em crianças com idade inferior a 5 anos.

Assim, graças aos progressos no desenvolvimento de escalas de avaliação ocorridos nas últimas três décadas do século XX, hoje em dia, as escalas de avaliação do comportamento são utilizadas rotineiramente, sendo um dos métodos mais frequentemente integrados numa bateria de avaliação multidimensional do comportamento das crianças (Merrell, 2000b, 2008; Merrell & Harlacher, 2008).

#### 1.4.1. Vantagens das Escalas de Avaliação

Como referem Merrell e Harlacher (2008, p. 249) “a popularidade das escalas de avaliação não é accidental”, várias são as características destes instrumentos que para tal contribuem (Merrell, 1998, 2000a, 2001, 2008; Merrell & Gimpel, 1998; Merrell & Harlacher, 2008; Simões, 1998; Volpe & DuPaul, 2001). Assim, as principais potencialidades das escalas de avaliação do comportamento encontradas na literatura estão relacionadas com (Major, 2007):

- Requererem menos tempo ao profissional e um menor treino para a sua utilização, em comparação com a observação directa ou entrevistas a pais e educadores. São apontadas como o instrumento de avaliação mais económico em termos de tempo, facilidade de aplicação e cotação (Keogh & Bernheimer, 1998; Konold et al., 2004).
- Constituírem um método de avaliação objectivo e estandardizado, que fornece informação mais fiável e válida do que as entrevistas não estruturadas ou as técnicas projectivas.
- Permitirem recolher informação acerca de comportamentos relevantes mas de frequência reduzida, que poderão não ser detectados numa simples sessão de observação directa ou numa avaliação em contexto clínico (e.g., comportamentos violentos) (Martin, 1991).
- Possibilitarem a avaliação de sujeitos com dificuldade em fornecer informação fidedigna ou detalhada acerca deles próprios. Esta característica é especialmente vantajosa em idade pré-escolar, em que as crianças apresentam *insight*, maturidade cognitiva e aptidões de mediação verbal insuficientes para facultar uma descrição válida do seu próprio comportamento.
- Focarem-se em observações ao longo do tempo, no ambiente natural da criança (e.g., em casa ou em contexto escolar), o que permite ultrapassar os problemas da reactividade de uma observação do comportamento em consultório em que, frequentemente, o peso do factor novidade dificulta a recolha de uma amostra representativa dos comportamentos habitualmente manifestados pela criança.
- Retratarem os juízos e observações de pais e educadores, informadores considerados especialistas no comportamento da criança, uma vez que possuem maior familiaridade com ela. Por outro lado, a disponibilidade de

formas equivalentes para pais e educadores/professores, existente para muitas destas escalas de avaliação, permite obter, para a mesma criança, informação de diversas fontes mutuamente validáveis (Fonseca et al., 1994).

No que diz respeito à avaliação do funcionamento socioemocional de crianças em idade pré-escolar, acresce que as escalas de avaliação do comportamento apresentam ainda claras vantagens face a outros instrumentos na avaliação. A título de exemplo, as medidas de auto-resposta e as entrevistas estruturadas serão de pouca utilidade com esta população, atendendo ao seu reduzido desenvolvimento conceptual ou capacidades de leitura, características estas que constituem um requisito para a utilização daquele tipo de medidas. Por seu turno, a observação directa exige demasiado tempo e treino, que poderão resultar numa recolha de informação fragmentada, em virtude de o comportamento da criança se poder alterar atendendo ao contexto (Jentsch & Merrell, 1996).

As vantagens expostas justificam o crescimento que se tem vindo a denotar na utilização destes instrumentos, tal como anteriormente se expôs. Neste sentido, Merrell (2002a, p. 11) descreve as escalas de avaliação do comportamento como sendo capazes de fornecer “um retrato bastante completo dos problemas a avaliar num curto espaço de tempo, a custos reduzidos e com uma boa precisão técnica e utilidade prática”. Também Fonseca e colaboradores (1994, p. 56) sublinham que “a vantagem mais notória destes instrumentos reside, precisamente, em serem capazes de fornecer, de maneira rápida e económica, uma vasta quantidade de informação sobre múltiplos aspectos do comportamento da criança numa grande diversidade de situações”. É neste sentido que as escalas de avaliação do comportamento têm sido denominadas de “*best practice*” na avaliação de problemas emocionais e comportamentais das crianças (McConaughy & Ritter, 1995, citados por Canivez & Rains, 2002).

#### 1.4.2. Limitações das Escalas de Avaliação

Apesar das destacadas potencialidades, várias limitações se encontram associadas às escalas de avaliação do comportamento, as quais atenuam a validade destes instrumentos de avaliação. Duas categorias gerais de problemas sobressaem, neste contexto: a tendência de resposta e o erro de variância (Major, 2007; Merrell, 2000a, 2000b, 2002a, 2008).

A “**tendência de resposta**” diz respeito à possibilidade de uma fonte de erro ser introduzida pela forma como os informadores preenchem/utilizam a escala. Dentro desta categoria destacam-se três tipos específicos de tendências (Freire & Almeida, 2001; Keogh & Bernheimer, 1998; Merrell, 1998, 2000b, 2002a, 2008; Merrell & Gimpel, 1998; Merrell & Harlacher, 2008): (a) **efeito halo contaminador**, referente à

percepção dos comportamentos problemáticos apresentados pela criança, presente, por exemplo, nas situações em que um informador cota positiva ou negativamente uma criança apenas por esta ter outras características, positivas ou negativas, que poderão nem estar relacionadas com o item a cotar, mas cuja presença tem impacto nas atribuições do informador (Simões, 1998); (b) **severidade do efeito**, tendência de alguns informadores para serem excessivamente benevolentes ou críticos nas suas cotações, tal como ocorre quando um informador assume uma atitude muito crítica e assinala todos os itens com valência negativa com a opção “*Muitas vezes*”, no intuito de sinalizar a criança como alvo de um programa interventivo (Simões, 1998)<sup>5</sup>; e (c) **efeito de tendência central**, em que o informador selecciona sistematicamente a pontuação central da escala e evita pontuações extremas, isto é, nunca cota um item com “*Nunca*” ou “*Sempre*”. Freire e Almeida (2001) agrupam estes três tipos de tendências sob a denominação de erros de inferências.

Outros autores acrescentam ainda estilos de resposta com efeito na qualidade dos resultados obtidos (Moreira, 2004): (a) a desejabilidade social (predisposição para facultar respostas mais desejáveis, de forma a atribuir ao sujeito alvo características positivas socialmente aceitáveis) (Freire & Almeida, 2001); (b) a resposta ao acaso (responder de forma aleatória, ou escolher sistematicamente a mesma alternativa, independentemente do item apresentado); (c) a aquiescência (fornecer respostas de aceitação/concordância com os itens e evitar discordar dos itens); e (d) o negativismo (negar/discordar de todos os itens).

Simões (1998) aponta outras possíveis fontes de erro associadas à incompreensão do significado dos itens ou à falta de familiaridade com o espectro do comportamento (normal-patológico), que poderão levar a uma cotação indiscriminada dos itens apresentados (e.g., cotar todos os itens com “*Muitas vezes*”). Ainda neste contexto, Freire e Almeida (2001) fazem referência à ocorrência de erros associados ao facto de os itens incluídos nas escalas de avaliação se referirem a situações com significados diversos para os respondentes e que, conseqüentemente, levarão a uma interpretação diferente por parte de cada sujeito associada às experiências e expectativas pessoais.

Contrariamente à tendência de resposta, o “**erro de variância**” não está tão relacionado com a abordagem da tarefa de completar uma escala do comportamento, por parte dos respondentes, mas encontra-se mais ligado a características do próprio instrumento de avaliação. Na literatura encontra-se referência a quatro tipos de erros de variância (Major, 2007; Martin, 1991; Merrell, 1998, 2000a, 2000b, 2002a, 2008;

---

<sup>5</sup> Associada à severidade do efeito e apontada como oposta ao efeito de tendência central, Moreira (2004) refere-se à tendência para os extremos, isto é, utilizar preferencialmente os pontos extremos da escala e evitar a pontuação central.



Merrell & Gimpel, 1998): (a) **fonte de variância**, diz respeito à subjectividade ou características únicas da forma idiossincrática como o informador preenche a escala, por exemplo, quando informadores que interagem com a criança no mesmo contexto cotam os seus comportamentos de forma divergente; (b) **variância de contexto**, deriva da especificidade situacional do comportamento, uma vez que este depende dos estímulos/condições antecedentes e das características de reforço ou punição específicas dos respectivos contextos, ou seja, informadores familiarizados com o comportamento da criança em casa poderão não perceber comportamentos problemáticos no jardim-de-infância; (c) **variância temporal**, associada à inconsistência da cotação do comportamento ao longo do tempo, devido às alterações comportamentais e a mudanças na forma de abordagem da tarefa de cotação por parte do informador; no caso da avaliação do desenvolvimento socioemocional em crianças do pré-escolar, por exemplo, as rápidas mudanças ocorridas nesta faixa etária justificam os coeficientes mais reduzidos no teste-reteste em escalas do comportamento quando comparadas com testes de inteligência; e (d) **variância instrumental**, o facto de recorrer a várias escalas do comportamento poderá gerar discrepâncias nas cotações atribuídas, devido à circunstância de diferentes escalas do comportamento avaliarem constructos, associados mas ligeiramente diferentes, dado o conteúdo dos itens, vocabulário da formulação ou formato da escala de cotação (Dykens, 2000). Merrell e Harlacher (2008; Merrell, 2000a) apontam, ainda, outro factor relacionado com este último tipo de variância, referente ao facto de as escalas serem desenvolvidas com amostras normativas diferentes, o que poderá levar a que resultados semelhantes em duas escalas diferentes não tenham o mesmo significado, caso as amostras normativas não tenham sido estratificadas e seleccionadas segundo as mesmas directrizes.

Outros autores acrescentam mais algumas lacunas às escalas de avaliação: (a) a sua limitada utilidade diagnóstica e o facto de proporcionarem apenas uma estimativa transversal da sintomatologia (Hinshaw, 1994); (b) a reduzida informação que fornecem acerca das causas ou qualidade de um determinado comportamento e a baixa correlação com observações comportamentais (Elksnin & Elksnin, 1995); (c) a clara omissão de itens positivos (comportamentos adequados) e uma valorização excessiva de itens com valência negativa (comportamentos problemáticos/patológicos), no processo de construção de algumas escalas, o que limita a realização de uma avaliação mais equilibrada (Carter et al., 2004; Simões, 1998); e (d) o grau de acordo relativamente modesto obtido entre diferentes fontes de informação, o qual permite questionar a validade destes instrumentos (e.g., Keogh & Bernheimer, 1998; Konold et al., 2004).

### 1.4.3. Recomendações na Utilização de Escalas de Avaliação

De forma a colmatar estas limitações das escalas de avaliação e na expectativa de obter um retrato mais completo dos comportamentos da criança, é aconselhável obter escalas preenchidas com referência a vários contextos e com recurso a diversos informadores, sempre que possível, a fim de esbater as dificuldades inerentes ao estabelecimento de juízos atendendo apenas a informação proveniente de um único informador, num contexto específico (Merrell, 2000a, 2000b). Como estratégias para aumentar a utilidade das escalas, Simões (1998) recomenda ainda a inclusão de itens que se refiram a competências ou comportamentos positivos, de forma a obter uma definição mais completa do reportório comportamental da criança; e a utilização de escalas de tipo *Likert*, para aumentar a minúcia da informação recolhida, dado que este tipo de cotação avalia o grau em que um determinado comportamento está presente, contrariamente aos instrumentos com sistemas de cotação dicotómicos (sim/não).

Neste sentido, é conveniente ter em consideração algumas recomendações técnicas na selecção e utilização de escalas de comportamento, de forma a minimizar as limitações e maximizar a utilidade destes instrumentos, de entre as quais se destacam (Major, 2007; Merrell, 2000a, 2008; Merrell & Harlacher, 2008): (a) formato de cotação da escala - são recomendados níveis de cotação facilmente compreensíveis e em número reduzido (entre três e cinco), de forma a requerer pouca inferência, por parte dos respondentes, na discriminação dos vários níveis de cotação apresentados; (b) tempo a que se refere a observação do comportamento que serve de base ao preenchimento da escala - são preferíveis períodos de tempo entre 1 a 6 meses, dado que curtos espaços de tempo tenderão a fornecer uma medida de situações específicas, enquanto que um tempo de interacção muito alargado produzirá percepções gerais do comportamento ao longo do tempo e em diferentes contextos; (c) tipo de comportamento - atender ao facto de ser mais fácil para os informadores recordar comportamentos novos ou invulgares, do que comportamentos comuns e rotineiros; (d) instruções de preenchimento da escala - estas devem ser claras e concretas; e (e) método de construção das subescalas - mais do que considerar o procedimento de desenvolvimento das subescalas, é recomendado atender ao seu funcionamento nos diversos estudos de precisão e validade.

De forma a maximizar a utilidade da avaliação psicológica de crianças, Merrell (2000a, 2001, 2002a, 2008) aponta diversas recomendações: (a) utilizar escalas de avaliação apenas com propriedades técnicas adequadas; (b) recorrer rotineiramente às escalas de avaliação para despistagem precoce (rápida aplicação/cotação e reduzidos custos); (c) em fases mais avançadas da despistagem e identificação, utilizar a observação comportamental; (d) cumprir cuidadosamente o “princípio da agregação” (utilizar várias fontes de informação, em diferentes contextos e com recurso a uma

variedade de métodos) (cf. Figura 1.1); (e) desenhar programas interventivos para actuar em problemas específicos (seleccionar “comportamentos chave” comuns aos vários contextos, informadores e resultados); (f) atender ao meio ambiente da criança na planificação de intervenções (optar por uma abordagem “eco-comportamental”, em que o foco do problema não se cinja única e exclusivamente à criança); e (g) proceder a uma avaliação dos progressos durante e após a intervenção (averiguar a manutenção dos resultados da intervenção no tempo e sua generalização a outros contextos).

Componentes da Avaliação		
Métodos	Fontes	Contextos
Observação Directa	Criança ou adolescente	Casa
Escalas de Avaliação	Pais	Escola
Entrevistas	Outros familiares	Consultório
Análise de Portefólios	Educadores/Professores	Jogo
Avaliação Sociométrica	Outros membros da comunidade escolar	Comunidade
Instrumentos de Auto-Resposta	Grupo de pares	
	Informadores da comunidade	

Figura 1.1. Modelo sugerido para uma avaliação “*multimethod, multisource, multisetting*”. Adaptado de “*Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*” (3rd ed.) (p. 21), de K. W. Merrell, 2008, New York: Erlbaum.

Um exemplo permitirá esclarecer a utilidade de uma abordagem avaliativa que recorra a múltiplos métodos, vários informadores e diversos contextos (cf. Figura 1.1). Imagine-se uma criança em idade pré-escolar encaminhada para uma consulta de avaliação psicológica por suspeita de problemas socioemocionais. Quanto aos métodos, será desejável recolher informação com recurso à observação directa, escalas de avaliação e entrevistas. No entanto, dentro destas categorias gerais, vários instrumentos podem ser utilizados, atendendo à especificidade dos problemas (e.g., escalas de avaliação de problemas de comportamento e aptidões sociais). Além do mais, no caso de serem relatados problemas nas relações com os pais, uma avaliação sociométrica poderá facultar informação adicional. No que respeita às fontes de informação, pais e educadores deverão ser envolvidos mas outras fontes poderão ter um contributo nesta avaliação. Por seu turno, embora os contextos casa, escola e consulta sejam primordiais, a comunidade e situações de jogo também ocuparão aqui o seu lugar (Merrell, 2008). Apesar da eficácia desta abordagem, que permite, em parte, contornar as limitações inerentes a cada um dos métodos utilizados, outras questões emergem, relacionadas com a ocorrência de possíveis desacordos nas informações obtidas por várias fontes, utilizando diferentes instrumentos ou recorrendo a diversos contextos (questão abordada no capítulo seguinte).

Vemos, pois, que apesar dos progressos evidenciados, subsistem muitos desafios a enfrentar para o desenvolvimento e optimização do uso das escalas de avaliação (Merrell, 2000a). Kamphaus e colaboradores (2000) recomendam aos psicólogos infantis que fiquem atentos ao rápido desenvolvimento das escalas de avaliação, uma vez que, se é certo que este tipo de instrumento desperta a atenção dos profissionais por diversas razões de ordem prática (e.g., menor tempo, reduzido custo), estes profissionais devem procurar utilizar escalas que avaliem uma vasta gama de constructos e com diversos estudos relativos à evidência de validade dos resultados obtidos com essas mesmas escalas o que se traduzirá, certamente, na melhoria da qualidade da avaliação e dos diagnósticos.

Por conseguinte, para além da importância de proceder a uma escolha criteriosa das escalas de avaliação a utilizar e de optar por aquelas que apresentem melhores qualidades psicométricas, é fundamental reforçar o vínculo entre a avaliação socioemocional e a prevenção e intervenção efectivas (Holland & Merrell, 1998).

#### **1.4.4. Escalas de Avaliação Socioemocional Existentes em Portugal: Estado da Arte**

Este subcapítulo pretende apresentar resumidamente as escalas de avaliação com estudos para a população portuguesa, com um claro destaque para as destinadas a crianças em idade pré-escolar.

Os inventários de Achenbach constituem os instrumentos de avaliação comportamental mais estudados e referenciados na literatura (traduzidos para 85 idiomas). São inventários divididos em duas partes, uma primeira destinada a avaliar competências da criança em diversas áreas (e.g., desportos, desempenho académico), e uma segunda parte composta por 119 ou 120 itens cotados numa escala de tipo *Likert* com 3 níveis (“*Não verdadeira*”, “*Às vezes verdadeira*” e “*Muitas vezes verdadeira*”). As três versões para a idade escolar já foram traduzidas e adaptadas para a população portuguesa: (a) o *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach, 1991a) ou *Inventário de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento em Crianças e Adolescentes*, na sua designação portuguesa (ICCP; Fonseca et al., 1994); (b) o *Teacher Report Form* (TRF, Achenbach, 1991b) ou *Inventário de Comportamentos da Criança para Professores* (ICCP; Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1995); e (c) o *Youth Self-Report* (YSR; Achenbach, 1991c) ou *Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes* (YSR; Fonseca & Monteiro, 1999). Embora estes instrumentos sejam, provavelmente, os mais utilizados em Portugal na avaliação comportamental de crianças e jovens, eles destinam-se exclusivamente à população escolar (dos 7 aos 16 anos no caso dos dois primeiros e dos 11 aos 18 anos no caso do

YSR)<sup>6</sup>. Porém, é importante referir que desde 2009, uma equipa do Porto se encontra a recolher dados para a população portuguesa relativos a amostras normativas e clínicas com cinco instrumentos do sistema de Achenbach (ASEBA): assim, para além dos três inventários já referidos, os estudos incidem também sobre as versões para a idade pré-escolar, aplicáveis a crianças com um ano e meio a 5 anos de idade – o *Child Behavior Checklist for Ages 1<sup>1/2</sup>-5* (CBCL/1<sup>1/2</sup>-5; Achenbach & Rescorla, 2000) e o *Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1<sup>1/2</sup>-5* (C-TRF; Achenbach, 1997)<sup>7</sup>.

O *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) encontra-se traduzido em mais de 40 idiomas e é um dos poucos instrumentos traduzidos e com alguns estudos para a população pré-escolar portuguesa (*Questionário de Capacidades e Dificuldades*, SDQ-Por; Fonseca, Loureiro, & Gaspar, 2004). Trata-se de um questionário de despistagem para avaliar o ajustamento psicológico de crianças e adolescentes dos 3 aos 16 anos, com ênfase não só na psicopatologia (avaliação de problemas de comportamento interiorizados e exteriorizados), mas também no comportamento prossocial. É um instrumento de aplicação rápida (cerca de 5 minutos são suficientes para o seu preenchimento) e composto por 25 itens cotados numa escala de tipo *Likert* de 3 níveis (“*Não é verdade*”, “*É pouco verdade*” e “*É muito verdade*”). Estes 25 itens estão repartidos por 5 escalas (com 5 itens cada): Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperactividade-Défice de Atenção, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Prossocial (Goodman, 1997, 2001; Goodman & Scott, 1999). Apresenta versões idênticas ou com ligeiras diferenças, que podem ser preenchidas por pais, professores (3-4 anos e 4-16 anos) e pelo próprio (no caso dos adolescentes – 11-16 anos). As várias versões incluem um “Suplemento de Impacto”, desenvolvido no intuito de recolher informação adicional acerca das limitações no funcionamento e do impacto que os problemas de comportamento têm nos outros, sem requerer muito mais tempo aos respondentes (Goodman, 1997, 1999, 2001; Goodman & Scott, 1999). Existe também uma versão do SDQ para *follow-up*, com questões adicionais relativas à eficácia da intervenção (versão não disponível para a população portuguesa). Por outro lado, é ainda possível cotar o

---

<sup>6</sup> Ainda em referência à idade escolar, também para a *Escala Revista de Conners para Professores* (*Conners-28*) (Fonseca, Ferreira, Simões, Rebelo, & Cardoso, 1996) e as respectivas Formas Reduzidas para pais e professores (*Escalas de Conners - Versões Revistas - EC-R*; Rodrigues, 2007), foram realizados estudos de adaptação para a população portuguesa. O *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) foi, igualmente, alvo de um estudo normativo e psicométrico com uma amostra de crianças portuguesas, mais uma vez, em idade escolar. A versão utilizada neste estudo tem a designação de *Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais* (SSRS - versão para alunos) (Pedro, 2005).

<sup>7</sup> Informação facultada pelo próprio Achenbach e confirmada pelo coordenador da equipa portuguesa (Pedro Miguel da Silva Dias).

questionário *online* e obter o respectivo relatório (apenas para a versão original e algumas das versões traduzidas)<sup>8</sup>.

Em Portugal foram já realizados diversos estudos com o SDQ-Por, os quais se encontram sintetizados num artigo acerca da utilização do SDQ em países do Sul da Europa (Marzocchi et al., 2004). O primeiro destes estudos, com crianças dos 5 aos 15 anos, de quatro escolas públicas da região de Lisboa, foi desenvolvido com a finalidade de analisar as propriedades psicométricas (análise de itens, consistência interna e evidência de validade de constructo) do SDQ-Por ( $N = 1.082$ )<sup>9</sup>. Um outro estudo (preliminar) pretendeu validar o SDQ-Por para a idade pré-escolar ( $N = 98$ ). Neste não foram encontradas diferenças em função do género, mas obtiveram-se diferenças significativas entre crianças mais novas e mais velhas, com as crianças mais velhas a apresentarem mais comportamentos prossociais e menos problemas de comportamento e hiperactividade. Encontram-se, actualmente, em curso outras investigações com o SDQ-Por, nomeadamente para avaliar o impacto da atmosfera social da sala de aula e das práticas parentais no comportamento e emoções das crianças (Marzocchi et al., 2004).

Ainda relativamente à utilização do SDQ-Por em idade pré-escolar, este está, actualmente, a ser utilizado como medida de despistagem/triagem num projecto para avaliar a eficácia de um programa de treino parental, o Programa *Incredible Years* (Webster-Stratton, 2006), na promoção de competências prossociais e na redução de comportamentos exteriorizados em crianças de idade pré-escolar em risco de desenvolverem uma Perturbação Disruptiva do Comportamento (Seabra-Santos & Gaspar, 2008).

Lopes e colaboradores (1994) apresentaram a versão experimental da *Escala de Avaliação de Distúrbios de Comportamento da Infância* (EADCI) para educadores avaliarem crianças de 4 a 6 anos. Tendo sido desenvolvida de raiz em português, os estudos efectuados até à data com esta escala assentam numa amostra recolhida na zona Norte do país ( $N = 290$ ). Esta versão da escala compreende 19 itens divididos pelas dimensões exteriorizada (15 itens) e interiorizada (4 itens). Os itens são cotados segundo uma escala de tipo *Likert* de 4 pontos (“*Raramente/Nunca*” a “*Frequentemente*”), sendo possível convertê-la numa escala dicotómica, em que os níveis 1 e 2 indicam ausência do comportamento, enquanto os níveis 3 e 4 indicam a sua presença. Nesta fase experimental, os autores obtiveram um índice alfa de Cronbach de .90 e confirmaram a estrutura bifactorial esperada.

Na prossecução dos trabalhos com a EADCI, Marinheiro e Lopes (1999) apresentaram uma proposta de reconstrução da versão inicial da escala (EADCI; Lopes

---

<sup>8</sup> Acessível em: <http://www.sdqinfo.com>

<sup>9</sup> Estudo realizado por Alexandra Simões (Instituto de Apoio à Criança).

et al., 1994), com o objectivo de adicionar itens à escala de problemas interiorizados, os quais tinham uma representação pouco significativa na sua versão anterior. A versão da escala apresentada neste estudo exploratório, composta por 22 itens representativos das dimensões interiorizada e exteriorizada, tem como objectivo a despistagem de problemas de comportamento em crianças de 5 e 6 anos. Obedece ao mesmo princípio de cotação da versão anterior (escala de tipo *Likert* de 4 pontos) e também pode ser transformada numa escala dicotómica. A amostra envolveu 600 crianças (305 rapazes e 295 raparigas) avaliadas pelas respectivas educadoras de jardins-de-infância públicos e privados dos distritos de Aveiro, Braga, Porto e Vila Real. A versão final da *Escala de Avaliação de Distúrbios de Comportamento da Infância* (EADCI; Marinheiro & Lopes, 1999), obtida após análise dos resultados dos estudos de análise factorial e consistência interna, ficou reduzida a 17 itens representativos das dimensões interiorizada (6 itens) e exteriorizada (11 itens). Através das taxas de incidência de problemas de comportamento para a população geral foram também elaborados, para esta versão, pontos de corte para os resultados da escala total e das duas subescalas. Como forma de validar os resultados da escala foi realizado um estudo com recurso a um critério externo, o qual consistiu em pedir às educadoras para indicarem as crianças que considerassem problemáticas segundo uma escala tricotómica (“*Poucos ou nenhuns Problemas*”, “*Alguns Problemas*”, e “*Muitos Problemas*”), sendo posteriormente calculado o grau de concordância entre estes dois resultados (este critério externo foi adaptado para um dos estudos de evidência de validade apresentado na componente empírica do presente trabalho).

Da consulta da obra “*Provas psicológicas em Portugal*” (Almeida, Simões, & Gonçalves, 1995), assim como dos três volumes editados da série “*Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*” (Almeida, Simões, Machado, & Gonçalves, 2008; Gonçalves, Simões, Almeida, & Machado, 2006; Simões, Machado, Gonçalves, & Almeida, 2007), constata-se a total ausência de artigos/capítulos dedicados a escalas de avaliação socioemocional para a idade pré-escolar, validadas para a população portuguesa. Note-se que estas obras funcionam como ponto de referência dado o seu contributo na divulgação de instrumentos de avaliação psicológica disponíveis para a população portuguesa, na ausência de uma entidade que centralize a informação acerca dos estudos de adaptação/standardização e validação de instrumentos destinados a esta população.

Esta lacuna da avaliação psicológica no que diz respeito a instrumentos destinados à avaliação socioemocional de crianças pré-escolares também é notória ao consultar o catálogo de testes psicológicos do Centro de Estudos de Gestão e Organização Científica (CEGOC), o maior centro de investigação no domínio dos instrumentos e programas de avaliação psicológica e intervenção psicopedagógica em Portugal, dado que não se encontra qualquer versão portuguesa relativa a uma escala

de avaliação do comportamento para a idade pré-escolar (última consulta do site <http://www.cegoc.pt> em Dezembro de 2010). O mesmo se passa com outras editoras como a Psiquilíbrios (<http://www.psiquilibrios.pt>) ou a EDIPSICO - Edições e Investigação em Psicologia, Lda. (<http://www.edipsico.pt>) - que contam já com a publicação de algumas provas psicológicas, mas nenhuma destinada à avaliação de aptidões sociais ou problemas de comportamento das crianças portuguesas em idade pré-escolar.

Desta breve exposição fica patente que, apesar de alguns estudos realizados, em Portugal ainda há muito caminho a percorrer até que os profissionais possam ter à sua disposição instrumentos destinados à avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento especificamente desenvolvidos para a idade pré-escolar e devidamente adaptados para a população portuguesa.

Após a apresentação de um retrato sumário da avaliação psicológica realizada em idade pré-escolar, parece-nos importante encerrar este capítulo com um breve **comentário acerca da necessidade de maior investimento nesta área.**

Hoje em dia, a investigação em psiquiatria infantil e no que diz respeito à idade pré-escolar, encontra-se numa posição idêntica à verificada na década de 70 para crianças mais crescidas. Apesar de não restarem dúvidas de que as crianças desta faixa etária podem apresentar problemas de comportamento e de que estes podem gerar preocupação nos pais e outros adultos, ainda assim, os progressos são muito mais notórios na área da psicopatologia das crianças em idade escolar, comparativamente às crianças mais novas (Beg et al., 2007; Campbell et al., 2000; DelCarmen-Wiggins & Carter, 2004; Task Force on Research Diagnostic Criteria: Infancy and Preschool, 2003; Webster-Stratton, 1996).

Por outro lado, a informação apresentada ao longo deste capítulo leva-nos a inferir que muitas das crianças em idade pré-escolar referenciadas por problemas emocionais ou de comportamento não recebem um diagnóstico de uma perturbação específica. Ou seja, a criança poderá apresentar problemas preocupantes/angustiantes para pais e educadores, com necessidade de implementação de estratégias interventivas mas, ainda assim, não preencher todos os critérios para se proceder ao estabelecimento de um diagnóstico formal (Konold et al., 2004). Porém, apesar de o diagnóstico poder auxiliar na selecção de estratégias interventivas, o mais importante é que esta avaliação precoce possibilite a identificação de problemas específicos de forma a facultar intervenções adequadas tão cedo quanto possível (Bracken & Walker, 1997; Gimpel & Holland, 2003).

Consequentemente e uma vez que o sucesso da intervenção depende, numa relação directa, da eficácia da avaliação, nas últimas décadas, assiste-se ao reconhecimento do carácter crucial do desenvolvimento de métodos standardizados



que facilitem a tomada de decisão clínica e possibilitem uma tarefa avaliativa rigorosa, objectiva e desenvolvimentalmente adequada. Neste sentido, tem-se denotado uma maior ênfase na importância de disponibilizar instrumentos de avaliação e estratégias interventivas para a população pré-escolar, sobressaindo a avaliação e intervenção precoces como desejáveis e necessárias (Merrell, 1996a).

No entanto, o desenvolvimento de instrumentos para a avaliação do funcionamento socioemocional desta faixa etária mais nova não se deve limitar aos problemas de comportamento. Neste sentido, Walker e colaboradores (1992) chamam a atenção para a importância de desenvolver instrumentos para avaliar a competência social. Para estes autores, apesar de serem conhecidas as competências de que uma criança necessita para fazer amigos e criar uma rede de suporte social, a ausência daquelas ferramentas dificulta uma identificação mais específica das competências em falta e, inclusivamente, a avaliação da eficácia de programas interventivos neste domínio (Walker et al., 1992). Por outro lado, uma vez que a competência social progride desenvolvimentalmente da infância para a adolescência e vida adulta, é fundamental que os construtores de instrumentos de avaliação tenham em atenção este aspecto e seleccionem itens apropriados a cada período desenvolvimental (Renk & Phares, 2004).

Neste contexto, Carney e Merrell (2005) consideram que os instrumentos desenvolvidos para avaliar especificamente comportamentos em crianças pré-escolares serão melhores indicadores do funcionamento actual da criança, e preditores mais fidedignos do seu comportamento futuro, do que outros que sejam meras extensões de instrumentos de avaliação criados para outras faixas etárias. Tais instrumentos funcionarão como uma ferramenta preciosa de auxílio para os técnicos distinguirem comportamentos normativos e/ou transitórios no pré-escolar, de perturbações do comportamento com necessidade de intervenção, ao mesmo tempo que potenciarão a sua capacidade de estabelecer linhas de base de perturbações comportamentais (Keenan et al., 1997; Keenan & Wakschlag, 2002; Wakschlag et al., 2005; Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Por conseguinte, nos últimos anos têm-se assistido a um aumento significativo no fornecimento de serviços de psicologia e educação a crianças em idade pré-escolar com problemas socioemocionais (Merrell, 1996b). Todavia, e ainda que a identificação e atenuação de problemas socioemocionais mereça um lugar de destaque no sucesso de programas de intervenção destinados à população pré-escolar, a sua implementação tem sido travada pela falta de ferramentas de despistagem que captem os problemas mais comuns nestes contextos e nesta faixa etária mais nova (Barbarin, 2007).

Do que até aqui ficou dito, claramente se depreende que tanto a investigação na área da psicologia ou da psiquiatria, como o trabalho clínico desenvolvido com crianças e adolescentes necessitam de instrumentos válidos e fiáveis de avaliação

(Marzocchi et al., 2004). Em Portugal, a realidade vigente, pautada por uma carência e necessidade urgente deste tipo de instrumentos, justificou a afirmação de Simões quando, em 1994, caracterizava este panorama como a “crise da avaliação psicológica” em Portugal. Em parte esta situação mantém-se ainda hoje, apesar dos progressos entretanto efectuados, os quais foram dirigidos essencialmente para a idade escolar (e.g., estudos realizados com os inventários de Achenbach), existindo, tal como foi anteriormente referido (cf. ponto 1.4.4) uma notória escassez de instrumentos de avaliação devidamente adaptados e validados para a idade pré-escolar.

O desafio que se coloca passa, pois, por desenvolver instrumentos de avaliação empiricamente robustos que, não só descrevam com precisão as características das crianças pré-escolares, mas também dêem pistas necessárias à intervenção (Merrell, 1996b). Neste contexto, Lopes e colaboradores (1994) enaltecem os esforços dirigidos para o desenvolvimento de escalas de avaliação, instrumentos “extraordinariamente relevantes para um melhor conhecimento dos distúrbios comportamentais das crianças em idade pré-escolar” (p. 223).

### 1.5. Síntese

Foi nas últimas décadas do século XX que se assistiu ao incremento do interesse em torno da avaliação psicológica na idade pré-escolar. Diversos factores contribuíram significativamente para este interesse crescente (e.g., informação e preocupação crescente dos pais relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos). Porém, as rápidas e diversas mudanças desenvolvimentais próprias desta faixa etária traduzem-se em dificuldades encontradas na sua avaliação, a qual requer do profissional maior perspicácia e competências específicas no trabalho com esta população singular. Acresce que as características únicas desta faixa etária mais nova (e.g., limitadas competências verbais) impossibilitam a utilização de certos instrumentos de avaliação vulgarmente utilizados com adultos e crianças mais crescidas (e.g., entrevistas). É neste sentido que as versáteis escalas de avaliação assumem um lugar de destaque na avaliação socioemocional das crianças em idade pré-escolar.

A investigação que se foi desenvolvendo nos últimos anos torna bem patente a necessidade urgente de desenvolver instrumentos de avaliação e estratégias interventivas especificamente destinadas às crianças em idade pré-escolar, dado que, se este é um período de emergência de problemas de comportamento, é também um momento propício para a intervenção.

Apesar da evidência prévia que aponta a idade pré-escolar como um período crítico para intervir, fica ainda muito por esclarecer, e torna-se cada vez mais evidente

a necessidade crescente e urgente de desenvolver estudos com foco exclusivo nesta faixa etária (Herrera & Little, 2005). Esta realidade é igualmente aplicável a Portugal, em que o estado da arte apresentado neste capítulo deixa transparecer, ao nível da avaliação psicológica, a notória escassez de instrumentos para avaliar as aptidões sociais e problemas de comportamento, devidamente adaptados e validados para a população pré-escolar.







# CAPÍTULO

# 2

## A Utilização de Questionários: Acordo entre Informadores

Ainda que com um passado relativamente recente, a utilização de questionários/inventários/escalas de avaliação tem assumido um lugar de destaque na avaliação socioemocional das crianças. Uma questão que tem despertado o interesse da comunidade científica relaciona-se com o grau de acordo entre informadores, no preenchimento destes instrumentos. A perspectiva de diferentes informadores que interagem com a criança nos mais variados contextos coloca, frequentemente, em causa a fiabilidade e validade desses relatos, ou até mesmo, do próprio instrumento de avaliação. Como tal, o presente capítulo tem por objectivo expor esta problemática e apresentar alguns dos estudos desenvolvidos nesta área, com especial destaque para o acordo interparental e acordo entre os contextos familiar e escolar, dado que pais e educadores representam os informadores mais utilizados na avaliação pré-escolar, sendo também estes os informadores a que iremos recorrer na prossecução da componente empírica do presente trabalho. Este capítulo termina com uma discussão acerca das variáveis com impacto no grau de acordo entre informadores.

### **2.1. Importância/Interesse do Recurso a vários Informadores**

Grande parte da informação disponível acerca dos problemas de comportamento das crianças provém da percepção de vários informadores, através do recurso a questionários/escalas de avaliação ou a entrevistas (Boyle & Pickles, 1997; Hay et al., 1999; Merrell, 2008).

Na tentativa de ultrapassar as capacidades ainda limitadas ao nível cognitivo e linguístico das crianças em idade pré-escolar, para além da utilização de diversos métodos de avaliação, o recurso a diferentes informadores reveste-se de uma importância particular nesta faixa etária (Seabra-Santos, 2000). Esta constatação é justificada por várias ordens de razões. Assim, enquanto os adultos procuram

apoio/auxílio por si próprios, no caso das crianças a decisão da necessidade de uma avaliação/acompanhamento psicológico fica, na maioria dos casos, a cargo dos pais ou educadores/professores da criança (Gimpel & Holland, 2003; Stanger & Lewis, 1993). Acresce que, contrariamente à avaliação do funcionamento cognitivo, levada a cabo através de uma abordagem directa à criança, os problemas e as competências daquela são, tendencialmente, identificados e descritos através dos relatos de outros significativos (Keogh & Bernheimer, 1998). Por outro lado, a inviabilidade de utilizar medidas de auto-resposta para avaliar problemas de comportamento, em crianças mais novas, levou a que os investigadores sentissem a necessidade de incorporar a informação facultada por pais e educadores/professores na sua conceptualização do processo de avaliação pré-escolar (Caselman & Self, 2008; Cicchetti & Toth, 1991). Em conformidade com estas ordens de razões, diversos autores (Kroes, Veerman, & De Bruyn, 2000/2006; Renk, 2005; Webster-Stratton & Lindsay, 1999) reforçam a importância de recorrer a múltiplos informadores e métodos dada a instabilidade/especificidade do comportamento da criança nos diversos contextos de interacção, diferentes expectativas dos informadores e diferenças no tipo de comportamento observado.

Por conseguinte, é relativamente consensual a necessidade e importância de recorrer a múltiplos informadores (e.g., pais, educadores/professores, psicólogos ou outros técnicos, a própria criança e até os pares) (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Bagnato & Neisworth, 1991; Boyle & Pickles, 1997; Carter et al., 2004; Cicchetti & Toth, 1991; Grietens et al., 2004; Kamphaus & Frick, 1996; Kroes et al., 2000/2006; Loeber, Green, & Lahey, 1990; Marinheiro & Lopes, 1999; Merrell, 2008; Offord et al., 1996; Renk, 2005; Stranger & Lewis, 1993; Treutler & Ekins, 2003; Webster-Stratton & Lindsay, 1999; Winsler & Wallace, 2002). Esta ideia da recolha de informação junto de múltiplos informadores tem subjacente a importância das suas diferentes perspectivas, na tentativa de integrar essa informação para obter um retrato mais coerente/fidedigno do funcionamento da criança, ao interagir com vários adultos com um papel significativo na sua vida e nos diversos contextos em que a criança passa a maior parte do seu tempo (casa e jardim-de-infância) (Achenbach & McConaughy, 1987; Campbell, 2002; Carney & Merrell, 2002; Gagnon, Nagle, & Nickerson, 2007; Hay et al., 1999; Merrell, 2008; Offord et al., 1996; Verhulst & Akkerhuis, 1989).

Também relacionado com a recolha de informação junto de vários informadores, importa ainda salientar a importância da cooperação e participação dos pais e de educadores/professores no decorrer do processo avaliativo de uma criança em idade pré-escolar (Gimpel & Holland, 2003), uma vez que, aos olhos de diferentes informadores, a natureza e severidade dos problemas de comportamento das crianças podem divergir (Kroes et al., 2000/2006). A importância da complementaridade destas duas perspectivas (contexto familiar e escolar) está bem patente no estudo



desenvolvido por Mitsis, McKay, Schulz, Newcorn, e Halperin (2000) para examinar a concordância nos relatos de pais e professores, numa amostra clínica de 74 crianças dos 7 aos 11 anos. Os autores concluíram que a perspectiva dos pais, complementada pela dos professores, poderá aumentar e melhorar a identificação de crianças em risco de desenvolverem PHDA e permitir o estabelecimento de um diagnóstico mais apurado (Mitsis et al., 2000).

Por outro lado, a recolha de informação em mais de um contexto (e.g., casa e jardim-de-infância) tem um impacto significativo na procura de auxílio (Herrera & Little, 2005). Ou seja, quando os pais virem as suas queixas acerca dos comportamentos de agressividade, actividade excessiva e desobediência corroboradas por educadores de infância ou auxiliares, mais facilmente procurarão apoio psicológico (Campbell, 2002).

Todavia, e em conformidade com o estudo apresentado por Mitsis e colaboradores (2000), a vasta maioria dos estudos acerca do acordo entre pais e professores têm sido desenvolvida com crianças em idade escolar, o que acabou por deixar a compreensão deste fenómeno menos esclarecida para a população pré-escolar (Grietens et al., 2004; Gross et al., 2004; Winsler & Wallace, 2002). Esta distinção entre o acordo obtido para crianças em idade pré-escolar e escolar revela-se muito útil, na medida em que estudos epidemiológicos e desenvolvimentais (e.g., Campbell, 2002) têm demonstrado que os problemas de comportamento das crianças mais novas diferem dos das crianças já inseridas na escolaridade básica (e.g., birras, agressão física) (Grietens et al., 2004). Por outro lado, em comparação com actividades mais estruturadas em contexto de escolaridade básica, o jardim-de-infância não só oferece às crianças em idade pré-escolar mais oportunidades de interacção com os seus pares, como se apresenta como uma fonte rica de comportamentos sociais a observar por parte de educadores (Milfort & Greenfield, 2002).

Neste sentido, e tendo em consideração que a recolha de informação junto de vários informadores leva à obtenção de diferentes pontos de vista dos problemas, DelCarmen-Wiggins e Carter (2004) formulam quatro questões a que a investigação a desenvolver nesta área deverá estar particularmente atenta: (a) é necessário averiguar a existência de algum informador que possa ser considerado o informador chave, (b) os instrumentos de avaliação geralmente estão disponíveis apenas para um dos informadores (e.g., os pais), (c) a informação facultada pelas crianças pré-escolares recolhida através de instrumentos de auto-resposta não é fidedigna, e (d) a observação directa das interacções ainda necessita de ser aperfeiçoada. Ou seja, dado que nem as medidas de observação directa permitem alcançar um retrato completo e perfeitamente objectivo do funcionamento da criança, a avaliação está dependente dos juízos das pessoas acerca do que constitui um problema a necessitar de auxílio profissional (Achenbach & McConaughy, 1987).

Por conseguinte, ao envolver pais e profissionais de educação no processo avaliativo de crianças em idade pré-escolar surge a questão da correspondência entre os relatos dos informadores e dos factores que, potencialmente, afectam essa correspondência (Hundert, Morrison, Mahoney, Mundy, & Vernon, 1997). De forma a contornar esta problemática, alguns investigadores passaram a procurar a melhor maneira de combinar a informação proveniente de múltiplos informadores, em detrimento de avaliar qual o mais fiável (Renk, 2005). Os vários estudos desenvolvidos com este propósito permitem chegar à conclusão de que, apesar de hoje em dia ser prática comum a recolha de informação acerca do comportamento da criança e do adolescente junto de diversos informadores, ainda não existe consenso acerca da forma mais propícia de utilizar esta informação para se chegar a uma conclusão eficaz acerca do comportamento da criança e do adolescente (Renk, 2005). Todavia, parece consensual a necessidade de considerar os aspectos comuns das cotações dos múltiplos informadores, ainda que mantendo a integridade e exclusividade de tais cotações (Duhig, Renk, Epstein, & Phares, 2000; Renk, 2005).

É ainda importante ter em consideração alguns aspectos práticos, que podem colocar em causa a recolha de informação acerca da criança. Se, por um lado, é certo que o cruzamento da informação obtida por pais e educadores/professores é fundamental, por outro lado, a recolha destes dados pode relevar-se problemática. A título de exemplo, os professores podem não estar disponíveis para responder aos questionários telefonicamente, ou não estar dispostos a colaborar no preenchimento dos mesmos. Noutros casos, os pais podem preferir que a escola não seja informada da avaliação, ou que a criança seja avaliada num dia em que não haja aulas ou nas férias (Mitsis et al., 2000).

Resumindo esta breve abordagem, constatamos que a assumpção da recolha de informação junto de diversos informadores deve ser verdadeiramente posta em prática ao nível da investigação, avaliação clínica, diagnóstico e intervenções psicológicas (Achenbach et al., 2008; Renk, 2005), sob pena de o recurso a apenas um informador sujeitar investigadores e clínicos à perda de informação válida acerca do comportamento de crianças e adolescentes (Renk, 2005). Por outro lado, a utilização de informadores específicos (e.g., pai, mãe) poderá ser necessária, de forma a maximizar os limitados recursos disponíveis no processo avaliativo (Phares, 1997). É neste sentido que, hoje em dia, os profissionais de saúde mental tentam ter o núcleo familiar da criança presente nas primeiras consultas, uma vez que cada elemento da família poderá ter um ponto de vista diferente sobre o comportamento problemático (Renk, 2005). Acresce que a recolha de informação junto das pessoas próximas da criança reforça a probabilidade de obter um retrato mais fidedigno da situação e recolher informação diagnóstica e pistas importantes a partir dos adultos que poderão ter um

papel mais significativo, directo ou indirecto, em termos interventivos (De Los Reyes & Kazdin, 2004; Keogh & Bernheimer, 1998; Lopes et al., 1994; Phares, 1997; Renk, 2005).

Assim, e em consonância com as conclusões de Kroes e colaboradores (2000/2006), podemos afirmar que a adequação dos juízos estabelecidos acerca de uma criança resulta de um processo cumulativo, em que a interpretação dos comportamentos representa apenas o passo final. Por outro lado, estes autores apontam a ausência de um “*golden standard*” como o maior problema metodológico na investigação em torno do acordo entre informadores, na avaliação de problemas de comportamento nas crianças.

## 2.2. Os Informadores mais Comuns

Ainda que, num primeiro momento, a maioria dos estudos apresentados se focasse apenas num informador, em que uns apontavam os pais como a fonte de informação prevalecente, e outros atribuíam esse papel aos educadores/professores (Touliatos & Lindholm, 1981; Treutler & Epkins, 2003), hoje em dia, estes adultos são tradicionalmente considerados como os informadores mais importantes na avaliação comportamental e/ou emocional das crianças (Grietens et al., 2004; Verhulst & Akkerhuis, 1989). Por conseguinte, uma vez que o comportamento da criança numa situação de avaliação em consultório poderá não ser representativo dos problemas que motivaram o seu encaminhamento para a consulta (Nagle, 2004), tem sido enfatizado que a avaliação de problemas de comportamento sustentada numa perspectiva conjunta de pais e professores é indispensável, dadas as flutuações comportamentais das crianças, por forma a obter descrições completas do comportamento da criança em diferentes contextos e a aumentar a validade dos dados recolhidos (Achenbach et al., 1987; Gagnon, Vitaro, & Tremblay, 1992; Gagnon et al., 2007; Herrera & Little, 2005; McConaughy, 2001).

Pais e educadores/professores são geralmente os adultos mais habituados a facultar informações acerca das crianças, quer seja através de entrevistas ou de escalas de avaliação, uma vez que estes são os adultos com quem a criança passa mais tempo, com mais oportunidades para a observar e num leque de situações mais diversificado (Keogh & Bernheimer, 1998; Seabra-Santos, 2000; Vitaro, Gagnon, & Tremblay, 1991).

No entanto, a recolha de informação facultada pelos educadores/professores pode levar à obtenção de perspectivas diferentes das que são fornecidas pelos pais acerca do funcionamento da criança, o que permitirá ao examinador identificar as semelhanças e discrepâncias de pontos de vista acerca da criança por parte dos adultos que desempenham diferentes papéis na sua vida e interagem com ela em diferentes contextos (McConaughy, 2001). As cotações dos professores chegam a ser

consideradas como fontes de informação independentes face às dos pais, valorizadas pela ampla amostra normativa com que aqueles podem comparar o comportamento das crianças e o seu ajustamento (Heller et al., 1996).

Tendo em consideração a informação até agora apresentada, facilmente se conclui que os estudos realizados na avaliação de crianças e adolescentes têm de enfrentar dilemas metodológicos associados às diferenças do funcionamento socioemocional da criança, obtidas através do cruzamento das diferentes fontes de informação (Renk, 2005). Ou seja, as cotações dos problemas de comportamento das crianças oscilam dependendo do informador ser o pai, a mãe, o educador/professor, ou outra pessoa (Barbarin, 2007; Culp, Howell, Culp, & Blankemeyer, 2001; Davé, Nazareth, Senior, & Sherr, 2008; De Los Reyes & Kazdin, 2005; Herrera & Little, 2005; Langberg et al., 2010; Touliatos & Lindholm, 1981).

Atendendo ao tema do presente trabalho, passaremos a apresentar uma breve descrição dos principais informadores utilizados no decorrer de uma avaliação socioemocional a crianças em idade pré-escolar: pais e educadores/professores.

### **2.2.1. Os Pais enquanto Informadores**

Os pais tendem a ser considerados bons informadores acerca do funcionamento socioemocional dos seus filhos e, geralmente, são capazes de fornecer informações detalhadas acerca dos comportamentos (competências e problemas), uma vez que passam muito tempo com estes, sendo quem está mais a par do comportamento da criança ao longo do tempo e situações (Achenbach, 1991a; Culp et al., 2001; Keith & Campbell, 2004). As figuras parentais oferecem informação única acerca dos seus filhos (Bagnato & Neisworth, 1991), constituindo a melhor fonte de informação no que diz respeito à história de vida da criança, às dificuldades actuais e aos factores externos com influência no comportamento desta (e.g., falecimento de um familiar, mudança recente de residência) (Gimpel & Holland, 2003). Por outro lado, a inclusão dos pais no processo avaliativo enfatiza a importância de envolver os mais afectados pela situação num processo colaborativo de desenvolvimento de um programa interventivo (Hundert et al., 1997). Acresce que, no caso das cotações dos pais serem discrepantes de outros informadores, este desacordo poderá fornecer pistas importantes para o examinador, na compreensão do funcionamento familiar ou da própria criança (Kamphaus & Frick, 1996).

Neste contexto, a mãe é frequentemente o informador mais disponível para fornecer dados acerca dos comportamentos das crianças (Boyle & Pickles, 1997; Martin & Bridger, 1999; Treutler & Epkins, 2003). A recolha da perspectiva da mãe é fulcral tanto em termos de prática clínica como ao nível da investigação. Se por um lado, o contacto mais intenso e a longo prazo que a mãe partilha com a criança lhe permite ter

acesso a um relatório de informação acerca do comportamento daquela, inacessível à maioria dos demais informadores, por outro lado, o preenchimento de um (ou vários) questionário(s) revela-se (na maioria dos casos) uma estratégia a custo zero na recolha de informação para estudos epidemiológicos (Boyle & Pickles, 1997).

Ao analisar a literatura disponível acerca do acordo entre informadores, imediatamente se encontra uma sub-representação de participação da figura paterna, comparativamente à mãe. Phares (1992) aponta quatro factores relacionados com a menor participação da figura paterna, com impacto ao nível da investigação desenvolvida nesta área: (a) aspectos práticos no recrutamento de participantes (os investigadores assumem que o pai é mais difícil de recrutar, sendo a mãe um informador mais disponível para colaborar); (b) diferenças nas taxas de psicopatologia de pais e mães (a maioria dos estudos de psicopatologia parental com impacto no funcionamento da criança focam-se na figura materna); (c) teoria que sustenta a investigação (teorias sexistas assumidas como inquestionáveis, com atribuição ao pai de um papel diminuto no processo de desenvolvimento socioemocional das crianças); e (d) suposições assentes em normas ultrapassadas da sociedade, tais como colocar o pai numa posição periférica de participação na vida familiar (e.g., reduzido tempo que este passa com a criança).

Por conseguinte, contrariamente à situação vivida até à década de 70 do século XX em que o pai era excluído da investigação face a uma norma cultural que estabelecia que o seu papel seria o de sustentar financeiramente a família (sendo considerado pouco masculino o homem prestar cuidados a uma criança), hoje em dia, muitos dos pais estariam disponíveis para colaborar em investigações se tal lhes fosse solicitado (Phares, 1992; Phares & Compas, 1992). Assim, o reconhecimento e a aceitação do contributo da figura paterna no desenvolvimento dos seus filhos, aliado às elevadas taxas de empregabilidade materna, demonstram que as primeiras teorias que sustentavam a investigação desenvolvida nesta área eram desajustadas da realidade (Phares, 1992).

No entanto, apesar desta mudança de perspectiva, a realidade prática fica aquém do desejável, isto é, encontram-se ainda taxas de participação da figura paterna nos estudos de investigação de psicopatologia do desenvolvimento muito reduzidas. A título de exemplo, numa revisão da literatura, Phares e Compas (1992) analisaram a inclusão do pai em investigação clínica de crianças e adolescentes realizada entre 1984-1991 e constataram que, dos 577 artigos estudados, 277 (48.0%) incluíam apenas a mãe contra 8 (1.4%) que envolviam somente a figura paterna.

Acresce que, desde a realização do estudo de Phares e Compas (1992), apesar de alguns ganhos em matéria de investigação da criança, prevalece uma avultada discrepância entre a inclusão de pais e mães na investigação clínica da criança e da família (Phares, Fields, Kamboukos, & Lopez, 2005). Esta realidade é confirmada pela

revisão da literatura para averiguar a ocorrência de alterações na inclusão da figura paterna em estudos de psicopatologia desenvolvimental, levada a cabo por Phares e colaboradores (2005). Dos 514 estudos revistos, 231 (45.0%) envolviam apenas a mãe, contra 11 (2.1%) com foco exclusivo na figura paterna. A comparação destes resultados com os do estudo de Phares e Compas (1992) levaram os autores a concluir que, passados 13 anos, continua a haver uma omissão flagrante do pai nos estudos de psicopatologia desenvolvimental.

Como tal, apesar da importância de recolher informação junto de ambas as figuras parentais, perante a impossibilidade de envolver ambos os pais e o professor no processo avaliativo, Grietens e colaboradores (2004) recomendam a recolha de informação pelo menos junto de um dos progenitores e do educador/professor.

### **2.2.2. Os Educadores/Professores enquanto Informadores**

Ainda que os professores sejam reconhecidos como fontes importantes na avaliação das competências académicas das crianças, na medida em que os dados facultados por estes informadores são, frequentemente, relevantes para encaminhar a criança para serviços de educação especial, inclusão num grupo de intervenção ou informar pais e outros profissionais acerca dos desempenhos daquela (Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006), a sua perspectiva acerca do funcionamento socioemocional dos seus alunos nem sempre foi tida em consideração no passado (Kamphaus & Frick, 1996).

No entanto, apesar de inicialmente as investigações sobre a avaliação socioemocional em idade pré-escolar se focarem em entrevistas e escalas de avaliação preenchidas pelos pais, o crescente número de crianças a frequentar instituições pré-escolares tem permitido recolher também a perspectiva de educadores e auxiliares (Hinshaw, Han, Erhardt, & Huber, 1992). Por conseguinte, vários factores se encontram associados ao crescente interesse pela avaliação do funcionamento socioemocional das crianças em contexto escolar (Kamphaus & Frick, 1996; Simões, 1998): (a) trata-se do contexto onde a criança passa a maior parte do seu tempo; (b) a criança é confrontada com múltiplas exigências/requisitos (e.g., ficar sentada, seguir instruções de adultos, interagir com os pares) que se poderão revelar como desafios, inexistentes noutros contextos e em relação aos quais ela poderá apresentar dificuldades em corresponder; e (c) com o avançar da escolaridade, a criança terá de se ajustar às mudanças nos requisitos necessários (e.g., maior organização, importância da aceitação social), o que também poderá representar um desafio à sua flexibilidade/capacidade de adaptação. Achenbach (1991b) acrescenta os seguintes argumentos favoráveis à recolha de informação em contexto escolar, classificado por este autor como uma autêntica “arena desenvolvimental”: (a) as aptidões sociais e académicas requeridas em contexto

escolar são fundamentais para uma adaptação na sociedade pautada pelo sucesso; (b) os professores são geralmente o segundo adulto com um papel mais influente na vida das crianças (logo a seguir aos pais); (c) a experiência, treino e oportunidades de observação da criança permitem ao professor apreender características do seu funcionamento que não são observáveis pelos pais; (d) os relatos dos professores são isentos da influência das dinâmicas familiares (apesar de sujeitos às dinâmicas interpessoais da escola); e (e) o envolvimento dos professores em processos de avaliação das crianças estende-se aos contextos escolar e/ou clínico.

Por conseguinte, os educadores/professores assumem um papel de destaque enquanto observadores ditos “naturais” em contexto escolar, uma vez que observam muitas crianças ao longo do tempo e em diversos contextos sociais (e.g., escola, visitas de estudo) (Canivez & Rains, 2002). Estes informadores têm ainda a clara vantagem de observar a criança num contexto estruturado e de terem um grupo de comparação (turma) com o qual podem confrontar o comportamento da criança referenciada (Grietens et al., 2004; Kamphaus & Frick, 1996; Mashburn et al., 2006; Milfort & Greenfield, 2002; Verhulst & Akkerhuis, 1989). Por outro lado, podem, igualmente, observar a criança por períodos extensos de tempo, em interacção com os pares (cerca de 6 horas por dia, durante 5 dias da semana), o que lhes permite aceder a uma perspectiva única e “ao vivo” dos comportamentos sociais das crianças com os seus pares (Kroes et al., 2000/2006; Mashburn et al., 2006; Milfort & Greenfield, 2002; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Acresce que estes informadores têm a oportunidade de detectar possíveis problemas ao nível académico e social, mais difíceis de percepcionar por parte dos pais (Verhulst & Akkerhuis, 1989) e, em comparação com um observador externo envolvido no registo dos comportamentos de determinada criança na sala de aula, os educadores parecem ter maior facilidade em identificar comportamentos de jogo positivos (Milfort & Greenfield, 2002).

Relativamente à idade pré-escolar, os relatos dos educadores revestem-se de importância acrescida na validação da especificidade dos problemas de comportamento, uma vez que nesta faixa etária a amplitude dos comportamentos de desobediência e agressão é relativamente vasta (Keenan & Wakschlag, 2000; Webster-Stratton, 1996). Como tal, a avaliação do grau em que tais comportamentos interferem com tarefas desenvolvimentais normativas em contexto pré-escolar (e.g., jogo cooperativo) será um auxílio importante na distinção entre comportamentos normativos e problemas de relevância clínica (Keenan & Wakschlag, 2000).

Por conseguinte, todas estas vantagens somadas aos reduzidos custos e pouco tempo necessário para a recolha de informação junto de educadores e professores, tornam a possibilidade de obter dados a partir destes informadores como uma das opções de primeira linha na avaliação socioemocional de crianças (Mashburn et al., 2006).

### 2.2.3. Utilidade da Informação Facultada pelos diferentes Informadores

Dada a importância de obter cotações adequadas e ajustadas acerca do funcionamento socioemocional das crianças ao nível da prática clínica e da investigação, e por não ser exequível a recolha de informação junto de um vasto leque de informadores para todas as crianças encaminhadas para avaliação psicológica, a utilidade e exactidão/precisão dos informadores tem sido alvo de estudo (Loeber et al., 1990; Renk, 2005), de forma a determinar se existe ou não um informador que possa ser considerado óptimo (Duhig et al., 2000). Neste sentido, Loeber e colaboradores (1990) apontam algumas das implicações que a selecção criteriosa do informador, para certos problemas de comportamento, poderá ter na avaliação da criança: (a) reduzir o erro de variância, e conseqüentemente levar a um diagnóstico mais seguro e a uma melhor validade preditiva da avaliação; (b) reduzir o número de informadores e dos custos da avaliação; e (c) produzir resultados mais consistentes ao nível da investigação.

De forma a extrapolar estas implicações para a realidade prática, Loeber e colaboradores (1990) solicitaram a 105 profissionais de saúde mental que avaliassem a utilidade de crianças (dos 7 aos 12 anos), mães e professores enquanto informadores acerca de 44 itens referentes a problemas de comportamento da criança (e.g., hiperactividade/desatenção, problemas interiorizados), cotados numa escala de quatro níveis (0 = “*Inútil*” a 3 = “*Muito útil*”). Os autores concluíram que os profissionais de saúde mental apontam os professores como informadores mais úteis no que diz respeito a comportamentos hiperactivos ou de falta de atenção, do que as mães ou as próprias crianças. Por sua vez, as mães são apontadas como melhores informadores para problemas de oposição ou de conduta. No que diz respeito a problemas de carácter interiorizado, as crianças e as mães são consideradas informadores mais úteis.

Por sua vez, e como forma de realçar a importância da opinião dos pais acerca dos vários informadores do comportamento da criança, Phares (1997) desenvolveu um estudo com uma amostra de 200 pais (157 mães e 43 pais) aos quais foi requerida a opinião acerca da adequação de mães, pais, professores, pares das crianças e as próprias crianças, enquanto informadores de problemas emocionais/comportamentais destas. Esta apreciação da validade dos informadores estendeu-se a problemas interiorizados e exteriorizados, funcionamento adaptativo e problemas familiares, avaliados através de uma versão modificada do questionário utilizado por Loeber e colaboradores (1990). Assim, os 51 comportamentos apresentados foram cotados, segundo uma escala de 0 (“*Inadequado*”) a 3 (“*Muito adequado*”), quanto à adequação dos cinco informadores (mãe, pai, professor, pares e a criança). No que diz respeito às apreciações das mães, estas assumem-se como melhores informadores para problemas



emocionais e/ou comportamentais no geral, assim como para os problemas interiorizados, enquanto para os problemas exteriorizados se valorizam a elas mesmas (e.g., comportamentos de oposição) e aos professores (e.g., problemas de hiperactividade e desatenção). Os informadores adultos (mãe, pai e professor) são apontados pelas mães como mais fiáveis para comportamentos adaptativos e os membros da família (mãe, pai e criança) como melhores informadores para problemas familiares. As avaliações dos pais apresentam um padrão de resultados semelhante ao das mães, ainda que com menos diferenciações entre informadores. Assim, os pais apontam os informadores adultos (mãe, pai e professor) como melhores fontes de informação para problemas emocionais/comportamentais no geral, problemas exteriorizados e problemas mais específicos (e.g., problemas de hiperactividade, desatenção e de oposição), bem como, comportamentos adaptativos. Tal como as mães, os pais apontam-nas como melhores informadores acerca de problemas interiorizados e aos membros da família (mãe, pai e criança) como informadores mais fiáveis de problemas familiares, em comparação com pessoas exteriores à esfera familiar (professor e pares) (Phares, 1997).

Apesar dos resultados deste estudo não serem uma réplica exacta das apreciações dos profissionais, apresentadas no estudo de Loeber e colaboradores (1990), a direcção da adequação e utilidade dos informadores é comparável. Por outro lado, estes resultados permitem demonstrar que, tal como a das mães e dos professores, a perspectiva da figura paterna é útil enquanto fonte de informação acerca dos problemas das crianças (Phares, 1997).

Por conseguinte, a revisão da literatura permite-nos concluir que, tendencialmente, as mães são apontadas como informadores mais fiáveis e válidos acerca dos problemas de comportamento interiorizados (e.g., ansiedade e depressão) que os demais adultos (Loeber et al., 1990; Phares, 1997). No entanto, os restantes informadores (e.g., pai e educador/professor) são assumidos como melhores do que a própria criança (Phares, 1997). Quanto aos comportamentos adaptativos, pais, mães e professores são considerados informadores mais fiáveis que a criança que, por sua vez, é assumida como melhor informador que os seus pares (Phares, 1997). Por outro lado, considerada adequada quanto a problemas de atenção ou de excesso de actividade, a perspectiva dos professores poderá ser de menor utilidade para alguns comportamentos antissociais que poderão não ocorrer em contexto escolar (e.g., crueldade com animais), ou para problemas de comportamento interiorizados não observáveis em sala de aula (Loeber et al., 1991, citados por Kamphaus & Frick, 1996).

Resumindo, os resultados dos estudos apresentados permitem concluir que “diferentes informadores são úteis para diferentes tipos de comportamento da criança” (Phares, 1997, p. 166). Achenbach e colaboradores (1987; Verhulst & Akkerhuis, 1989) acrescentam que, dada a ausência de regras sistemáticas acerca da

importância a atribuir a cada fonte de informação na avaliação de problemas na infância, é crucial atender à contribuição dos diferentes informadores.

### **2.3. O Recurso a vários Informadores e a Existência de Informação Diversa**

Mais do que em qualquer outra área, a questão da especificidade situacional é crucial nos problemas socioemocionais das crianças, dado que a avaliação de tais problemas abarca uma panóplia de situações (e.g., casa, escola, vizinhança) (Achenbach et al., 1987) que podem ser observadas por diferentes adultos (e.g., pais, educadores) (Achenbach & McConaughy, 1987). Neste sentido, ainda que por volta dos anos 70 do século XX, as escalas de avaliação tenham obtido uma maior aceitação por parte da comunidade científica e, hoje em dia, representem um dos instrumentos mais utilizados na avaliação do comportamento das crianças, rapidamente lhes ficou associada uma limitação: as reduzidas a modestas correlações obtidas para o acordo entre informadores, que viria a gerar uma certa apreensão acerca da fiabilidade e validade dos resultados obtidos com estes instrumentos de avaliação (Konold et al., 2004; Renk, 2005).

Por conseguinte, quer os benefícios, quer as contrariedades em trabalhar com informação proveniente de diversas fontes têm despertado o interesse tanto ao nível da investigação como no trabalho clínico com crianças e respectivas famílias (Renk, 2005). Ou seja, se por um lado o recurso a vários informadores permite recolher informação única acerca do funcionamento socioemocional das crianças e adolescentes, por outro lado, estas diferentes percepções poderão tornar-se problemáticas para profissionais de saúde mental que procuram identificar o padrão habitual de funcionamento da criança (Renk, 2005; Verhulst & Akkerhuis, 1989), e até colocar dúvidas acerca da fidedignidade das classificações atribuídas pelos informadores (Gagnon et al., 2007; Mitsis et al., 2000; Renk, 2005).

Como tal, a obtenção da perspectiva de vários informadores pode colocar o avaliador perante duas situações distintas: (a) confirmação das conclusões, perante a correspondência nos relatos dos comportamentos das crianças; ou (b) recolha de uma perspectiva diferente do comportamento e aptidões das crianças, no caso de discrepâncias nos relatos (Milfort & Greenfield, 2002). Neste contexto, várias questões podem ser equacionadas: (a) o que fazer quando dois informadores não concordam?, (b) quem está numa melhor posição para determinar se o problema é relevante ou não?, e (c) quem faculta informação mais precisa e válida acerca dos comportamentos das crianças? (Kroes et al., 2000/2006).

Por outro lado, é importante chamar a atenção para o facto de as discrepâncias entre informadores terem impacto na avaliação, classificação e intervenção/tratamento

da psicopatologia infantil. Ou seja, a taxa de prevalência de determinada perturbação, quer seja em amostras da comunidade ou clínicas, oscila consoante o informador utilizado (De Los Reyes & Kazdin, 2005). No que diz respeito à implementação de estratégias interventivas, os profissionais vêm-se frequentemente confrontados com a dificuldade em identificar o problema alvo de intervenção, dada a inconsistência nas informações facultadas por diversos informadores, o que restringe a cooperação e participação activa necessárias pelas várias partes envolvidas (e.g., pais, educadores) na implementação eficaz do plano interventivo (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Foi, precisamente, esta falta de correspondência entre informadores que despertou o interesse para a necessidade de integrar a informação obtida (Grietens et al., 2004). A título de exemplo, os estudos realizados com crianças em idade escolar têm apontado para uma elevada variabilidade nos coeficientes de acordo entre informadores, associada a uma forte tendência para estes coeficientes serem inferiores aos de consistência interna e de teste-reteste (Achenbach et al., 1987).

Uma breve consulta da literatura especializada permite-nos constatar que a existência de discrepâncias entre informadores representa mais a regra do que a excepção. Neste sentido, encontra-se repetidamente referência ao reduzido a moderado acordo entre informadores nos relatos de problemas de comportamento (Achenbach et al., 1987; Gagnon et al., 1992; Gross et al., 2004; Offord et al., 1996; Touliatos & Lindholm, 1981). No entanto, a maioria dos estudos encontrados reportam-se a crianças em idade escolar, o que acaba por deixar a questão do acordo entre informadores pouco esclarecida para o período pré-escolar (Gross et al., 2004; Herrera & Little, 2005; Winsler & Wallace, 2002). Apesar de os escassos estudos realizados com crianças no pré-escolar apontarem para um padrão de resultados semelhante aos das crianças mais velhas (Gagnon et al., 2007), também se encontram resultados discrepantes. A título de exemplo, alguns investigadores (Vitaro et al., 1991) fazem referência a um maior grau de acordo pais-professores para esta faixa etária mais nova, justificado por um maior envolvimento por parte dos pais com o jardim-de-infância, em comparação com a escolaridade formal. Pelo contrário, outros autores (Winsler & Wallace, 2002) sublinham que a menor consistência do comportamento das crianças no decorrer do tempo e entre contextos, nesta faixa etária mais nova, poderá tornar a correspondência entre informadores mais ténue.

Um estudo de meta-análise apontado como o mais abrangente e uma referência para determinar a consistência do grau de acordo entre informadores, acerca dos problemas comportamentais/emocionais de sujeitos com idades entre 1<sup>1/2</sup> e 19 anos, foi desenvolvido por Achenbach e colaboradores (1987). É importante salientar que este estudo viria a representar um padrão de referência para a compreensão das correlações entre informadores e que, muitos estudos publicados posteriormente vieram confirmar estes resultados, inclusivamente quando são utilizados instrumentos

de avaliação mais recentes. Nesta meta-análise foram incluídas 269 amostras de 119 estudos, que envolviam diversos instrumentos (e.g., questionários para avaliar ansiedade, problemas de comportamento) e informadores (e.g., pais, professores, profissionais de saúde mental, a própria criança/adolescente). Uma das principais conclusões do estudo foi a existência de um maior grau de acordo entre informadores com um papel semelhante na vida da criança (e.g., ambos os pais, pares de professores), do que entre informadores com papéis distintos (e.g., um progenitor e um professor) (Achenbach et al., 1987). Resumindo estes resultados, os autores apresentam as correlações médias para o acordo entre os vários pares de informadores: .60 para informadores com papel semelhante na vida da criança, .28 para informadores com diferentes relações com a criança e .22 para vários informadores e a própria criança/adolescente. Outros resultados a salientar deste estudo referem-se ao facto de o género da criança não influenciar o grau de acordo entre informadores, de as correlações serem mais elevadas para crianças entre os 6 e 11 anos ( $r = .51$ ) do que para adolescentes ( $r = .41$ ) e de, tendencialmente, se encontrar um maior grau de acordo nas cotações de problemas exteriorizados comparativamente aos interiorizados ( $r = .41$  e  $.32$ , respectivamente) (Achenbach et al., 1987).

É importante salientar que, apesar do acordo entre informadores para as perturbações comportamentais ter sido amplamente estudado (e.g., Achenbach et al., 1987), a competência social não tem recebido a mesma atenção (Renk & Phares, 2004). Neste sentido, passaremos a apresentar de seguida um resumo dos estudos de acordo entre informadores (dentro e entre contextos), com referência não só a problemas de comportamento, mas também à competência social das crianças.

### **2.3.1. Informadores de Contextos Diferentes: Acordo Pais-Educadores/Professores**

As escalas de avaliação permitem a recolha de informação acerca do comportamento da criança em contexto familiar e escolar, através de pais e educadores/professores (Canivez & Rains, 2002). Como já foi referido, o facto de estes adultos facultarem informação, em primeira-mão, acerca dos problemas socioemocionais da criança tem despertado o interesse acerca da correspondência entre os relatos destes informadores (Hinshaw et al., 1992). Todavia, quando se estudam amostras com características diversas (e.g., amostras clínicas, população geral, em idade escolar), ou se analisam diferentes tipos de comportamentos (e.g., problemas de comportamento específicos, aptidões sociais), o grau de acordo pais-professores, com recurso a escalas de avaliação, tem sido reduzido a moderado (Achenbach et al., 1987; Verhulst & Akkerhuis, 1989).

De forma a sintetizar a informação disponível relativa ao acordo entre os contextos familiar e escolar, segue-se a apresentação por ordem cronológica de um

conjunto de estudos que incidem sobre amostras de crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) (cf. Quadro 2.1). Ainda que alguns estudos envolvam amostras com crianças numa faixa etária mais alargada, estes foram tidos em consideração por abrangerem também o período pré-escolar.

Da breve revisão de alguns estudos acerca do acordo entre informadores presentes em contexto familiar e escolar, apresentada no Quadro 2.1, podem ser apontadas as seguintes principais conclusões: (a) as correlações reduzidas a modestas encontradas nos vários estudos apontam para um menor grau de acordo entre informadores com papéis diferentes na vida da criança (e.g., pais e professores) (Achenbach et al., 1987; Culp et al., 2001; Gagnon et al., 1992; Gagnon et al., 2007; Goodman, 2001; Grietens et al., 2004; Gross et al., 2004; Hinshaw et al., 1992; Kroes et al., 2000/2006; Martin & Bridger, 1999; Merrell, 2002a; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Renk & Phares, 2004; Reynolds & Kamphaus, 1992; Touliatos & Lindholm, 1981; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Vitaro et al., 1991; Winsler & Wallace, 2002); (b) os pais (em especial a mãe) tendem a cotar os seus filhos com mais problemas de comportamento em comparação com os educadores/professores (Culp et al., 2001; Gagnon et al., 1992; Gross et al., 2004; Herrera & Little, 2005; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Touliatos & Lindholm, 1981; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Winsler & Wallace, 2002); (c) existe alguma evidência segundo a qual pais e professores tendem a concordar mais nas cotações de problemas de comportamento exteriorizados (mais visíveis) do que interiorizados (menos perceptíveis) (Achenbach et al., 1987; Gagnon et al., 1992; Gagnon et al., 2007; Goodman, 2001; Hinshaw et al., 1992; Merrell, 2002a; Reynolds & Kamphaus, 1992; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Vitaro et al., 1991; Winsler & Wallace, 2002); (d) parece existir um maior grau de acordo entre informadores para problemas de comportamento do que para aptidões sociais (Goodman, 2001; Vitaro et al., 1991; Winsler & Wallace, 2002); (e) existem dados contraditórios quanto ao acordo atendendo à variável idade, com estudos a apontar um maior grau de acordo no pré-escolar (Vitaro et al., 1991) e outros a remeter essa maior concordância para as crianças mais velhas (Reynolds & Kamphaus, 1992; Verhulst & Akkerhuis, 1989); e (f) no que diz respeito a problemas mais específicos interiorizados (e.g., ansiedade e depressão) ou exteriorizados (e.g., agressão, hiperactividade/desatenção), o grau de acordo mantém-se em níveis reduzidos a moderados (Vitaro et al., 1991; Merrell 2002a).















Estas correlações reduzidas a moderadas não devem, contudo, ser assumidas como sinónimo de falta de fiabilidade das escalas de avaliação (Hundert et al., 1997; Merrell, 2000b), ou como resultantes do facto de uma das fontes de informação ser pouco fiável/válida. Pelo contrário, deve procurar atender-se às variações no funcionamento da criança em função de diferentes situações/contextos (comportamento situacionalmente-específico), aliadas às variações nos juízos dos informadores, variáveis estas com impacto no retrato emergente de várias fontes de informação (Hundert et al., 1997; Keogh & Bernheimer, 1998; Konold et al., 2004; Renk, 2005). Neste contexto, as correlações baixas poderão ser justificadas pelo facto de cada fonte fornecer informação única acerca da criança, uma vez que os pais facultam informação acerca do comportamento da criança em casa e os professores na escola (Achenbach et al., 1987). Por outro lado, em virtude de cada fonte poder contribuir com informação válida, ainda que apenas corrobore parcialmente a informação proveniente de outras fontes, não se pode esperar que uma determinada fonte seja determinante (Achenbach & McConaughy, 1987; Achenbach et al., 1987; Gagnon et al., 1992). Com base nestes dados, Gagnon e colaboradores (2007; Gonçalves & Simões, 2000; Kamphaus & Frick, 1996) sugerem que, ao utilizar escalas de avaliação do comportamento, o examinador deverá antecipar reduzidos níveis de acordo e consistência e optar por considerar as cotações de cada informador como contributos individuais para a avaliação, e uma oportunidade para aumentar a informação obtida e estabelecer inferências acerca do funcionamento familiar e da criança.

A revisão da literatura efectuada ao longo deste ponto permite-nos concluir que o reduzido a moderado grau de acordo entre informadores leva os clínicos e investigadores a não poderem assumir que a informação facultada por um informador pode ser substituída pela de outro (Stranger & Lewis, 1993). Cada informador oferece uma contribuição única que amplifica a precisão no processo de avaliação em curso (Grietens et al., 2004; Merrell, 2008). Por conseguinte, pais e educadores/professores devem ser encarados como informadores essenciais na compreensão do funcionamento socioemocional das crianças, apesar de poderem divergir na percepção do respectivo comportamento. O papel do profissional será o de procurar entender melhor o comportamento da criança com base nestes dados, no sentido de mobilizar futuros esforços de intervenção (Gagnon et al., 2007; Renk, 2005). Esta estratégia de integração da informação e o desenvolvimento de parcerias casa-escola colocará pais e educadores numa posição mais favorável na prevenção da escalada de problemas de comportamento, antes das crianças em idade pré-escolar transitarem para a escolaridade formal (Herrera & Little, 2005). Uma consideração mais sólida das aptidões sociais poderá ser de grande utilidade, neste contexto.

### 2.3.2. Informadores do mesmo Contexto

Os pais são encarados como uma, se não a mais importante, fonte de informação no diagnóstico de problemas de comportamento das crianças (Achenbach & Edelbrock, 1978; Achenbach et al., 1987; Davé et al., 2008). Dada a importância da influência parental no comportamento dos filhos, a percepção dos pais acerca do comportamento destes deve ser rotineiramente recolhida (Achenbach & Edelbrock, 1978; Kamphaus & Frick, 1996).

Porém, quer a evidência clínica, quer a literatura dedicada ao estudo do acordo interparental têm enfatizado um possível desacordo entre pai e mãe (Langberg et al., 2010), em que o mesmo comportamento da criança poderá gerar reacções bem díspares entre os pais (Carter et al., 2004; Hay et al., 1999). Ou seja, conflitos por brinquedos com os pares, birras, ou angústia de separação podem preocupar um dos pais e ser assumidos como comportamentos típicos pelo outro progenitor (Campbell, 2002).

Estas discrepâncias quanto à percepção e consequentes relatos do comportamento das crianças também estão bem patentes nas decisões metodológicas ao nível da investigação. A título de exemplo, num estudo para analisar a relação entre subtipos de problemas de comportamento e factores de risco biológicos, em crianças de três anos, Harvey e colaboradores (2007) apontam as mães das crianças como informadores de referência uma vez que, segundo estes autores, a maioria das decisões clínicas para crianças em idade pré-escolar são tomadas atendendo aos relatos das mães e, por outro lado, estas são as fontes de informação mais frequentemente utilizadas em investigação (muitas vezes por indisponibilidade de um segundo informador).

No entanto, a escolha da mãe como informador preferencial acerca dos comportamentos da criança tem recebido fortes críticas, dado que esta opção acaba por fornecer um retrato incompleto da situação. A recolha de informação junto de ambos os pais permitirá ao avaliador aceder a um ponto de vista partilhado, que lhe possibilitará analisar os comportamentos generalizados para os diferentes contextos e observadores, para além da perspectiva única de cada progenitor (Baker et al., 2003).

Ainda em referência ao acordo entre informadores do mesmo contexto, apesar do estudo do grau de acordo entre educadores/professores se encontrar amplamente representado na literatura, os estudos acerca do acordo entre as informações prestadas por outros informadores em contexto escolar encontram-se com uma frequência muito reduzida. Como tal, no Quadro 2.2 será igualmente integrada a referência ao estudo apresentado no manual das PKBS-2, no que diz respeito ao acordo entre informadores em contexto pré-escolar – educador versus auxiliar de sala –, em

virtude de, na componente empírica do presente trabalho, ser apresentado um estudo de acordo com recurso a estes dois informadores.

Assim, apresentam-se de seguida, por ordem cronológica, alguns estudos referentes ao acordo interparental e acordo educador-auxiliar que abrangem o período pré-escolar (cf. Quadro 2.2).

Do conjunto de estudos apresentados no Quadro 2.2, com referência ao acordo interparental conclui-se que: (a) se encontram correlações moderadas entre as percepções dos pais das crianças (Achenbach et al., 1987; Christensen, Margolin, & Sullaway, 1992; Davé et al., 2008; Duhig et al., 2000; Grietens et al., 2004; Hay et al., 1999; Martin & Bridger, 1999; Renk & Phares, 2004; Walker & Bracken, 1996), (b) existe um maior grau de acordo interparental para problemas exteriorizados em comparação com os interiorizados (Christensen et al., 1992; Duhig et al., 2000; Grietens et al., 2004; Langberg et al., 2010; Walker & Bracken, 1996), e (c) não existe total consenso acerca da superioridade de problemas de comportamento apontados pelas mães aos seus filhos comparativamente aos pais (Christensen et al., 1992; Langberg et al., 2010), com autores a encontrarem resultados similares entre os dois informadores do contexto familiar (Hay et al., 1999; Walker & Bracken, 1996), ou mesmo maior prevalência de problemas de comportamento nas cotações do pai (Davé et al., 2008).

Este desacordo entre figuras parentais tem fortes implicações em matéria de diagnóstico, da avaliação dos efeitos da intervenção e da investigação. Atendendo aos resultados apontados pela literatura, o recurso único e exclusivo à figura materna, enquanto informador dos problemas de comportamento das crianças poderá, nalguns casos, levar a sobre-diagnósticos ou, pelo menos, a uma sobre-estimação da severidade dos problemas (e.g., Langberg et al., 2010). Como tal, a utilização conjunta de informação facultada por ambos os pais, em contexto terapêutico, refina a identificação de crianças com problemas de comportamento de relevância clínica (Davé et al., 2008).

Por outro lado, nos casos em que é necessário proceder a uma avaliação posterior (plano de medidas repetidas), é fundamental que o investigador garanta que é o mesmo informador que preenche os questionários nos vários momentos da avaliação. Contrariamente, poderemos assistir a uma inflação artificial ou, pelo contrário, à anulação dos resultados dependendo do informador que facultou os dados (e.g., recorrer à figura materna enquanto informador na avaliação de linha de base e ao pai após a implementação de um programa interventivo pode indicar um efeito moderado do tratamento quando, na realidade, poderá não ter ocorrido qualquer melhoria) (Langberg et al., 2010).











A revisão da literatura tornou evidente que, ainda que possa existir uma relação somente moderada entre as avaliações feitas ao comportamento de uma criança pelo pai e pela mãe ou dois professores, a comparação de cotações de pais e professores apresenta maiores discrepâncias (e.g., Achenbach et al., 1987; Konold et al., 2004; Merrell, 2000b). Note-se, no entanto, que as discrepâncias entre informadores não se cingem apenas às escalas de avaliação: tal padrão de resultados também é evidente noutros instrumentos utilizados na avaliação dos comportamentos das crianças, como sejam as entrevistas estruturadas (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Encerra-se este subcapítulo com a conclusão de que, apesar de ainda não existir um “*golden standard*” acerca de quem é o melhor informador no funcionamento da criança, o objectivo principal será a obtenção de uma maior quantidade de informação, segundo diversos pontos de vista, para alcançar uma descrição e compreensão válidas e exaustivas dos problemas apresentados pelas crianças (Duhig et al., 2000; Simões, 1998). Por conseguinte, apesar das implicações empíricas e clínicas negativas que o desacordo entre informadores possa comportar, o fundamental será chegar à conclusão da necessidade ou não de um plano interventivo, que tipo de intervenção se poderá revelar mais apropriado e que comportamentos deverão ser alvo de intervenção (Culp et al., 2001).

#### **2.4. Causas para as Divergências na Informação Recolhida**

Considerada uma área relativamente recente ao nível da investigação e Psicologia clínica da criança e do adolescente, a acuidade de múltiplos informadores já fora discutida no âmbito da psicologia social. Neste contexto, a informação facultada por diversos informadores é entendida como um reflexo da sua percepção do indivíduo avaliado e a acessibilidade da informação, por parte do informador, assume especial relevância. Assim, as expectativas, os motivos, o humor, o contexto, a activação recente e a activação crónica desempenham um papel de relevo na acessibilidade, ou na facilidade com que uma representação cognitiva vem à mente do informador (Renk, 2005).

Por conseguinte, o funcionamento socioemocional das crianças não pode ser estudado no vazio. Pais e professores mantêm diferentes relações com a criança e observam-na em condições diversas, o que torna expectável que se encontrem discrepâncias entre os respectivos relatos. Neste sentido, para além do estudo do acordo entre informadores, a análise das discrepâncias entre a informação facultada por várias fontes tem merecido um destaque crescente na literatura especializada (De Los Reyes & Kazdin, 2004, 2005).

Os termos acordo, correspondência e discrepância não devem ser utilizados de forma indiscriminada (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Neste sentido, os estudos desenvolvidos com o objectivo de analisar o acordo entre informadores permitiram destacar duas questões de relevo. A primeira, referente à correspondência entre as fontes de informação, questão esta associada às correlações entre as cotações dos informadores e indicadora da similitude das perspectivas consideradas. A segunda questão, com maior enfoque nas diferenças entre médias de resultados (e.g., que informador relata mais ou menos problemas), permite obter um retrato das discrepâncias entre informadores (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Treutler & Epkins, 2003). Esta distinção é particularmente importante, uma vez que a literatura tem salientado que os resultados obtidos para o acordo entre informadores diferem dependendo do índice de acordo utilizado (Christensen et al., 1992; Duhig et al., 2000; Treutler & Epkins, 2003). No entanto, pouca investigação tem sido levada a cabo com o objectivo de compreender estas discrepâncias e, conseqüentemente, não existe nenhum racional teórico que permita justificar tais diferenças (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

No que diz respeito à ocorrência de um grau de acordo/correspondência mais acentuado entre dois informadores, diversas justificações podem ser apontadas: (a) os informadores poderão ter entrado em contacto ou partilhado os seus pontos de vista acerca da criança avaliada; (b) poderá haver um “efeito estímulo” comum, no caso de informadores com um papel semelhante na vida da criança, isto é, o facto de os informadores interagirem com a criança nas mesmas situações faz com que os comportamentos observados sejam idênticos; e (c) perante a observação do mesmo comportamento, os observadores poderão simplesmente interpretar ou classificar da mesma forma o comportamento (Renk, 2005).

Relativamente ao desacordo entre informadores, este pode resultar de: (a) observarem a criança em diferentes contextos, (b) interagirem com as crianças de forma diferenciada, (c) apresentarem diferentes princípios/percepções para julgar e avaliar os comportamentos da criança, (d) enviesamentos ou erros cometidos por um dos informadores, e (e) impossibilidade de o informador ter acesso a certo tipo de comportamentos (Renk, 2005).

Para Achenbach e colaboradores (2008), a presença de desacordo nas cotações de diferentes informadores é tão instrutiva como o acordo, uma vez que permite compreender as discrepâncias nos juízos acerca do funcionamento da criança em diversas situações e na interacção com os seus parceiros, não podendo, como tal, ser considerado sinónimo de erro. Por outro lado, tais oscilações poderão fundamentar a necessidade de estratégias interventivas diferenciadas (e.g., casa e escola) e de avaliações posteriores (Achenbach et al., 1987; Gagnon et al., 1992; Hundert et al., 1997; Keogh & Bernheimer, 1998; Culp et al., 2001). Renk (2005) acrescenta que, mais

do que assumir que um informador é inadequado ou pouco fiável por ter uma perspectiva diferente, a inclusão de múltiplas perspectivas de vários informadores, ao recorrer a mais de um método de avaliação, é recomendada como potencialidade para a investigação e avaliação.

Por conseguinte, a relevância do estudo das discrepâncias nos testemunhos de vários informadores é justificada por três ordens de razões: (a) nenhum instrumento de avaliação de psicopatologia das crianças representa um “*golden standard*” (o que contribui para a necessidade de integrar informação de várias fontes); (b) a tentativa de reduzir as discrepâncias, ao confrontar os vários informadores com as divergências identificadas poderá gerar um sentimento de pressão/expectativa no sentido de facultarem cotações congruentes com as de outros informadores; e (c) a investigação recentemente desenvolvida tem sugerido que as discrepâncias entre informadores poderão ter subjacentes características particulares de pais, crianças ou do funcionamento familiar (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Ainda que seja consensual que cada informador oferece uma perspectiva única acerca do comportamento das crianças e do reduzido/moderado grau de acordo resultar da especificidade situacional dos comportamentos, a identificação e delineação dos factores com impacto nos relatos dos informadores não deve ser menosprezada e revela-se uma mais valia ao nível da tomada de decisão clínica e na investigação acerca da validade dos relatos de determinado informador (Gagnon et al., 1992; Treutler & Epkins, 2003).

A realização de uma avaliação do comportamento das crianças, através de uma escala de avaliação, não é feita de forma isenta. Aquando do seu preenchimento, cada informador pauta as suas cotações atendendo a padrões/normas (e.g., expectativas, conhecimento acerca do desenvolvimento normativo das crianças) e características pessoais (e.g., depressão) (Achenbach et al., 1987; Grietens et al., 2004). No entanto, os problemas de comportamento identificados não se limitam a reflectir as percepções e atitudes dos informadores, mas também as características da própria criança e até do contexto em que o comportamento ocorre (Keogh & Bernheimer, 1998).

Neste sentido, De Los Reyes e Kazdin (2005) apontam as características da criança (e.g., idade, género, etnia/raça e tipo de problema), dos pais/informadores (e.g., depressão, ansiedade, stress e NSE) e da família (e.g., mal-estar familiar, discórdia no casal, baixo NSE) enquanto variáveis com impacto nos estudos do acordo entre informadores. Por sua vez, Renk (2005) acrescenta o método utilizado para recolher a informação, como uma variável com influência nestes estudos.

No seguimento da informação exposta, apresenta-se um resumo das características (criança, informador, ambiente familiar e instrumentos) que podem contribuir para as correlações mais ou menos elevadas obtidas nos estudos de acordo entre informadores.

### 2.4.1. As Características da Criança

No que diz respeito ao impacto da variável **idade**, tem sido apontado um maior grau de acordo em relação a crianças mais novas, possivelmente devido ao facto do comportamento destas crianças ser mais facilmente observável pelos informadores (e.g., em comparação com adolescentes, as crianças mais novas passam mais tempo com os adultos que fornecem informação acerca dos seus comportamentos) ou mais consistente entre contextos (Achenbach et al., 1987; De Los Reyes & Kazdin, 2005; Duhig et al., 2000; Vitaro et al., 1991). No entanto, os estudos não são consensuais relativamente a este resultado, havendo alguns que não encontram diferenças atendendo à variável idade, e outros que chegam, mesmo, a um maior grau de acordo no caso das crianças mais velhas (e.g., Verhulst & Akkerhuis, 1989). Estas inconsistências podem ser atribuídas a características das amostras ou da metodologia utilizada (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Alguns resultados contraditórios também têm sido encontrados no estudo da relação entre o **género** da criança e as discrepâncias entre informadores, com a maioria das investigações a apontar para resultados inconclusivos ou ausência de relação entre estas duas variáveis (Achenbach et al., 1987; Chistensen et al., 1992; Duhig et al., 2000; Grietens et al., 2004; Renk & Phares, 2007; Verhulst & Akkerhuis, 1989). No entanto, a emergência de diferenças de género nalguns estudos realizados com amostras clínicas, da comunidade ou escolares poderá derivar de características específicas de determinadas populações (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Poucos estudos têm procurado analisar a relação entre a **etnia/raça** da criança e os relatos dos informadores e, quando efectuados, não parecem identificar a ocorrência de uma associação notória (Duhig et al., 2000; Gagon et al., 2007; Merrell, 2002a). O que se evidencia é a existência de uma relação na forma como informadores de diversas culturas tendem a assumir um determinado comportamento como mais ou menos problemático (De Los Reyes & Kazdin, 2005). De tal é exemplo o estudo de Gross e colaboradores (2004) que aponta para o facto de os pais latinos cotarem os seus filhos com mais problemas de comportamento do que os pais das restantes crianças da amostra.

O **nível de escolaridade** frequentado pela criança (variável relacionada com a idade) também pode influenciar o grau de acordo entre informadores. No caso das crianças em idade pré-escolar, é indicada a possibilidade de as diferenças nas cotações entre informadores se ficarem a dever à presença de períodos de transição no desenvolvimento, quando as competências emergentes ainda não são bem evidentes e consistentes nos vários contextos de interacção da criança (Gagnon et al., 2007; Walker & Bracken, 1996). Já a entrada para a escolaridade formal impõe regras de disciplina mais exigentes, que poderão gerar algum stress na criança, não sendo estas mudanças

de meio ambiente paralelas em casa e na escola, o que pode ocasionar um menor acordo pais-professores (Vitaro et al., 1991). Acresce que, enquanto as crianças no jardim-de-infância e no primeiro ciclo do ensino básico têm, tendencialmente, o mesmo educador/professor que as acompanha a maioria do tempo, a transição para o segundo ciclo limita a observação da criança, por parte de cada professor, a um determinado período do dia.

O **tipo de problema** avaliado tem sido analisado de uma forma agregada, recorrendo às duas dimensões dos problemas de comportamento exteriorizados e interiorizados (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Neste contexto, tem sido apontado um maior grau de acordo para problemas de maior visibilidade (i.e., exteriorizados) em detrimento dos mais difíceis de deduzir através de comportamentos concretos (i.e., interiorizados) (e.g., Achenbach et al., 1987; Christensen et al., 1992; Davé et al., 2008; Duhig et al., 2000; Kroes et al., 2000/2006; Walker & Bracken, 1996). Para além da menor visibilidade, o reduzido acordo entre informadores para os comportamentos interiorizados pode também ser justificado pela menor prevalência destes problemas em idade pré-escolar, ou pela sua camuflagem na relação da díade mãe-filho (Campbell, 2002).

No que toca à avaliação da competência social, Renk e Phares (2004) justificam o menor grau de acordo entre informadores, em comparação com o alcançado para problemas de comportamento, por estes segundos serem mais salientes e mais fáceis de observar e pelo facto de haver evidência de um maior acordo para comportamentos incomodativos do que para os positivos ou menos aborrecidos.

Por outro lado, as diferenças encontradas na média do **número de problemas** apontados por diversos informadores (muito associadas ao estudo das discrepâncias entre informadores) enfatizam a necessidade de apresentar pontos de corte/normas independentes para cada informador (e.g., pais, professores) (Stranger & Lewis, 1993). Acresce que é expectável um maior grau de acordo entre informadores para crianças referenciadas para avaliação psicológica e, mais especificamente, nos casos de problemas severos, em comparação com os casos moderados, dado que nestas situações os problemas de comportamento poderão ser muito mais evidentes (Herrera & Little, 2005; Keogh & Bernheimer, 1998).

#### **2.4.2. As Características dos Informadores**

Uma questão igualmente merecedora de destaque é a influência de características pessoais/psicológicas dos informadores nos juízos estabelecidos acerca das crianças (Davé et al., 2008; Grietens et al., 2004; Gross et al., 2004; Kroes et al., 2000/2006; Treutler & Epkins, 2003).

A investigação em torno das discrepâncias dos relatos dos informadores e as características pessoais/parentais centra-se, na maior parte das vezes, na mãe que, para além de ser o informador mais disponível para facultar informação acerca dos comportamentos da criança (De Los Reyes & Kazdin, 2005), é frequentemente apontada pela sociedade como principal responsável pelo comportamento negativo dos seus filhos, fenómeno este denominado de culpabilização materna (*mother blaming*) (Phares, 1997; Phares & Compas, 1992).

Na literatura consultada encontra-se evidência de que os **sintomas psicológicos** dos pais estarão sistematicamente associados às discrepâncias nas cotações de pais-professores e pais-crianças (Renk & Phares, 2007; Treutler & Epkins, 2003). A existência de tais problemas psicológicos pode levar os pais a facultarem informações desajustadas tornando-se, por conseguinte, informadores pouco fiáveis (Achenbach, 1991a; Achenbach & McConaughy, 1987; Gonçalves & Simões, 2000).

Neste contexto, a **depressão materna** é a característica parental/o sintoma psicológico mais estudado na literatura (Achenbach, 1991a; Achenbach & McConaughy, 1987; Boyle & Pickles, 1997; Chi & Hinshaw, 2002; Gagnon et al., 2007; Gonçalves & Simões, 2000; Hay et al., 1999; Treutler & Epkins, 2003). Tem sido encontrada uma relação positiva entre a depressão materna e discrepâncias nas informações de várias fontes (e.g., mães/professores). Essa associação é conhecida como a hipótese de “depressão-distorção”, em virtude da depressão levar a um enviesamento negativo da percepção da mãe acerca dos comportamentos dos seus filhos (Boyle & Pickles, 1997; Chi & Hinshaw, 2002; Kendall, 2000; Kroes et al., 2000/2006; Treutler & Epkins, 2003). Apesar de algumas excepções, esta hipótese tem sido confirmada em estudos mais recentes (Boyle & Pickles, 1997; Chi & Hinshaw, 2002; De Los Reyes & Kazdin, 2005) e o seu impacto na percepção dos comportamentos da criança é da maior relevância a nível da prática clínica e conceptual (Chi & Hinshaw, 2002). A questão que se coloca em torno do impacto da depressão materna é se a ocorrência de um maior número de problemas de comportamento corresponde à realidade ou se será, antes, reflexo de uma percepção inadequada por parte destas mães (Kroes et al., 2000/2006).

A relação entre **ansiedade materna** e discrepâncias entre informadores obedece ao mesmo padrão de resultados da depressão materna, existindo uma relação positiva entre estas duas variáveis. No entanto, as discrepâncias encontradas no estudo da ansiedade materna levam à recomendação de mais investigação (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Também o **nível cognitivo e de leitura** condicionam a capacidade de preencher/responder a uma escala de avaliação/questionário (Hay et al., 1999). É comum encontrar nos respondentes com menores níveis de escolaridade dificuldades acrescidas na compreensão dos itens, da escala de cotação e respectiva aplicação na resposta aos itens, problemas estes que se poderão reflectir em resultados mais



inconsistentes no acordo entre informadores. Ainda com referência aos **enviesamentos do informador associados ao processo de cotação**, o número dispar de protocolos preenchidos por pais (preenchem apenas um protocolo) e educadores (preenchem vários protocolos) leva a que factores como a fadiga e a base de referência justifiquem os reduzidos níveis de acordo (Gagnon et al., 2007; Winsler & Wallace, 2002).

As discrepâncias das cotações de pais e mães podem estar associadas à **identidade com o género** (feminidade vs. masculinidade) (Renk & Phares, 2007). Neste contexto existem duas posições prevaletentes tendo em consideração o género da criança e do progenitor. A primeira admite que os progenitores em geral estarão mais atentos aos comportamentos dos rapazes (atendendo à predisposição para comportamentos mais agressivos), comparativamente à maior tendência para problemas interiorizados no caso das raparigas (Christensen et al., 1992; Webster-Stratton, 1996). Por outro lado, Webster-Stratton (1996) aponta a identidade ao género dos progenitores como uma possível justificação para o facto de os adultos serem mais tolerantes com a criança do mesmo género (e.g., pai mais tolerante com filho).

Também a **desejabilidade social** desempenha um papel significativo enquanto característica pessoal dos informadores, com impacto no grau de acordo entre estes (e.g., subestimar a sintomatologia e facultar respostas socialmente mais favoráveis) (Achenbach, 1991a; Achenbach & McConaughy, 1987; Gagnon et al., 2007; Gonçalves & Simões, 2000). Também no caso de o informador ser a criança/adolescente, a tendência para cotar os seus problemas numa direcção mais positiva se reflecte no acordo entre informadores. No entanto, o impacto desta variável também tem apontado para resultados diversos (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Assim, este será mais significativo em crianças mais velhas, uma vez que na idade pré-escolar a informação é facultada por informadores adultos próximos da criança e não pela própria. Como tal, De Los Reyes e Kazdin (2005) recomendam que a direcção desta relação (desejabilidade social/acordo entre informadores) e outras características da criança com potenciais efeitos interactivos nesta relação (e.g., género) sejam alvo de mais investigação.

A **relação entre os informadores** também parece influenciar o grau de acordo nos seus relatos (Hay et al., 1999; Treutler & Epkins, 2003). No entanto, poucos estudos analisaram a associação entre a relação pais-filhos (aspectos quantitativos e qualitativos) e os relatos da mãe, do pai ou até das discrepâncias entre os relatos de ambos (Treutler & Epkins, 2003). Por outro lado, o impacto do desacordo relativamente ao comportamento da criança pode reflectir-se na vida familiar. Isto é, se os pais não concordam no tipo de problemas apresentados pelos seus filhos irão discordar na forma de lidar com os problemas, gerando-se um círculo vicioso, em que a “criança problema” será encarada como fonte de controvérsia (Christensen et al., 1992).

O **tempo passado/familiaridade com a criança** tem, igualmente, impacto no acordo entre informadores. O maior tempo passado com os seus filhos faz da mãe um informador com uma percepção mais adequada/pormenorizada dos comportamentos destes (Grietens et al., 2004; Kroes et al., 2000/2006; Loeber et al., 1990; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Phares, 1997). Por outro lado, na interpretação dos resultados de acordo interparental, o facto de as mães apontarem mais problemas de comportamento aos seus filhos poderá resultar de o pai ser uma figura mais ausente (Achenbach, 1991a; Achenbach & McConaughy, 1987; Davé et al., 2008; Gonçalves & Simões, 2000), ou de o comportamento problemático ocorrer apenas na ausência/presença de um dos progenitores (Achenbach, 1991a; Achenbach & McConaughy, 1987; Christensen et al., 1992; Culp et al., 2001; Davé et al., 2008; Duhig et al., 2000; Gonçalves & Simões, 2000; Langberg et al., 2010; Renk, 2005; Renk & Phares, 2007; Walker & Bracken, 1996). No entanto, o facto de a mãe passar mais tempo com a criança pode levar a que esta se torne menos sensível aos problemas de comportamento dos seus filhos e, conseqüentemente, a figura paterna apontar mais problemas de comportamento do que a mãe (Davé et al., 2008). O tempo passado com a criança assume uma relevância especial no caso de crianças agressivas, em que as suas mães tendem a interpretar de forma mais negativa os comportamentos (mesmo comportamentos neutros ou de cooperação). A questão que emerge, neste caso, é se a perspectiva da mãe resulta da experiência de conviver vários anos com uma criança agressiva (i.e., influência do comportamento da criança) ou, se do facto de as mães destas crianças percepcionarem inadequadamente os seus comportamentos (i.e., influência da perspectiva da mãe) (Kroes et al., 2000/2006).

Com uma forte associação ao tempo passado com a criança e ao contexto de interacção, o **tipo de actividades** que os progenitores desenvolvem com as crianças influencia também a percepção que cada informador tem do comportamento destas (Renk & Phares, 2007).

Relativamente às **discrepâncias situacionais**, o contexto de interacção com a criança influencia tanto o acordo no contexto familiar, como entre este e o contexto escolar (Culp et al., 2001; Gagnon et al., 2007; Gross et al., 2004; Konold et al., 2004; Mashburn et al., 2006; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Touliatos & Lindholm, 1981; Winsler & Wallace, 2002). Assim, o contexto escolar pauta-se por actividades mais estruturadas, com horários que geram rotinas. Por outro lado, as várias horas passadas com diversas crianças e os aspectos sociais e competitivos subjacentes ao meio escolar podem funcionar como experiências sociais e académicas únicas (Gross et al., 2004). Para além do contexto de observação da criança, também a presença de diferentes pares (num caso os irmãos, no outro os colegas) poderá ter impacto no comportamento observado pelo informador (Gagnon et al., 2007). Na comparação dos resultados do acordo entre os contextos familiar e escolar, o maior número de

comportamentos apontados pela mãe poderá derivar do facto de as crianças terem um leque mais vasto de oportunidades para se comportar de forma menos adequada com a mãe (e.g., em casa, no supermercado, no carro, nos parques infantis, em casa de familiares, quando estão rabugentas) do que em contexto escolar (Miner & Clarke-Stewart, 2008).

Por outro lado, **o momento da avaliação** também influencia o acordo entre informadores. Tendencialmente, espera-se um maior grau de acordo entre pais e professores no final do ano lectivo uma vez que, no início do ano os professores poderão não ter tido oportunidade de observar toda a gama de comportamentos da criança (quando ainda não tiveram nenhum contacto prévio com ela) (Hundert et al., 1997; Qi & Kaiser, 2003).

Outro conjunto de factores, com impacto na cotação dos problemas de comportamento das crianças, diz respeito às perspectivas divergentes que os informadores podem apresentar acerca da mesma criança, dependendo do seu **conhecimento/experiência** e até das suas **expectativas** acerca desse comportamento (Culp et al., 2001; Gagnon et al., 2007; Walker & Bracken, 1996). Assim, os juízos emitidos por professores terão subjacentes a sua formação académica, os anos de experiência com crianças, o conhecimento que têm da criança e a comparação do comportamento desta com outras da sua sala/grupo. Por oposição, as percepções dos pais pautam-se por uma menor experiência e interacção com um grupo de crianças, aliada a uma menor tolerância e maior sensibilidade aos problemas dos seus filhos, dadas as maiores expectativas e um menor conhecimento acerca do desenvolvimento normativo das crianças (Gross et al., 2004; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Touliatos & Lindholm, 1981; Walker & Bracken, 1996).

No que diz respeito ao impacto das **características pessoais do informador** em contexto familiar destacam-se três conclusões gerais: (a) nas famílias em que a mãe tem problemas de saúde mental, a criança tende a apresentar mais problemas emocionais e/ou comportamentais; (b) mães com problemas de saúde mental tendem a perceber mais problemas nos seus filhos do que aqueles que realmente eles apresentam (Kroes et al., 2000/2006); e (c) tanto os sintomas psicológicos da mãe como do pai e as relações pais-filhos são variáveis com impacto na cotação de problemas interiorizados e exteriorizados (Treutler & Epkins, 2003).

No entanto, também as cotações de educadores/professores podem ser influenciadas por características associadas ao seu percurso profissional (e.g., grau académico obtido, número de anos de experiência), características psicológicas (e.g., depressão, percepção de auto-eficácia) e características da sala de aula (e.g., rácio educador-aluno, localização do estabelecimento escolar) comprometendo a validade das informações facultadas (Mashburn et al., 2006). A experiência de um professor poderá auxiliar no estabelecimento de normas de comparação do comportamento de

uma criança com as outras crianças com quem já interagiu (Anthony et al., 2005). Por outro lado, uma formação em educação especial poderá levar os professores a estabelecer padrões de comparação enviesados, influentes na sua perspectiva, e a avaliar o comportamento de uma criança por comparação com um grupo de crianças problemáticas/perturbadoras ou com atraso de desenvolvimento nas mais variadas áreas (e.g., linguagem) (Kamphaus & Frick, 1996). Neste sentido, o estudo desenvolvido por Mashburn e colaboradores (2006) para analisar as variáveis com impacto nas avaliações de crianças feitas por educadores de infância levou os autores a concluírem que uma avaliação positiva das relações e comportamentos daquelas estaria associada a educadores com: menos anos de experiência (e.g., educadores mais experientes teriam expectativas mais elevadas ou, por desgaste profissional, encaram as crianças de forma menos positiva), maior percepção de auto-eficácia, menor carga horária, uma sala com um menor rácio educador-aluno, e um jardim-de-infância inserido numa escola.

Finalmente, encerra-se este tópico acerca das características dos informadores com a **percepção do problema por parte da criança** (i.e., quando a criança é o informador), como uma variável com potencial impacto no acordo entre informadores, embora esta variável seja pouco representativa em idade pré-escolar dado que as crianças raramente são ouvidas enquanto informadores sobre os seus próprios problemas. As discrepâncias entre a criança e os adultos poderão resultar do facto de a criança nem sempre considerar os seus comportamentos como problemáticos, ou porque não lhe causam incómodo ou porque os ignora. No entanto, esta variável necessita de atenção adicional (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

### 2.4.3. As Características Familiares

No que às variáveis associadas às características familiares diz respeito, o **stress parental/familiar** parece sustentar uma relação positiva com as discrepâncias nos relatos de informadores ao nível dos problemas exteriorizados e interiorizados da criança (Christensen et al., 1992; Davé et al., 2008; De Los Reyes & Kazdin, 2005; Langberg et al., 2010).

Também uma **relação conflituosa no casal** tem demonstrado ter impacto no grau de acordo entre o pai e a mãe relativo aos problemas de comportamento da criança (Christensen et al., 1992; Davé et al., 2008; Hay et al., 1999).

Quanto ao **nível socioeconómico** (NSE), apontado como uma possível variável com influência no grau de acordo entre informadores (Anthony et al., 2005; Feil et al., 2005; Gagnon et al., 2007; Mashburn et al., 2006; Qi & Kaiser, 2003), os resultados dos estudos parecem inconsistentes. Como tal, encontram-se estudos que salientam uma associação entre estas variáveis (e.g., um baixo acordo entre informadores estaria

associado a pais de NSE mais baixos) (Duhig et al., 2000), enquanto outros não encontram qualquer relação (Treutler & Epkins, 2003). É colocada a hipótese de a associação entre o NSE e a discrepância entre informadores ser esporádica, explicável atendendo a outras características dos informadores (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Ainda em referência aos informadores em contexto familiar, nos últimos anos, tem sido equacionada a validade dos relatos dos **pais/famílias de acolhimento** acerca de problemas de comportamento das crianças. São apontadas diversas variáveis com possível impacto nos relatos destes informadores, tais como a experiência de interacção com crianças com problemas severos de comportamento ou o tempo decorrido desde que os pais conheceram a criança (Tarren-Sweeney, Hazell, & Carr, 2004).

Conclui-se que poucos estudos se têm debruçado sobre a associação entre as discrepâncias entre informadores e as características da família, sendo necessária mais investigação nesta área (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

#### **2.4.4. As Características dos Instrumentos Utilizados**

Também a qualidade dos métodos, procedimentos e/ou instrumentos utilizados na recolha de informação pode influenciar a similitude ou discrepância dos relatos obtidos (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Gross et al., 2004; Milfort & Greenfield, 2002). Apesar da reconhecida importância da recolha de informação junto de vários informadores (e.g., pais, professores) e da existência de escalas de avaliação para serem preenchidas por estes informadores, até há pouco tempo os profissionais tinham de recorrer a escalas diferentes consoante o informador. Por conseguinte, a comparação de resultados de diferentes informadores era dificultada face à ausência de uniformidade no conteúdo dos itens, formato de cotação e a amostras normativas que não permitiam comparações fidedignas (Kline, 1994). O aparecimento dos questionários de Achenbach, com versões equivalentes para vários informadores (e.g., pais, professores, criança/adolescente), viria a melhorar esta situação (Kline, 1994). No caso de crianças em idade pré-escolar, o desenvolvimento das PKBS-2 (Merrell, 2002a) revelou-se um sério contributo nesta área.

Resumindo esta abordagem acerca das variáveis com impacto nas divergências da informação recolhida, apesar da atenção dispensada pela literatura, não parece existir um padrão claro e consistente acerca da relação das discrepâncias entre informadores e qualquer característica destes. Algumas características da criança não mostram ter qualquer impacto sobre o grau de acordo entre informadores ou conduzem a resultados inconsistentes sobre este tópico (e.g., género, desajustabilidade social). Por seu turno, as características parentais como a psicopatologia, parecem ser

reguladas por outras variáveis (e.g., idade da criança e género) e os resultados são, igualmente, inconsistentes no que toca às relações familiares. Assim, estes dados deixam em aberto o estabelecimento de uma conclusão definitiva acerca da existência, magnitude e mesmo sentido destas associações (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

## **2.5. Abordagens mais Recentes no Estudo do Acordo entre Informadores**

Apesar de ser consensual que o acordo entre informadores tem subjacente uma panóplia de variáveis com influência nos resultados alcançados, muitas questões permanecem por responder acerca desta problemática. Por sua vez, as comparações de resultados são dificultadas pelo facto de os estudos diferirem do ponto de vista metodológico. Por um lado porque se apoiam em amostras com características distintas (e.g., crianças, adolescentes, amostras clínicas ou não clínicas); por outro lado porque se referem a comportamentos alvo diferentes (e.g., problemas exteriorizados, aptidões sociais); ou porque diferentes informadores são comparados (e.g., pai, mãe, professor); finalmente porque divergem nos instrumentos usados (e.g., diferentes escalas de avaliação) ou nos procedimentos/métodos de análise de dados (e.g., correlações, análises de variância) (Grietens et al., 2004). Com efeito, é frequente encontrar diferentes taxas de acordo dependendo da técnica estatística utilizada na análise dos dados (Christensen et al., 1992; Duhig et al., 2000; Grietens et al., 2004; Stranger & Lewis, 1993).

Abordando a problemática das discrepâncias do acordo entre informadores numa perspectiva mais prática, De Los Reyes e Kazdin (2004) procuraram analisar qual o método mais adequado no estudo destas discrepâncias. Os autores compararam os resultados obtidos através dos três métodos mais utilizados no cálculo da diferença entre os resultados de dois informadores: (a) diferença através do resultado bruto (subtracção do resultado bruto de um informador ao do outro informador), (b) diferença através do resultado padronizado (conversão dos resultados de cada informador num resultado  $z$  e posterior subtracção do resultado padronizado de um informador ao resultado do segundo informador), e (c) diferença residual (utilização do resultado de um informador para predizer o resultado de outro informador e comparação entre o resultado predito e o resultado actual, obtido através de uma modelo de regressão) (De Los Reyes & Kazdin, 2004). As cotações de pais e crianças/adolescentes de 6-16 anos, referenciadas por comportamentos de agressão e antissociais, foram comparadas através dos três métodos anteriormente expostos. Os autores concluem que as propriedades matemáticas associadas a cada um dos métodos utilizados podem levar a diferentes conclusões, em função de se atender à variância ou à correlação entre os informadores. Como tal, os autores recomendam

que os três métodos não sejam utilizados de forma indiscriminada e apontam a diferença através do resultado padronizado como o mais consistente, pelo que recomendam a sua utilização na investigação futura, para análise das discrepâncias entre informadores (De Los Reyes e Kazdin, 2004).

No seguimento do trabalho desenvolvido, e na tentativa de ultrapassar as limitações e contradições encontradas nos estudos acerca das discrepâncias entre informadores, De Los Reyes e Kazdin (2005) propõem o *Attribution Bias Context Model* (Modelo ABC) que, para além de atender à teoria e investigação sociocognitiva (e.g., evocação da memória), obedece aos princípios da realização de uma avaliação clínica de uma criança (i.e., recolha de informação junto de diversas fontes no sentido de obter dados para a implementação de um programa interventivo). O Modelo ABC assenta em quatro componentes: atribuições dos informadores, perspectivas dos informadores, processo de avaliação clínica e interacção entre as três componentes anteriores. Ou seja, este modelo assume que diferentes informadores podem imputar distintas atribuições às causas dos comportamentos da criança e, por consequência, sustentar diferentes perspectivas acerca da necessidade de intervenção no comportamento da criança, ou do tipo de problema a ser alvo de intervenção. Este modelo apresenta várias implicações conceptuais, nomeadamente, ao pretender oferecer um guia para investigação futura dedicada à análise da relação entre as características dos informadores e as discrepâncias entre estes. A título de exemplo, segundo o Modelo ABC, a psicopatologia parental (característica do informador) levaria a que a perspectiva dos pais acerca do comportamento dos seus filhos influenciase a evocação de informação mais negativa, em comparação com outros informadores (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Kroes e colaboradores (2000/2006) resumem em três conclusões os resultados da investigação em torno das semelhanças e discrepâncias entre diferentes informadores: (a) a correspondência entre informadores tende a ser reduzida; (b) cada informador tem a sua perspectiva específica acerca do comportamento da criança; e (c) os procedimentos mais complexos para combinar a informação proveniente de vários informadores não se revelam mais úteis, quando comparados com os mais simples.

Da revisão da literatura efectuada, parecem poder retirar-se as seguintes conclusões gerais: (a) diferentes informadores fornecem informação diversa (especificidade-informador); (b) o acordo entre informadores que interagem com a criança na mesma situação é mais elevado do que no caso de interagirem em diferentes situações (especificidade-situacional); (c) este fenómeno não é associado a um tipo específico de instrumentos de avaliação, uma vez que este padrão de resultados é comum a vários instrumentos (e.g., questionários e entrevistas estruturadas) e pares de informadores (e.g., pais-professores, pais-criança); (d) os pais

tendem a apontar mais problemas às crianças do que profissionais; e (e) parece haver maior grau de acordo para problemas exteriorizados do que interiorizados.

De toda esta abordagem fica claro que não existe nenhuma forma, universalmente aceite, de conjugar a informação oriunda de múltiplos informadores (Renk, 2005). Neste sentido, Renk (2005; Phares, 1997; Vitaro et al., 1991) aponta algumas indicações a que a investigação a desenvolver futuramente deve atender: considerar as características da criança (e.g., idade, género, tipo de comportamento exibido) e dos informadores (e.g., presença de depressão) (Duhig et al., 2000), e recolher mais informação acerca dos diferentes comportamentos exibidos pelas crianças e adolescentes (e.g., competência social).

## 2.6. Síntese

Ao considerar o princípio da realização de uma avaliação com recurso a vários métodos, múltiplas fontes de informação e diversos contextos, a estabilidade entre informadores e contextos assume uma relevância particular na utilização de escalas de avaliação do comportamento para crianças.

No caso das crianças em idade pré-escolar, pais e educadores são os informadores mais comuns na avaliação do funcionamento socioemocional. Neste contexto, espera-se um maior grau de acordo entre informadores que interagem em contextos semelhantes com a criança (e.g., pai-mãe) do que entre informadores de contextos diferentes (e.g., pais-educadores).

O acordo/desacordo das perspectivas dos vários informadores está dependente de diversas variáveis, tais como as características da criança (e.g., idade), do informador em contexto familiar (e.g., depressão materna) ou escolar (e.g., anos de experiência do educador/professor), da família (e.g., NSE baixo) e do próprio instrumento. Neste sentido, estamos de acordo com Hay e colaboradores (1999) quando referem que “as cotações dos problemas de comportamento das crianças podem-nos dizer quase tanto acerca dos pais e das famílias como acerca da criança” (p. 1256).

Mais de vinte anos após a meta-análise de Achenbach e colaboradores (1987) prevalece a ideia de que é importante recolher um leque amplo de informação acerca do funcionamento da criança em diferentes situações e segundo a perspectiva de vários informadores, atendendo às características da personalidade do informador e do contexto em que o problema é observado (Kroes et al., 2000/2006). Com o despertar do interesse acerca da problemática da congruência das perspectivas apresentadas por diversos informadores significativos da vida das crianças, a análise



das discrepâncias veio a revelar-se de importância equivalente à do acordo entre informadores.

De forma a encerrar este capítulo em torno da questão do acordo entre informadores na utilização de questionários, importa salientar que, na integração de informação na prática clínica, cabe ao profissional considerar a perspectiva única de cada um dos informadores, aliada às características particulares de cada criança e contexto, na obtenção de um retrato o mais fidedigno e válido possível das aptidões sociais e dos problemas de comportamento das crianças.







# CAPÍTULO

# 3

## Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Da Teoria à Prática da Avaliação

A avaliação do funcionamento socioemocional das crianças em idade pré-escolar, ainda que relativamente recente, é uma área cada vez mais estudada e revela possuir um forte potencial de intervenção escolar/clínica e de investigação. Todavia, esta avaliação não deve atender apenas às dificuldades da criança (e.g., problemas de comportamento), mas também às suas potencialidades (e.g., aptidões sociais). Neste sentido, o presente capítulo pretende retratar a teoria subjacente (e.g., definições, modelos teóricos) e alguns aspectos práticos relacionados com as aptidões sociais. Por outro lado, dada a maior tradição em torno do estudo dos problemas de comportamento, reportar-nos-emos igualmente às diversas abordagens utilizadas na classificação de problemas de comportamento em idade pré-escolar. Neste sentido, a análise de *clusters*, perspectiva inovadora nos estudos acerca da avaliação e desenvolvimento socioemocional das crianças, será referida sucintamente. Este capítulo termina com uma exposição acerca de algumas variáveis com impacto nas aptidões sociais e problemas de comportamento desta faixa etária (e.g., temperamento) e uma breve alusão ao perfil socioemocional de alguns grupos clínicos (e.g., autismo) (estudados na componente empírica deste trabalho).

### 3.1. Aptidões Sociais e Competência Social: Definições e Modelos Teóricos

Ainda que os anos 70 sejam apontados como o momento formal da proliferação dos estudos acerca das aptidões sociais das crianças, anteriormente a esta data este constructo já havia sido alvo de atenção (Merrell & Gimpel, 1998). Historicamente, podemos destacar os contributos que reconhecidos autores (e.g., Piaget, Moreno) tiveram no estudo do comportamento social da criança (Lopes et al.,

2006; Merrell & Gimpel, 1998). Neste contexto, a conceptualização teórica das aptidões sociais remonta aos anos 30 com os trabalhos de Moreno, no desenvolvimento de métodos de avaliação sociométrica para estudar as relações com os pares de grupos de alunos (Lopes et al., 2006; Walker et al., 2004).

Ao que tudo indica, a Segunda Guerra Mundial terá deixado esta área num estado de hibernação, e terá sido por volta de 1960 que o interesse por este tema voltou a despertar. Por conseguinte, desde 1970-80 foram-se dando sérios progressos nos estudos acerca das aptidões sociais, sendo os mais significativos os trabalhos realizados na despistagem, avaliação e desenvolvimento de programas interventivos a utilizar em contexto escolar e clínico (Merrell & Gimpel, 1998).

Após a publicação dos trabalhos de Moreno, diversos progressos viriam a manter o interesse dos profissionais por esta temática: (a) estudos realizados por terapeutas comportamentais acerca do isolamento e ensino de formas discretas de comportamento social, (b) movimentos da psicologia e educação na área do treino das emoções e assertividade, e (c) alargamento do acesso à educação regular e medidas de inclusão. Cada um destes contributos viria a reforçar a importância da competência social para o sucesso escolar e futuro (Walker et al., 2004).

Por conseguinte, num encontro de especialistas, em Janeiro de 1973, levado a cabo para discutir o conceito de competência social das crianças mais novas, apesar das opiniões divergentes quanto à abordagem do problema (atendendo à diversidade de formação e experiência profissional dos especialistas), chegou-se a um consenso relativamente ao facto de a competência social ser algo mais do que inteligência geral e da necessidade de explicar esse “algo mais”. Ou seja, concluiu-se que a inteligência não podia continuar a ser assumida como um traço unitário, ou como o único critério de avaliação de programas interventivos. Uma das principais implicações resultantes desta constatação foi a necessidade imediata de traduzir os componentes da competência social em medidas adequadas (e.g., observação, escalas de avaliação), de forma a identificar novas áreas relevantes para a caracterização da criança (Anderson & Messick, 1974).

Neste sentido, apesar de em termos práticos, até há cerca de 50 anos, pais, professores e psicólogos não estarem familiarizados com o conceito de competência social e com a necessidade de facultar instruções para o desenvolvimento de aptidões sociais (Major, 2007), nos últimos anos tem-se denotado um maior interesse por esta área, por parte da psicologia escolar, clínica, bem como da educação especial (McFall, 1982). Consequentemente, para além da competência social ter assumido um lugar de destaque no diagnóstico, tratamento e ajustamento de doentes psiquiátricos na vida em comunidade (Gresham, 1986), tem-se revelado crucial no funcionamento adaptativo em sociedade, nos casos de crianças com diversas perturbações do comportamento (Gresham, 1997). Este conjunto de evidências despertou a necessidade de uma melhor

avaliação/intervenção do/no comportamento social das crianças (e.g., aptidões sociais) (Gimpel & Holland, 2003; Gresham, 1986; Merrell, 1996a, 1998).

Ainda assim, apesar da evolução recente neste domínio, as aptidões sociais são frequentemente encaradas como algo que se desenvolve espontaneamente, ou cuja responsabilidade diz respeito à família, em que os educadores/professores não assumem qualquer papel activo ao nível interventivo (Elksnin & Elksnin, 1995; Martin, 1991). Outro problema, frequentemente apontado, diz respeito à tendência de alguns profissionais apresentarem recomendações vagas e generalistas nos seus relatórios de avaliação socioemocional, tais como “Esta criança poderá beneficiar com um treino de aptidões sociais”, o que não favorece o vínculo entre a avaliação e a intervenção. Nestes casos, a identificação de áreas problemáticas específicas (e.g., interagir adequadamente com os pares, aceitar críticas) será de maior utilidade, com vista à recomendação de estratégias interventivas directamente relacionadas com os problemas (Merrell, 1998).

### **3.1.1. A Controversa Definição de Competência Social e Aptidões Sociais**

Um olhar mais atento na literatura especializada, deixa transparecer a confusão entre os conceitos de competência social e aptidões sociais. Ora definidas de forma indiscriminada, ora entendidas como sinónimos, o esclarecimento da relação entre estes dois conceitos torna-se premente.

A competência social aparece definida na *Encyclopedia of Psychological Assessment* como “referente à avaliação generalista da forma como uma pessoa leva a cabo tarefas sociais específicas, com enfoque na qualidade do seu desempenho” (Carrillo & Olivares, 2003, p. 895).

Neste contexto, a competência social é assumida como um aspecto fundamental das habilidades humanas (Gresham & Elliott, 1987; Gresham & Reschly, 1987; Lopes et al., 2006; Walker et al., 1992; Walker et al., 2004) e como uma variável com impacto significativo no desempenho social das pessoas, em diversos contextos (e.g., escola, emprego, comunidade) e situações (e.g., relacionar-se com outros, negociar pedidos) (Lopes et al., 2006; Walker et al., 1992). Tendencialmente, uma elevada competência social estará associada à capacidade dos indivíduos responderem aos requisitos do seu funcionamento no dia-a-dia, e estarem aptos a lidar com a sua participação e responsabilidade ao nível do bem-estar próprio e dos outros que os rodeiam, contrariamente à reduzida competência social (Gresham & Elliott, 1987).

Na compreensão do conceito de competência social assistiu-se a uma evolução conceptual, com as abordagens comportamentais mais antigas a focarem-se nos comportamentos negativos da criança (excessos e défices), e as concepções mais

recentes a valorizarem a presença de aspectos, quer negativos, quer positivos, no seu comportamento (Foster & Ritchey, 1979).

Por conseguinte, apesar da popularidade e percepção da importância deste constructo, por parte dos psicólogos infantis (Gresham, 1986), um olhar mais atento em redor da investigação nesta área salienta questões e ambiguidades, quer ao nível da definição, quer no que respeita à avaliação da competência social das crianças. Uma das justificações apontada para a dificuldade em definir de forma consensual este constructo, radica “na dificuldade em definir e estabelecer um conjunto de capacidades sociais universalmente aceite” (Lopes et al., 2006, p. 15).

Quanto às aptidões sociais, estas são definidas na *Encyclopedia of Psychological Assessment* como “o reportório básico de comportamentos emitidos por um indivíduo em situações sociais e consiste na expressão e recepção de opiniões, sentimentos e desejos, iniciar, manter e terminar conversas, defender e respeitar direitos pessoais, tudo de uma maneira socialmente aceitável e de forma a maximizar a probabilidade de reforço e a minimizar a probabilidade de problemas de relacionamento interpessoal” (Carrillo & Olivares, 2003, p. 896).

Não existe uma definição universalmente aceite para o constructo de aptidões sociais. Apesar da reconhecida validade deste constructo, com implicações ao nível da avaliação e intervenção, destaca-se a evidente falta de unanimidade na sua definição e conceptualização (Gresham, 1986, 1997; Gresham et al., 2004; Merrell & Gimpel, 1998; Walker et al., 1992; Walker et al., 2004). Neste sentido, as aptidões sociais são apontadas por Merrell e Gimpel (1998) como o constructo psicológico mais incompreendido e com maiores problemas de definição. Estes autores afirmam que, apesar dos notórios problemas de definição e compreensão, até o constructo de inteligência humana parece apresentar um conjunto de definições mais coerentes e relacionadas, com maior grau de acordo do que as aptidões sociais (Merrell & Gimpel, 1998).

Na tentativa de esclarecer este conceito, numa revisão da literatura, McFall (1982) identificou dois modelos conceptuais em torno dos quais giravam a maioria das definições de aptidões sociais: (a) o Modelo do Traço das Aptidões Sociais, em que este conceito é encarado como um constructo hipotético, ou seja, refere-se a uma característica geral da personalidade ou predisposição de resposta intersituacional; e (b) o Modelo Molecular das Aptidões Sociais, segundo o qual este conceito é um atributo da pessoa relativamente a um comportamento com especificidade situacional, e não da pessoa por si só. No entanto, dado que nenhum dos dois modelos oferecia uma abordagem satisfatória do constructo de aptidões sociais, novas concepções foram emergindo na tentativa de encontrar uma definição mais esclarecedora (McFall, 1982).



Por seu turno, numa revisão das definições de aptidões sociais (entre 1973 e 1988), Merrell e Gimpel (1998) encontraram 15 definições utilizadas na literatura. É importante salientar que esta panóplia de significações justifica a diversidade de estratégias interventivas utilizadas nesta área (e.g., treino de aptidões de interacção social, treino de aptidões sociais relacionadas com o sucesso académico), na tentativa de remediar possíveis défices nos reportórios comportamentais das crianças (Gresham, 1997; Gresham et al., 2004). Ou seja, profissionais das mais variadas áreas (e.g., trabalho social, educação, psicologia, educação especial, psiquiatria) interessam-se pelo constructo de aptidões sociais, o que sustenta a diversidade de definições encontradas na literatura, dado que cada disciplina apresenta uma perspectiva única na compreensão deste constructo (Merrell & Gimpel, 1998).

A frequente confusão dos termos aptidões sociais (*social skills*) e competência social (*social competence*) leva a que estes dois conceitos sejam inúmeras vezes utilizados de forma indiscriminada (Foster & Ritchey, 1979; Goes, 2005; Gresham, 1986; McFall, 1982; Merrell, 2008; Pedro, 2005). Na realidade, os dois termos referem-se a constructos de alguma forma similares, mas distintos um do outro: é neste sentido que a maioria das definições entende a competência social como um constructo mais abrangente, ao qual estariam subordinadas as aptidões sociais (Gresham, 1986; Merrell, 2008; Pedro, 2005).

Várias tentativas têm sido feitas para estabelecer uma distinção entre competência social, aptidões sociais e comportamento adaptativo (Elksnin & Elksnin, 1995; Merrell, 2008). Neste sentido, a competência social é um constructo complexo e multidimensional, que envolve uma série de variáveis comportamentais e cognitivas, bem como aspectos de ajustamento emocional, úteis e necessários para o desenvolvimento adequado de relações sociais e obtenção de consequências sociais positivas. A relação entre os vários componentes da competência social é complexa (Merrell, 1998, 2008), em virtude desta ser assumida como um compósito de aptidões sociais e comportamento adaptativo. Por conseguinte, ser socialmente competente é mais do que a mera capacidade de demonstrar aptidões sociais: o sujeito deve ser capaz de ler adequadamente uma situação, identificar a aptidão social apropriada, e estar motivado para a utilizar (Elksnin & Elksnin, 1995). Já as aptidões sociais, são definidas por Foster e Ritchey (1979) como “aquelas respostas que, numa determinada situação, demonstram efectivamente, ou maximizam a probabilidade de produzir, manter, ou acentuar efeitos positivos para o interactor” (p. 626).

Por sua vez McFall (1982), na tentativa de pôr termo à confusão entre competência social e aptidões sociais, define aptidões sociais como comportamentos específicos, estratégias ou tácticas que permitem ao sujeito ter um desempenho competente em tarefas sociais particulares (e.g., fazer amigos), referindo-se o termo

“aptidões” a capacidades/habilidades específicas. O mesmo autor assume a competência social como um termo generalista, baseado em juízos (e.g., opiniões de outros significativos, comparação a um critério explícito), em referência à qualidade ou adequação do desempenho de um sujeito numa tarefa, situação ou contexto social, isto é, uma generalização avaliativa. McFall (1982; Carrillo & Olivares, 2003) acrescenta que, para ser avaliado como competente, o desempenho não necessita de ser excepcional, apenas tem de ser adequado. Ou seja, será a eficácia com que os comportamentos levam a resultados sociais positivos que permite avaliar/julgar a competência social (Lopes et al., 2006). Como resumem Carrillo e Olivares (2003), enquanto a competência se refere a uma avaliação global, as aptidões serão a medida de capacidades específicas. Neste sentido, partilhar, ajudar, dizer “por favor” e “obrigado” são comportamentos sociais desejáveis, que poderão representar exemplos de aptidões sociais (Elliott & Busse, 1991).

Por conseguinte, após uma análise das várias concepções de aptidões sociais encontradas na literatura, e na tentativa de ultrapassar os termos vagos e ambíguos de algumas definições, Gresham (1986, 1997; Gresham & Elliott, 1987) apresenta três definições gerais:

- **Definição de aceitação pelos pares:** São utilizados indicadores de aceitação pelos pares e popularidade da criança (e.g., técnicas sociométricas) para definir a aptidão social da criança. Porém, apesar da sua relativa objectividade, esta definição não identifica os comportamentos sociais específicos que resultam na aceitação pelos pares, popularidade e amizades da criança.
- **Definição comportamental:** Esta definição, partilhada por Foster e Ritchey (1979), assume as aptidões sociais como comportamentos situacionais específicos, que maximizam a probabilidade de segurança ou manutenção do reforço, e/ou a redução da punição ou extinção contingente do comportamento social da criança. Em relação à definição anterior, esta abordagem permite operacionalizar comportamentos sociais específicos para propósitos de avaliação e intervenção, identificar antecedentes e consequentes do comportamento e, segundo Walker e colaboradores (2004), facilita a caracterização do contexto ecológico em que as dificuldades sociais ocorrem. No entanto, esta definição não garante que um determinado comportamento social identificado para intervenção seja, efectivamente, socialmente significativo.
- **Definição de validade social:** Inicialmente denominada de “definição competência-correlação”, “esta abordagem definia as aptidões sociais como comportamentos sociais que se demonstravam correlacionados com um critério de competência social (e.g., aceitação pelos pares)” (Gresham, 1997, p. 235). Neste sentido, as aptidões sociais serão comportamentos que, em

determinada situação, predizem consequências sociais importantes para as crianças (e.g., aceitação pelos pares/popularidade). Esta definição revela-se mais vantajosa ao identificar os comportamentos específicos com necessidade de intervenção, mas também os que são realmente importantes em termos de consequências sociais para a criança. Daí, ser considerada uma definição híbrida das duas anteriores (Gresham 1986) e, segundo Caldarella e Merrell (1997; Merrell & Gimpel, 1998; Walker et al., 2004), ainda que historicamente menos referida, a definição com maior influência nos trabalhos mais recentes.

Apesar de não haver uma definição de aptidões sociais universalmente aceite, a maioria delas envolve a relação pragmática entre comportamento social positivo e consequências sociais positivas (Merrell, 1995a). É neste sentido que Elliott e Busse (1991) encaram as aptidões sociais como a componente mais maleável da competência social, ao nível interventivo.

Por sua vez, Walker e colaboradores (2004) indicam que a melhor conceptualização do conceito de aptidões sociais passa por encará-las como um constructo comportamental, dado que uma série de comportamentos sociais específicos estão agrupados ou sintetizados sob o rótulo genérico de aptidões sociais. Neste sentido, as aptidões sociais representam um conjunto de competências que: (a) facilita a iniciação e manutenção de relações sociais positivas, (b) contribui para a aceitação pelos pares e desenvolvimento de amizades, (c) resulta num ajustamento escolar satisfatório, e (d) permite às crianças lidar e adaptar-se aos requisitos do meio social (Walker et al., 2004).

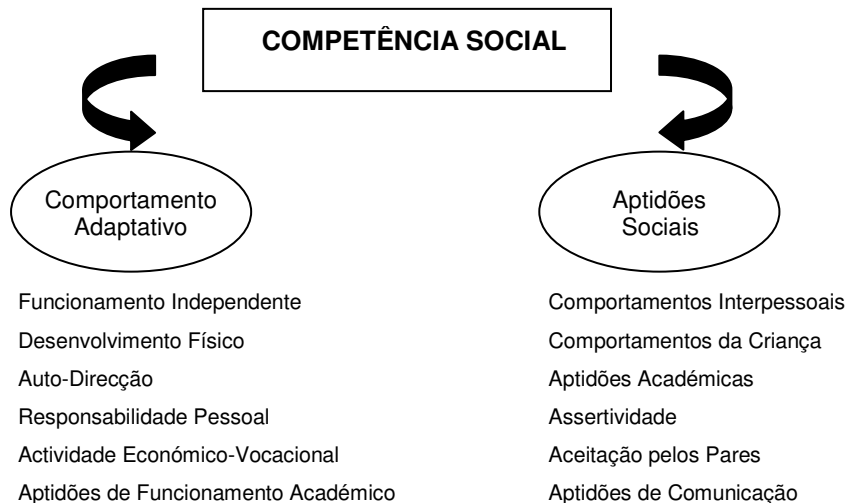
É importante acrescentar que as aptidões sociais envolvem não só comportamentos discretos ou observáveis, associados com a aceitação pelos pares, sucesso escolar e efeitos positivos na vida adulta, mas também, comportamentos não verbais tais como o tom de voz, postura corporal e expressão facial. As aptidões sociais compreendem ainda diversas funções cognitivas que permitem à criança solucionar problemas sociais (Elksnin & Elksnin, 1995).

Finalmente, importa salientar que esta problemática em torno da definição de aptidões sociais é notória, em termos práticos, nos instrumentos utilizados ao nível da avaliação psicológica. Ou seja, a utilização de uma mesma definição de aptidões sociais como referencial teórico na construção de escalas de avaliação, implicaria que as diferenças emergentes nos resultados obtidos através do recurso a várias escalas de avaliação fossem interpretadas como resultantes de variáveis contextuais (e.g., idade, género). No entanto, como denotam Matson e Wilkins (2009), ainda que diversos comportamentos interpessoais sejam incluídos nestes instrumentos, algumas escalas ditas de avaliação de aptidões sociais acabam por avaliar aspectos deste constructo bem discrepantes.

Tendo em conta as definições de competência social e aptidões sociais, anteriormente apresentadas, fica claro que a competência social é, frequentemente, assumida como um termo avaliativo, sinónimo de adaptação social, representativo da associação entre aptidões sociais e consequências socialmente eficazes (Landau & Moore, 1991).

### 3.1.2. Comportamento Adaptativo, Competência Social e Aptidões Sociais: Modelos Teóricos de Integração destes Constructos

Na tentativa de apresentar um modelo teórico relativo à conceptualização da competência social requerida em contexto escolar, numa expansão do modelo original apresentado por Reschly e Gresham (1981, citados por Gresham & Elliott, 1987, Merrell & Gimpel, 1998), Gresham e Elliott (1987) procuraram estabelecer a relação entre competência social, aptidões sociais e comportamento adaptativo, em que estes dois últimos seriam sub-domínios subordinados ao constructo de competência social (constructo multidimensional) (Major, 2007) (cf. Figura 3.1). Este é considerado um dos modelos de competência social com maior influência na literatura de psicologia escolar, do desenvolvimento e educação especial (Merrell & Gimpel, 1998).



*Figura 3.1.* Relação entre os constructos competência social, aptidões sociais e comportamento adaptativo – Modelo proposto por Gresham e Elliott (1987). Adaptado de “The relationship between adaptative behavior and social skills: Issues in definition and assessment”, de F. M. Gresham e S. N. Elliott, 1987, *The Journal of Special Education*, 21(1), p. 169.

Como consta da Figura 3.1, as aptidões sociais incluem (Elksnin & Elksnin, 1995; Gresham & Elliott, 1987): (a) comportamentos interpessoais (aptidões utilizadas durante a interacção social, tais como oferecer ajuda ou pedir desculpa), (b) comportamentos relativos à própria criança (comportamentos auto-reguladores que permitem à criança avaliar a situação social, seleccionar uma aptidão apropriada e avaliar os seus efeitos na situação, tais como aceitar consequências ou demonstrar um comportamento responsável), (c) aptidões relacionadas com o sucesso académico (e.g., ouvir o professor ou cumprir as regras da sala de aula), (d) comportamentos assertivos (a falta destes comportamentos poderá levar a respostas agressivas ou de isolamento perante situações geradoras de stress), (e) aceitação pelos pares<sup>10</sup> (e.g., pedir e dar informações ou convidar uma criança para participar numa actividade), e (f) aptidões comunicativas (e.g., tomar a vez ou manter a atenção durante a conversação).

Este modelo, muito útil ao propor uma estrutura hierárquica para os constructos inter-relacionados de competência social, comportamento adaptativo, aptidões sociais e aceitação/relações com os pares (Major, 2007), acabaria por ser ultrapassado face aos numerosos estudos desenvolvidos nas décadas de 80 e 90 do século XX, que vieram acrescentar novos conhecimentos e diferentes tipos de relações entre estes constructos e, conseqüentemente, criaram a necessidade de desenvolver um novo modelo mais actual (Merrell, 2008) (cf. Figura 3.2).

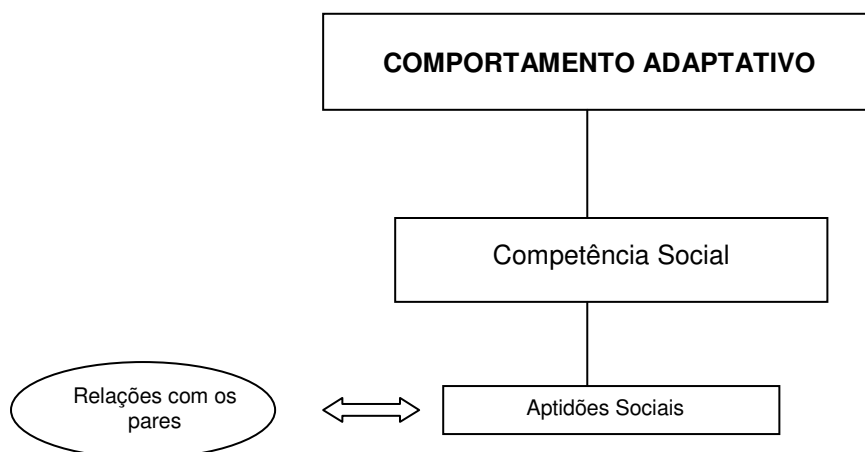


Figura 3.2. Relação entre os constructos comportamento adaptativo, competência social, aptidões sociais e relações com os pares - Modelo proposto por Merrell (2008). Adaptado de *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.) (p. 383), de K. Merrell, 2008, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ao comparar os dois modelos, a discrepância mais notória encontra-se na relação entre competência social e comportamento adaptativo. Enquanto Gresham e Elliott (1987) apresentam o comportamento adaptativo como o constructo

<sup>10</sup> A aceitação pelos pares foi adicionada ao modelo numa revisão proposta por Gresham (1986).

subordinado à competência social, a nova abordagem (representada na Figura 3.2) interpreta esta relação numa direcção inversa, com o comportamento adaptativo a ser assumido como um constructo desenvolvimental e no topo da hierarquia (Merrell, 2008), mantendo-se a relação de subordinação entre competência social e aptidões sociais. Todavia, a associação entre os conceitos de relação com os pares e aptidões sociais é complexificada, com a existência de uma relação recíproca de influência mútua entre estes dois constructos, uma vez que a existência/ausência de aptidões sociais tem um papel relevante na qualidade das relações com os pares, e estas, por sua vez, também influenciarão o desenvolvimento de futuras aptidões sociais (Merrell, 2008).

Resumindo, segundo este modelo: (a) o comportamento adaptativo é considerado o constructo de nível superior; (b) a competência social é um constructo subordinado ao conceito mais abrangente de comportamento adaptativo e representa um termo sumário/avaliativo, que reflecte os juízos acerca da qualidade do desempenho social de uma pessoa; (c) as aptidões sociais são caracterizadas como componentes comportamentais importantes, que levam à competência social; e (d) as relações com os pares devem ser encaradas como um produto/resultado das aptidões sociais, bem como algo com influência recíproca no desenvolvimento destas (Merrell, 2008).

O trabalho empírico desenvolvido no âmbito da presente dissertação tem como referencial teórico este último modelo, em que as aptidões sociais avaliadas pelo instrumento em estudo são entendidas como capacidades específicas fundamentais na avaliação da competência social das crianças.

### **3.2. Desenvolvimento de uma Taxonomia de Aptidões Sociais**

Comparativamente com a vasta quantidade de trabalhos realizados na tentativa de derivar taxonomias empíricas de problemas de comportamento para crianças e adolescentes, as dificuldades associadas à definição do constructo de aptidões sociais levaram a que esta tarefa não recebesse o mesmo nível de atenção no que diz respeito aos comportamentos sociais positivos (Caldarella & Merrell, 1997; Gresham, 2001; Merrell, 1996a, 2008; Walker et al., 2004). Por outro lado, apesar do pouco conhecimento acerca dos sistemas de classificação empírica de problemas de comportamento para o pré-escolar, menos ainda se sabe acerca das dimensões dentro do domínio das aptidões sociais, dado que os primeiros estudos com amostras normativas amplas acerca das aptidões sociais apenas tiveram início a partir de 1980 (Merrell, 1996a).

Porém, os progressos na definição e avaliação de aptidões sociais e o seu reconhecido impacto na vida social e emocional de crianças e adolescentes levaram Caldarella e Merrell (1997) a desenvolver um estudo na tentativa de expandir as abordagens dimensionais da classificação de psicopatologia da criança já existentes, para construir uma taxonomia de aptidões sociais para crianças e adolescentes.

O primeiro momento do estudo envolveu a realização de uma pesquisa em bases de dados de artigos e manuais de testes publicados (incluindo as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*, Merrell, 1994) entre 1974 e 1994. Posteriormente, os autores estipularam dois critérios que permitiram refinar a pesquisa efectuada: (a) as dimensões ou constructos de aptidões sociais tinham de ser derivados através de análise factorial ou outras técnicas multivariadas e (b) os estudos tinham de se referir a aptidões sociais e/ou competência social de crianças e/ou adolescentes. Após um processo de selecção dos 31 estudos identificados, resultou uma série de 21 estudos a analisar que, no seu conjunto, incluíam mais de 22.000 crianças e adolescentes (dos 3 aos 18 anos). Num segundo momento, os autores procederam à revisão dos 21 estudos assumindo quatro níveis de análise: (a) descrição das características do estudo, (b) identificação das dimensões comuns de aptidões sociais, (c) investigação dos itens associados a cada dimensão, e (d) construção de uma taxonomia empírica de aptidões sociais. É importante salientar que cerca de 75.0% dos sujeitos incluídos nos estudos tinham idades entre os 3-6 anos e que os instrumentos de eleição, para a avaliação das aptidões sociais ou competência social dos sujeitos, foram escalas de avaliação do comportamento preenchidas por educadores/professores (15 estudos, logo 71.4%).

Desta meta-análise resultaram cinco dimensões comuns relativas a aptidões sociais, que representariam o contraponto das perturbações do comportamento encontradas no estudo de meta-análise desenvolvido por Quay em 1986<sup>11</sup> (Caldarella & Merrell, 1997):

- **Dimensão de relações com os pares:** Surgiu em 11 (52.4%) dos estudos considerados. Envolve aptidões sociais que reflectem uma relação positiva com os pares (e.g., interacção social, empatia, participação social). Contrasta com as dimensões de Inépcia Social ou de Ansiedade-Isolamento-Disforia de Quay (1986), caracterizadas por relações pobres com os pares, tristeza, medo, hipersensibilidade, falta de auto-confiança e timidez.
- **Dimensão de auto-regulação** (ou auto-gestão; Lopes et al., 2006): Encontrada também em 11 (52.4%) estudos. Diz respeito a crianças que demonstram controlo emocional e cumprem as regras (e.g., auto-controlo, independência

---

<sup>11</sup> Esta meta-análise envolveu uma revisão de 61 estudos de análise factorial, com o objectivo de estudar e classificar as dimensões das perturbações do comportamento de crianças e adolescentes (amostras com idades entre os 3 e os 18 anos). A informação foi recolhida através de escalas de avaliação, observação do comportamento, estudos de casos, cotações dos pares e auto-avaliações (Quay, 1986).

social, conformidade, tolerância à frustração). Faz o contraponto à dimensão de Perturbação do Comportamento Agressivo e Antissocial (*Undersocialized Aggressive Conduct Disorder*) de Quay (1986), caracterizada por birras, comportamentos agressivos e disruptivos, falta de cooperação e desobediência.

- **Dimensão académica:** Presente em 10 (47.6%) dos estudos analisados. Abrange aptidões sociais características de crianças consideradas como independentes e produtivas aos olhos do professor/educador (e.g., ajustamento escolar, respeito pelas regras sociais da escola, orientação para as tarefas, responsabilidade académica). Opõe-se aos comportamentos de passividade, falha na finalização de tarefas, reduzido limiar de atenção, distração e sonhar acordado, incluídos na dimensão de Perturbação de Défice de Atenção identificada por Quay (1986). Esta dimensão académica é também destacada por Gresham e colaboradores (2004), ao considerarem as aptidões sociais como facilitadoras académicas (*“academic enablers”*) (p. 36), na medida em que contribuem para um bom desempenho académico no decorrer do percurso escolar de uma criança.
- **Dimensão de condescendência** (ou conformidade; Lopes et al., 2006): Encontrada em 8 (38.1%) dos estudos. Compreende aptidões sociais tais como cumprir regras sociais e partilhar (e.g., cooperação social, competência e conformidade com as regras). Porém, os autores referem que a maioria dos investigadores tende a denominar esta dimensão de “cooperação”. Esta contrasta com a *Socialized Aggressive Conduct Disorder* de Quay (1986), designada no *DSM-IV* como Perturbação de Oposição e Desafio, caracterizada por comportamentos de desafio da autoridade, fácil frustração ou irritabilidade e culpabilização de outros.
- **Dimensão de assertividade** (ou afirmação; Lopes et al., 2006): Existente em 7 (33.3%) dos estudos. Faz referência, essencialmente, a aptidões sociais que poderão caracterizar uma criança como extrovertida aos olhos dos demais (e.g., iniciativa social, activador social, comportamentos tumultuosos). Dimensão oposta ao que Quay (1986) identificou como Comportamentos Esquizóides (*Schizoid-Unresponsive*) associados a isolamento, não falar, tristeza, confusão e falta de interesse.

Caldarella e Merrell (1997) indicam que, apesar do seu forte suporte empírico, estas cinco dimensões não devem ser consideradas como completamente distintas ou independentes umas das outras. Por outro lado, a relativa sobreposição entre algumas dimensões não deve ser sinónimo de uma limitação da taxonomia, mas reflexo da importância de tais comportamentos entre dimensões e situações (e.g., necessidade de certas aptidões tanto para o sucesso escolar, como nas interacções com pais e pares).



Os autores referem que embora o contraponto entre estas cinco dimensões de aptidões sociais e as categorias de psicopatologia não tenha suporte empírico e assuma um carácter informal, retrata os comportamentos num contínuo, em que a saúde mental e as competências estariam numa extremidade e a patologia e incompetências no outro (Caldarella & Merrell, 1997). Apesar de este contraponto não se revelar como a abordagem mais correcta acerca desta relação, dado que as aptidões sociais e os problemas de comportamento não devem ser assumidos como meros pólos opostos, no entanto, esta taxonomia apresenta várias utilidades: (a) clarificar a nomenclatura das aptidões sociais, (b) permitir identificar dimensões em que as crianças apresentam potencialidades ou défices, (c) possibilitar o desenvolvimento de intervenções comportamentais e medir os efeitos dessas intervenções, e (d) auxiliar no desenvolvimento de uma teoria referente à etiologia, prognóstico e resposta dos comportamentos das crianças e adolescentes a tais intervenções.

Merrell (2008) conclui que, até à data, nenhuma outra investigação apresentou uma revisão tão extensa e exaustiva numa área tão relevante como os comportamentos sociais positivos de crianças e adolescentes, abrindo novos caminhos para a prossecução dos trabalhos nesta área em franca ascensão (e.g., desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação e estratégias interventivas derivados desta taxonomia).

### 3.3. Classificação de Défices nas Aptidões Sociais

Numa abordagem mais aplicada, a identificação de défices ao nível das aptidões sociais revela-se preponderante numa avaliação eficaz e posterior intervenção nesta área (Major, 2007).

Neste sentido, Gresham e Elliott (1987; Gresham 1986) propõem um modelo (representado no Quadro 3.1) que envolve quatro tipos de problemas de aptidões sociais, com base em dois parâmetros. Este modelo representa uma modificação e extensão da distinção entre dificuldades na aquisição de resposta versus execução/desempenho da resposta, proposta por Bandura (1977) para explicar as incompetências sociais das crianças.

Assim, o primeiro parâmetro relaciona-se com o facto de o sujeito saber ou não desempenhar aptidões sociais, e estabelece a distinção entre um défice de aquisição de um défice de execução/desempenho. Os défices de aquisição são entendidos como “*Can’t do*” ou défices de aptidões, enquanto que os défices de desempenho são assumidos como “*Won’t do*” ou défices motivacionais (Gresham, 2001; Lopes et al., 2006). Isto é, enquanto um défice de aquisição representa a falta de competência social no reportório comportamental (o sujeito não poderá desempenhar o comportamento

social requerido, mesmo perante condições ótimas), um défice de execução/desempenho indica a presença da aptidão, mas a falha em desempenhá-la num nível adequado ou no momento correcto (Elliott & Busse, 1991; Gresham, 2001; Gresham & Reschly, 1987; Lopes et al., 2006).

O segundo parâmetro está relacionado com a presença/ausência de respostas emocionais, ou seja, a ansiedade, o medo, a raiva, ou impulsividade podem interferir com a aquisição ou desempenho de comportamentos sociais adequados (Gresham & Elliott, 1987).

### Quadro 3.1

*Sistema de Classificação Conceptual de Problemas de Aptidões Sociais nas Crianças segundo Gresham e Elliott (1987; Gresham, 1986)*

	<b>Défice de Aquisição</b>	<b>Défice de Execução/Desempenho</b>
<b>Ausência de Resposta Emocional</b>	Défice nas aptidões sociais	Défice na execução/desempenho social
<b>Presença de Resposta Emocional</b>	Défice nas aptidões de auto-controlo	Défice na execução/desempenho de auto-controlo

*Nota.* Adaptado de “The relationship between adaptative behavior and social skills: Issues in definition and assessment”, de F. Gresham e S. N. Elliott, 1987, *The Journal of Special Education*, 21(1), p. 172.

Por conseguinte, o cruzamento destes dois parâmetros permite estabelecer quatro tipos de problemas de aptidões sociais, para cada um dos quais Gresham e Elliott (1987; Gresham 1986) apresentam uma definição:

- **Défices nas aptidões sociais:** Nestes casos, as crianças não têm as aptidões sociais necessárias para se comportar de forma adaptativa ou socialmente apta ou, quando estas estão presentes no seu reportório comportamental, podem não ter conhecimento de um passo crítico no desempenho de uma sequência comportamental, devido a uma falha de aprendizagem.
- **Défices na execução/desempenho social:** Nestes casos, as aptidões sociais estão presentes no reportório comportamental das crianças, mas não são executadas num nível satisfatório. Pode ser entendido como um défice no número de vezes que um comportamento social é emitido, relacionado com falta de motivação ou ausência de oportunidade para exibir o comportamento.
- **Défices nas aptidões sociais de auto-controlo:** São crianças que não aprenderam uma determinada aptidão social, porque algum tipo de resposta emocional impediu a aquisição dessa aptidão (e.g., ansiedade ou impulsividade). A criança pode não adquirir aptidões sociais porque a ansiedade interfere ou bloqueia o processo de aprendizagem.
- **Défices na execução/desempenho de auto-controlo:** Estas crianças têm a aptidão social específica no seu reportório comportamental, mas não a executam devido a uma resposta emocional e problemas de controlo de

acontecimentos antecedentes e/ou consequentes. Ou seja, a criança sabe como desempenhar uma aptidão, mas fá-lo de forma pouco frequente ou inconsistente.

Para além dos défices de aquisição e de execução/desempenho, um terceiro tipo de problema de aptidões sociais pode ser considerado: o défice de fluência, presente quando a criança sabe como, ou quer desempenhar uma aptidão social, mas a executa de uma forma desajeitada (Gresham, 2001; Lopes et al., 2006). Neste sentido, um défice de fluência nas aptidões sociais será semelhante à situação de um leitor que consegue descodificar palavras, mas apresenta uma leitura lenta e pouco fluente. Este défice de fluência resultaria de uma falta de exposição a modelos competentes de comportamentos sociais particulares, falta de prática ou uso pouco frequente de aptidões sociais (Gresham, 2001).

Em 1990, Gresham e Elliott alargaram o modelo de classificação de problemas de aptidões sociais, incluindo nele a noção de problemas de comportamento concorrentes (*competing problem behaviors*), que pode envolver comportamentos interiorizados (e.g., ansiedade, depressão) ou comportamentos exteriorizados (e.g. agressão, impulsividade) (Gresham, 2001). Segundo este modelo, base do *Social Skills Rating System* (SSRS, Gresham & Elliott, 1990), duas dimensões do comportamento – défices nas aptidões sociais (aquisição, execução/desempenho ou fluência) e problemas de comportamento concorrentes (presentes ou ausentes) – são combinadas para classificar os problemas de aptidões sociais (Gresham, 2001).

Este modelo apresenta algumas inovações comparativamente ao sistema de classificação apresentado por Gresham e Elliott (1987; Gresham, 1986), tais como a inclusão de défices de fluência e a presença ou ausência de determinado comportamento concorrente (Major, 2007).

Neste sentido, este modelo bidimensional (aptidões sociais e problemas de comportamento) de classificação de défices nas aptidões sociais é considerado inovador, na medida em que possibilita associar os resultados da avaliação à intervenção, em casos de défices de aptidões sociais. A título de exemplo, perante uma criança com um défice de desempenho nas aptidões sociais, acompanhado de problemas de comportamento concorrentes, será inadequado, a nível interventivo, ensinar determinadas aptidões sociais a esta criança uma vez que já as possui no seu reportório comportamental, mas o seu desempenho é travado por algum problema emocional ou comportamental. Neste caso, estratégias de auto-controlo de inibição de comportamentos inadequados e reforço contingente de comportamentos prossociais revelam-se estratégias interventivas mais eficazes (Elliott & Busse, 1991; Gresham, 2001; Lopes et al., 2006). Por seu turno, uma criança com um défice de fluência também não necessita de aprender a aptidão, nem de atender aos procedimentos

antecedentes/consequentes para aumentar a frequência do comportamento social adequado. Do que esta criança carece é de mais oportunidades de resposta e receber *feedback* sobre os seus desempenhos (i.e., praticar) para alcançar desempenhos comportamentais sociais efectivos (Gresham, 2001; Lopes et al., 2006; Walker et al., 2004).

A utilidade prática da identificação destes défices encontra-se representada no leque de questões proposto por Elksnin e Elksnin (1995) a que se deve procurar responder, no decorrer de um processo avaliativo de aptidões sociais: (a) Qual é o estatuto social da criança? (crianças com défices nas aptidões sociais tendem a ser menos aceites pelos pares), (b) Quais são os comportamentos sociais da criança? (identificar as aptidões sociais existentes no reportório comportamental das crianças), (c) Quais são os défices de aptidões sociais da criança? (analisar a presença de défices de aquisição ou de desempenho da aptidão), (d) Será que existem outros comportamentos com interferência na aquisição ou no desempenho de aptidões sociais? (analisar a presença de comportamentos exteriorizados ou interiorizados que possam interferir com a aquisição e desempenho nas aptidões sociais), (e) Que antecedentes precedem o desempenho? (incluir métodos de identificação de acontecimentos que, manipulados ou modificados, permitirão à criança um bom desempenho nas aptidões sociais), e (f) Quais são as consequências após o desempenho? (identificar acontecimentos posteriores ao desempenho da criança fundamentais na elaboração de um plano de intervenção).

Passando da abordagem teórica para a utilidade prática do constructo de aptidões sociais conclui-se que, paralelamente ao reconhecimento das aptidões presentes e emergentes, a identificação correcta do tipo de défices nas aptidões sociais é fulcral, dado que o sucesso dos processos interventivos nesta área passa por: uma medição correcta das aptidões sociais, reconhecimento das aptidões a ensinar, identificação dos tipos de défices e definição de estratégias interventivas eficientes e aceitáveis pelos alunos (Lopes et al., 2006).

### **3.4. Classificação dos Problemas de Comportamento**

Como já referido no capítulo 1, a idade pré-escolar é um período de acelerado crescimento marcado por mudanças comportamentais e pelo desenvolvimento da autonomia. Daí que a maioria das crianças desta faixa etária apresente alguns comportamentos que podem ser encarados como disruptivos (Campbell, 1997; Egeland et al., 1990; Keenan & Wakschlag, 2002; Wakschlag et al., 2005), o que gera sérias dificuldades na distinção entre comportamentos verdadeiramente sintomáticos, e

problemas associados a dificuldades desenvolvimentais normais ou transitórias (Campbell, 1995; Harvey et al., 2007; Keenan & Wakschlag, 2000).

Neste sentido, os comportamentos de uma criança em idade pré-escolar podem não ter o mesmo significado que no caso de uma criança em idade escolar (Campbell, 1995), sendo que muitos dos comportamentos considerados clinicamente significativos, para crianças mais crescidas, são meras manifestações do desenvolvimento normal das crianças mais novas (e.g., aumento de comportamentos de oposição e birras associados à maior autonomia) (Carter et al., 2004; Keenan & Wakschlag, 2000, 2002).

Acresce que a identificação de uma perturbação não pode ser sustentada pela presença de um ou dois comportamentos incomodativos. Serão, sim, a frequência, a intensidade, a cronicidade, a co-ocorrência de outros problemas e o contexto social que esclarecem se estamos ou não perante a manifestação de comportamentos marcadamente distintos dos padrões normativos (Campbell, 1990), com interferência significativa no funcionamento desenvolvimental e social da criança (Barbarin, 2007; Campbell, 1991, 2002; Gonçalves & Simões, 2000; Keenan & Wakschlag, 2000). Como propõe Campbell (2002), a definição de uma perturbação em crianças mais novas deve incluir: (a) uma constelação de comportamentos sintomáticos; (b) estabilidade do padrão de sintomas que ultrapasse um período transitório de adaptação a uma mudança ou situação de stress (e.g., nascimento de um irmão); (c) frequência e severidade dos comportamentos; (d) evidência em vários contextos (e.g., casa e jardim-de-infância); e (e) manifestação com diferentes pessoas (e.g., pais, pares, educadores). Por conseguinte, o grau em que um problema interfere com o funcionamento normal em casa, na escola e na comunidade, é apontado como o mais sensível e utilizado barómetro quanto à severidade dos problemas de comportamento (Barbarin, 2007). Este critério abarca não só a redução da qualidade de vida e da relação com os outros, mas também, o comprometimento da independência e crescimento da criança (APA, 2000/2002).

Neste sentido, e perante a necessidade de esclarecer conceptualmente os vários tipos de problemas evidenciados pelas crianças das faixas etárias mais novas, Campbell (2002) propõe a distinção entre três níveis de comportamentos problemáticos: (a) o “comportamento preocupante e incomodativo” referente a comportamentos típicos e adequados à idade, que podem gerar preocupação nos pais; (b) o “problema específico da idade/problema de comportamento” que representa um exagero da frequência e/ou intensidade de comportamentos típicos num nível que gera transtorno, que poderão ser ou não sinal de futuras dificuldades mais sérias; e (c) o “sintoma ou comportamento sintomático” para designar um problema de provável relevância clínica. Estes três níveis de problemas apresentam alguma sobreposição,

sendo a sua clara distinção uma árdua tarefa, dificultada pelo facto de a “classificação” dos problemas estar dependente da perspectiva do observador.

Como tal, a avaliação de problemas de comportamento torna-se uma tarefa complicada, dadas as diferentes percepções e interpretações dos comportamentos das crianças, assim como, pela variedade de comportamentos que a criança pode apresentar em diversos contextos e com diferentes pessoas (Campbell, 2002; Lopes et al., 1994; Marinheiro & Lopes, 1999). A título de exemplo, enquanto que as brigas por um brinquedo podem ser assumidas por alguns psicólogos como passos desenvolvimentais na aprendizagem de regras e partilha social, já os pais poderão encarar esta situação como uma dificuldade do seu filho em partilhar (Campbell, 2002).

Todos estes factores levam a que a classificação/categorização de problemas de comportamento em crianças mais novas seja particularmente difícil. Porém, os estudos de psicopatologia da criança requerem uma taxonomia coerente, à qual o treino de profissionais, tratamento, epidemiologia e investigação possam ser referenciados (Major, 2007).

Por conseguinte, o incremento da literatura acerca da psicopatologia da criança poderá dever-se à compreensão de que: (a) muitas perturbações das crianças têm consequências ao longo da vida, não só para a criança mas também para a sociedade; (b) disfunções na vida adulta têm, muitas vezes, relação com a infância; e (c) existe uma necessidade premente de sistemas de diagnóstico, programas de intervenção e esforços na prevenção (Mash & Dozois, 1996, citados por Keith & Campbell, 2004).

Por outro lado, diversas fontes de informação/estudos contribuíram para o conhecimento disponível acerca dos sintomas psicopatológicos das crianças mais novas (Task Force on Research Diagnostic Criteria: Infancy and Preschool, 2003): (a) relatos de pais através de escalas de avaliação dimensionais (com maior enfoque na identificação de problemas de comportamento do que em entidades de diagnóstico), (b) entrevistas estandardizadas (mais utilizadas com crianças de 5 anos), (c) estudos de média dimensão com melhores estimativas de diagnóstico (limitados pela ausência de entrevistas sistemáticas de diagnóstico que permitam uma cobertura adequada de sintomas, frequência e severidade), e (d) estudos com grupos clínicos para validação de uma perturbação ou grupo de perturbações (e.g., PHDA).

O aumento da literatura e estudos acerca da psicopatologia da criança, aliado às características desenvolvimentais das crianças em idade pré-escolar, têm agudizado a discussão em redor da preocupação acerca do excesso de diagnósticos, uma vez que os critérios de diagnóstico não permitem uma diferenciação clara entre comportamentos ajustados à idade destas crianças e problemas de relevância clínica.

Neste sentido, Kazdin (1989, citado por Lopes et al., 1994) chama a atenção para os problemas encontrados na aplicação de categorias e avaliação de perturbações

de desenvolvimento/comportamento na infância e adolescência: assim, (a) certos problemas preocupantes na infância (e.g., birras) são relativamente frequentes e tendem a diminuir com a idade; (b) devido às rápidas mudanças desenvolvimentais, alguns problemas podem ser substituídos rapidamente por outros; (c) durante muitos anos houve a crença de que as crianças não apresentariam determinadas perturbações, o que estagnou os estudos nesta área; e (d) tendencialmente, as crianças não se queixam dos seus problemas, o que gera dificuldades acrescidas na avaliação dos sintomas.

Este conjunto de evidências retrata a complexa tarefa de avaliação psicológica nestas idades, justificando a falta de consenso quanto à validade da identificação de problemas clínicos na idade pré-escolar (Campbell, 2002; Keenan & Wakschlag, 2002; Wakschlag et al., 2005).

Passaremos a discutir a problemática da classificação/categorização dos problemas de comportamento em idade pré-escolar, com destaque para as abordagens categoriais e dimensionais.

#### **3.4.1. Dimensões Exteriorizada e Interiorizada**

As décadas de 1960-70 caracterizam-se pelo impulso na investigação na tentativa de encontrar síndromes empíricas que sustentassem a classificação da psicopatologia infantil (Achenbach & Edelbrock, 1978; Dowdy, Hendry, & Kamphaus, 2006). Nos últimos 20/30 anos de investigação desenvolvida nesta área, gerou-se algum consenso quanto à existência de dois tipos relativamente estáveis de problemas de comportamento: (a) problemas exteriorizados, caracterizados por comportamentos fora de controlo, antissociais, hiperactividade-impulsividade, *acting-out* e agressivos, tendencialmente incomodativos e/ou com objectivo de magoar os outros; e (b) problemas interiorizados, incluindo isolamento social, ansiedade, depressão e queixas somáticas, com maior impacto na própria criança (Achenbach, 1991a-c; Achenbach & Edelbrock, 1978; Beg et al., 2007; Caldarella & Merrell, 1997; Campbell, 2002; Cicchetti & Toth, 1991; Dowdy et al., 2006; Gimpel & Holland, 2003; Keenan et al., 1998; Kendall, 2000; Lopes et al., 1994; Milfort & Greenfield, 2002; McConaughy, 2001; Merrell, 1996b; Mesman et al., 2001).

Ackerson (1942, citado por Achenbach & Edelbrock, 1978; Cicchetti & Toth, 1991; Quay, 1986) terá sido o impulsionador da investigação acerca da existência destas duas dimensões das perturbações do comportamento. No seu trabalho pioneiro, com recurso a uma abordagem estatística multivariada para classificação, o autor analisou registos clínicos de 2.113 rapazes e 1.181 raparigas, dos quais extraiu um resultado que designou de “conduta” (correspondente à dimensão exteriorizada), correlacionado com desobediência, crueldade e mentira; e um resultado dito de

“personalidade” (correspondente à dimensão interiorizada), relacionado com infelicidade, depressão e mudanças de humor.

No entanto, até se chegar a um consenso, estas duas dimensões de problemas receberam diversas designações: Problemas de Conduta versus Problemas de Personalidade (Peterson, 1961, citado por Achenbach, 1991a), Agressão versus Inibição (Miller, 1967, citado por Achenbach, 1991a) e Pouco Controlados (*Undercontrolled*) versus Excessivamente Controlados (*Overcontrolled*) (Achenbach & Edelbrock, 1978).

Apesar de as classificações iniciais do comportamento em categorias interiorizado/exteriorizado serem primariamente destinadas à análise de casos clínicos, para propósitos de investigação foram adoptados sistemas semelhantes de classificação que enfatizam a existência daquelas duas categorias primárias de problemas de comportamento (Cicchetti & Toth, 1991). Porém, só recentemente a existência destas dimensões começou a ser aplicada especificamente na população de crianças em idade pré-escolar (Merrell, 1996b).

Na interpretação dos resultados relativos a estas duas dimensões, é importante ter em atenção que apesar de as perturbações exteriorizadas e interiorizadas da psicopatologia da criança serem consideradas domínios independentes, estes não são mutuamente exclusivos e algumas crianças poderão apresentar sintomatologia dos dois tipos (Cicchetti & Toth, 1991).

No entanto, ainda que os problemas de comportamento desta faixa etária mais nova possam ser conceptualizados em função destas duas dimensões, Campbell (2002) chama a atenção para o facto de alguns sintomas comportamentais específicos serem função não só da idade, mas também do nível desenvolvimental da criança. Ou seja, enquanto em idades mais tardias a associação de alguns sintomas poderá permitir a identificação de determinadas perturbações (e.g., perturbações de ansiedade), esta separação pode ser menos perceptível na idade pré-escolar (Merrell, 1996b). A título de exemplo, o estudo desenvolvido por Thomas e Guskin (2001) para analisar o significado do comportamento disruptivo em 82 crianças com idades entre os 18 e 47 meses revelou a presença de um misto de sintomas exteriorizados e interiorizados, como o padrão comportamental comum na amostra de crianças estudada.

A evidência prática indica que a maioria dos problemas encaminhados para serviços de psicologia se referem a problemas de comportamento exteriorizados, fora de controlo e que criam conflitos ou situações de maior tensão entre a criança e o seu meio social (Kendall, 2000). Neste sentido, Lavigne e colaboradores (1998; Wakschlag et al., 2005) apontam as perturbações disruptivas como representando a maioria das perturbações diagnosticadas às crianças em idade pré-escolar, tanto em amostras clínicas como da comunidade.



Contudo, como se denota do Quadro 3.2, as crianças podem ainda apresentar problemas que não se encaixam em nenhuma destas duas dimensões (e.g., problemas de sono ou alimentares) (Gimpel & Holland, 2003).

### Quadro 3.2

#### *Problemas Emocionais e Comportamentais mais Comuns*

<b>Problemas Exteriorizados</b>	<b>Outros Problemas</b>
Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção	Mutismo Selectivo
Tipo predominantemente desatento	Enurese
Tipo predominantemente hiperactivo-impulsivo	Encoprese
Tipo misto	Perturbação da Alimentação da Infância
Perturbação de Oposição	Pica
Perturbação do Comportamento	Mericismo
	Problemas de Sono
<b>Problemas Interiorizados</b>	
Perturbação de Ansiedade de Separação	<b>Perturbações Relacionadas com Abuso/Negligência</b>
Perturbação de Ansiedade Generalizada	Perturbação de Stress Pós-traumático
Fobia Social	Perturbação Reactiva da Vinculação
Perturbação Obsessivo-Compulsiva	
Fobia Específica	<b>Perturbações Globais do Desenvolvimento</b>
Perturbação Depressiva Major	Perturbação Autística
Perturbação Distímica	Perturbação de Asperger
	Perturbação de Rett
	Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

*Nota.* Adaptado de “Common Emotional and Behavioral Problems”, em *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*, p. 2, de G. A. Gimpel e M. L. Holland, 2003, New York: The Guilford Press.

Na literatura, e em congruência com a informação contida no Quadro 3.2, encontram-se três perturbações de comportamento exteriorizadas mais reconhecidas, apesar de uma delas ser raramente diagnosticada em idade pré-escolar, atendendo à severidade dos sintomas (Campbell, 2002; Gimpel & Holland, 2003; Merrell, 2008): a Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA), a Perturbação do Comportamento (PC) e a Perturbação de Oposição (PO).

O termo “hiperactividade” é, seguramente, o mais popular ao nível dos problemas psicológicos na infância (Campbell et al., 2000; Kendall, 2000; Volpe & DuPaul, 2001). A característica essencial desta perturbação (tecnicamente denominada de Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção) é “um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperactividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente em sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento” (APA, 2000/2002, p. 85). Apesar da questão em torno do diagnóstico e identificação desta perturbação em crianças tão novas, tem-se denotado um aumento de diagnóstico de PHDA em idade pré-escolar (Gimpel &

Holland, 2003). Estas crianças são, por natureza, menos atentas e mais activas do que crianças mais crescidas. É neste sentido que o *DSM-IV-TR* chama a atenção para o facto de a hiperactividade poder apresentar oscilações com a idade e o nível de desenvolvimental, pelo que o diagnóstico deve ser estabelecido com precaução, atendendo à eventual adequação desenvolvimental dos comportamentos nas crianças mais novas.

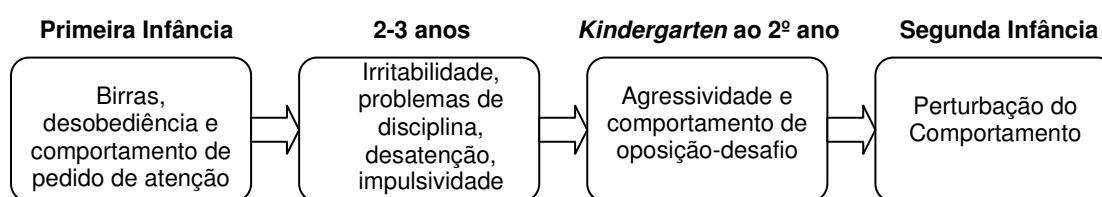
Por sua vez, a PC caracteriza-se por “um padrão de comportamento persistente e repetitivo em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais próprias da idade do sujeito”, não sendo estes problemas situacionalmente específicos, ou seja, sendo evidentes na escola, em casa, na comunidade e com os pares (APA, 2000/2002, pp. 93-94). Tendencialmente, esta perturbação não é identificada em idade pré-escolar, embora possa já ocorrer nesta idade. Mais frequentemente os primeiros sintomas significativos são assinalados entre o meio da infância e a adolescência (APA, 2000/2002; Gimpel & Holland, 2003).

Finalmente, a PO é definida por “um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiante, desobediente e hostil relativamente às figuras de autoridade, que dura pelo menos 6 meses” (APA, 2000/2002, p. 100). Esta perturbação é encarada como precursora da PC (Brassard & Boehm, 2007; Speltz et al., 1999), sendo a classificação destas duas perturbações mutuamente exclusiva, isto é, caso estejam preenchidos critérios de ambas as perturbações, a PC deverá ser a classificação prevalecente. É importante salientar que o *DSM* chama novamente a atenção para a dificuldade no estabelecimento de diagnóstico desta perturbação na idade pré-escolar, dada a frequência de comportamentos transitórios de oposição neste período de desenvolvimento.

Por conseguinte, muitas crianças em idade pré-escolar podem apresentar sintomas semelhantes a PHDA (e.g., actividade excessiva), PO (e.g., birras), e pelo menos moderada PC (e.g., agressão contra os pares). Estes comportamentos surgem, frequentemente, de forma isolada e durante um curto espaço de tempo, e não preenchem os critérios para um diagnóstico de perturbação. Porém, algumas crianças apresentam constelações de comportamentos problemáticos que persistem durante a escolaridade básica (Campbell et al., 2000). Neste contexto, a investigação desenvolvida tem demonstrado que os problemas de comportamento exteriorizados na infância precoce são relativamente estáveis e, muitas vezes, culminam mais tarde num diagnóstico clínico de PO, PC ou PHDA (Campbell, 1994; Campbell & Ewing, 1990; Egeland et al., 1990; Lavigne et al., 1998) (cf. ponto 1.1.2 do capítulo 1).

Do que até aqui ficou dito conclui-se que, atendendo às características desenvolvimentais das crianças em idade pré-escolar, é imperativo abordar as perturbações interiorizadas e exteriorizadas da infância segundo uma perspectiva desenvolvimental (Campbell, 1995; Cicchetti & Toth, 1991; Wakschlag & Keenan, 2001).

Nesta abordagem acerca da classificação dos problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar, o conceito de percurso desenvolvimental (*developmental pathway*) reflecte a natureza hierárquico-desenvolvimental da psicopatologia e assume uma relevância extrema na identificação de problemas de comportamento de relevância clínica com início nos primeiros anos de vida da criança. Assim, o desenvolvimento de problemas exteriorizados na primeira infância fornece uma “janela aberta” para a compreensão deste conceito, como é o caso da Perturbação do Comportamento, a qual tem demonstrado ter as suas raízes nas birras e desobediência da primeira infância (cf. Figura 3.3) (Merrell, 1996b).



*Figura 3.3.* Percurso desenvolvimental da Perturbação do Comportamento. Adaptado de “Social-emotional problems in early childhood: New directions in conceptualization, assessment, and treatment”, de K. W. Merrell, 1996, *Education & Treatment of Children*, 19(4), p. 462.

Contrariamente, este percurso desenvolvimental não está tão estabelecido para as perturbações interiorizadas, possivelmente devido à menor estabilidade temporal destas, em comparação com as perturbações exteriorizadas. Ou seja, é altamente provável que uma criança com sintomas de carácter interiorizados aos 2/3 anos não os apresente por volta dos 6/7 anos, o que impossibilita o estabelecimento de percursos desenvolvimentais para estas perturbações (Merrell, 1996b).

Historicamente, a psicologia da criança tem assumido uma posição algo ambivalente e confusa no que diz respeito aos problemas interiorizados na população pré-escolar (Merrell, 1995a), o que facilmente se depreende da revisão da literatura sobre psicopatologia da criança (Brassard & Boehm, 2007; Cicchetti & Toth, 1991; Mesman et al., 2001; Pihlakoski et al., 2006).

Neste sentido, Keenan e colaboradores (1998) apresentam diversas razões para a menor investigação dedicada aos problemas interiorizados: (a) com excepção de casos extremos, em comparação com problemas exteriorizados, sintomas de ansiedade e depressão são menos problemáticos para educadores e cuidadores; (b) enquanto os problemas exteriorizados são definidos por comportamentos concretos observáveis, a maioria das perturbações interiorizadas requer uma avaliação do estado psicológico da criança, mais difícil de concretizar, especialmente na infância; e (c) a inclusão de sintomas de carácter cognitivo poderá tornar estas perturbações aparentemente menos

prevalecentes no pré-escolar, dadas as menores capacidades cognitivas de introspecção apresentadas por estas crianças.

Esta menor atenção dispensada aos problemas interiorizados é ainda justificada pelo facto de os estados emocionais da criança, como a sua auto-percepção, sentimentos de solidão e a sua percepção da forma como os outros a encaram dificilmente poderem ser avaliados por observadores externos (Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Por outro lado, este tipo de comportamento é facilmente ignorado pelos adultos dado ser menos dramático, disruptivo, hostil e incomodativo que os problemas exteriorizados (Brassard & Boehm, 2007; Campbell, 2002; Hinshaw et al., 1992; Walker et al., 2004). Daí os problemas interiorizados terem sido referidos como a “*secret illness*” (Reynolds, 1992, citado por Merrell, 2008) e a sua identificação ser apontada como um verdadeiro desafio no caso das crianças mais novas (Brassard & Boehm, 2007).

Por conseguinte, é muito pouco comum uma criança em idade pré-escolar apresentar sintomas interiorizados que possibilitem o estabelecimento de um diagnóstico formal (Brassard & Bohem, 2007; Gimpel & Holland, 2003; Lavigne et al., 1998).

Apesar desta menor atenção dispensada às perturbações interiorizadas, diversos medos e preocupações, para além de ansiedade ou isolamento social, têm sido referidos na população pré-escolar (DelCarmen-Wiggins & Carter, 2004). Estes medos e ansiedades serão encarados como sinónimo de psicopatologia apenas quando caracterizados por excessiva intensidade, duração e quando causam interferência na vida da criança e dos que a rodeiam (Kendall, 2000). É possível estabelecer uma “evolução desenvolvimental dos medos”, num primeiro momento associados à separação dos pais (entre os 8 meses e os 2 anos); passando pelo medo de barulhos, escuro e animais (entre os 2 e 4 anos); e evoluindo posteriormente para medos relacionados com assuntos académicos e acontecimentos sociais (Gimpel & Holland, 2003; Kendall, 2000). Bongers, Koot, van der Ende, e Verhulst (2003) sugerem uma passagem da ansiedade de separação na infância para fobia social ou ansiedade generalizada na adolescência. Ainda assim, a ansiedade e o medo poderão ter uma menor tendência a persistir do que problemas do foro exteriorizado, como a agressão ou a desobediência (Campbell, 1991).

Esta menor atenção dada às perturbações interiorizadas reflecte-se no facto de a Perturbação de Ansiedade de Separação ser a única perturbação interiorizada incluída no capítulo do *DSM* referente às perturbações da primeira infância. Esta perturbação é caracterizada por “uma ansiedade excessiva relativamente à separação da casa ou daqueles a quem a criança está vinculada” (APA, 2000/2002, p. 121). Crianças com esta perturbação tendem a apresentar um grande sofrimento quando separadas dos seus cuidadores, ou mesmo perante a mera eminência de separação

(e.g., recusar dormir fora de casa). Alguma ansiedade de separação é característica do desenvolvimento das crianças até aos 6 anos, como tal, para uma criança receber este diagnóstico, a ansiedade deverá ser muito mais severa do que a que é experienciada pelos seus pares (Brassard & Boehm, 2007; Gimpel & Holland, 2003).

Apesar do conhecimento de casos isolados de Ansiedade Generalizada, Fobia Social, Depressão Major, Perturbação Obsessivo-Compulsiva, entre outras, na idade pré-escolar, o diagnóstico destas perturbações é mais frequente em idades mais tardias e não se apresentam critérios específicos para o estabelecimento de diagnóstico destas perturbações na infância (Campbell, 2002; Gimpel & Holland, 2003; Volpe & DuPaul, 2001). No entanto, elevados níveis de sintomas interiorizados poderão sinalizar a necessidade de intervenção clínica (Gimpel & Holland, 2003). Neste sentido, Volpe e DuPaul (2001) salientam que, apesar das divergências ao nível da natureza específica da sintomatologia entre crianças e adultos (e.g., as crianças deprimidas apresentam geralmente humor irritável em lugar de humor depressivo), estas perturbações conduzem sempre a problemas no funcionamento, tal como no caso dos adultos.

Desta exposição, facilmente se depreende que, em comparação com os problemas de carácter exteriorizado, os problemas interiorizados são ainda pouco referenciados ou valorizados, atendendo a uma série de possíveis razões, avançadas por Marinheiro e Lopes (1999): (a) complexidade da avaliação (dificuldades de identificação dado o tipo de expressão comportamental e as dificuldades de definição), (b) carácter transitório, (c) recente reconhecimento enquanto perturbação da infância, e (d) maior impacto na própria criança do que nos outros.

Esta dicotomia de problemas exteriorizados e interiorizados tem servido de base ao desenvolvimento de diversos instrumentos de avaliação de problemas de comportamento, como é o caso das *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a), objecto de estudo do presente trabalho.

### **3.4.2. Sistemas de Classificação e a sua Utilização no Pré-Escolar**

Após um percurso longo e moroso no qual, a título de exemplo, até 1968 as únicas categorias diagnósticas incluídas no *DSM* relativas a crianças eram a Reacção de Ajustamento e a Esquizofrenia Infantil (Achenbach & Edelbrock, 1978), hoje em dia, os problemas clínicos são categorizados segundo critérios de um sistema de diagnóstico que facilita a comunicação, investigação, avaliação e tratamento das crianças com perturbações (Achenbach & Edelbrock, 1978; Nelson-Gray & Paulson, 2004). A principal contribuição do *DSM* foi a apresentação de critérios de diagnóstico específicos e claros. No entanto, denota-se que os benefícios para as crianças mais novas do desenvolvimento do *DSM* são pouco significativos, existindo um enorme fosso entre a

investigação realizada com estas crianças e a desenvolvida com as populações mais velhas (e.g., crianças em idade escolar, adultos) (Task Force on Research Diagnostic Criteria: Infancy and Preschool, 2003).

Por conseguinte, os métodos baseados no diagnóstico procuram avaliar a psicopatologia da criança em termos de categorias, recorrendo a decisões do tipo sim-ou-não acerca de a criança preencher ou não determinado critério de diagnóstico. Estes procedimentos derivam de modelos nosológicos segundo os quais determinado problema representa um sintoma de uma perturbação (Achenbach et al., 2008). Neste sentido, Achenbach e colaboradores (2008, p. 253) referem-se a este tipo de avaliação como “*top down*”, dado que se parte do topo, isto é, de constructos a partir dos quais se derivam critérios de diagnóstico para cada perturbação. O procedimento de avaliação mais utilizado nesta abordagem é a entrevista de diagnóstico estandardizada (desenvolvida com base nos critérios de diagnóstico do *DSM*) (Achenbach et al., 2008).

Atendendo ao período de desenvolvimento acelerado que a idade pré-escolar representa, Keenan e Wakschlag (2000) propõem quatro passos iniciais para a compreensão empírica da natureza e severidade dos problemas disruptivos nesta faixa etária: (a) recolher informação descritiva acerca dos sintomas e perturbações do *DSM-IV* (i.e. esclarecer a forma como os problemas de comportamento no pré-escolar cumprem os critérios dos *DSM-IV* para determinada perturbação); (b) estabelecer comparações entre os sintomas do *DSM-IV* e escalas de avaliação desenvolvidas para esta faixa etária e medidas de observação; (c) validar externamente as perturbações do *DSM-IV* (i.e. avaliar o disfuncionamento académico e com os pares relacionado com a perturbação); e (d) desenvolver estudos longitudinais de *follow-up*, para avaliar a estabilidade e utilidade preditiva dos diagnósticos estabelecidos neste período desenvolvimental.

Em oposição a esta perspectiva categorial, os métodos empiricamente baseados tendem a avaliar a psicopatologia da criança através de dimensões e são apontados como a abordagem “*bottom-up*” (Achenbach et al., 2008, p. 254). Nesta abordagem, mais do que o tipo de comportamento em si, o que permite distinguir um comportamento normal de um patológico será a frequência e a intensidade das queixas, sendo os componentes específicos do funcionamento da criança posteriormente agregados em escalas de medidas de psicopatologia. Por conseguinte, este tipo de procedimento pretende descrever a criança em termos da sua posição num largo espectro de comportamentos, em vez de a classificar como encontrando-se “dentro” ou “fora” de uma categoria (Kendall, 2000). Acresce que este modelo foi concebido com o objectivo de compreender a forma como as crianças/adolescentes são encarados por vários informadores, como pais, professores, clínicos e observadores treinados, assim como pela própria criança (Achenbach & McConaughy, 1987; McConaughy, 2001).

Contrariamente ao *DSM*, esta identificação empírica de síndromes não implica uma mera extrapolação de comportamentos singulares para categorias de diagnóstico, nem estabelece suposições acerca das causas ou do curso desenvolvimental de síndromes particulares. Trata-se, pois, de uma descrição de comportamentos presentes que funcionam como ponto de partida para investigar padrões de comportamento relatados por vários informadores, ou seja, esta abordagem tem a vantagem de permitir uma avaliação da mudança comportamental, em função do desenvolvimento e do contexto social da criança (Marinheiro & Lopes, 1999; McConaughy, 2001; Nelson-Gray & Paulson, 2004). Por conseguinte, os questionários/escalas de avaliação representam o exemplo clássico de procedimentos de avaliação utilizados no contexto desta abordagem.

Com base numa revisão da literatura, Wakschlag e Keenan (2001) sintetizam as várias abordagens usadas na conceptualização do comportamento atípico em idade pré-escolar. A primeira, denominada de inter-relacional ou relacional enfatiza a importância das relações pais-criança no estudo dos problemas de comportamento. Já a abordagem dimensional ou referenciada a normas (anteriormente apresentada), exemplificada pelo CBCL, opta por comparar a frequência dos comportamentos de uma criança com normas para pares da mesma idade. Outra forma de conceptualizar estes problemas, é a perspectiva desenvolvimental baseada no diagnóstico, que requer aplicar a nomenclatura do *DSM-IV-TR* para avaliar a significância clínica dos problemas associada ao período desenvolvimental da criança (Wakschlag & Keenan, 2001).

Por conseguinte, os estudos acerca da prevalência de perturbações em crianças no pré-escolar recorrem frequentemente às escalas de avaliação, aos critérios de diagnóstico do *DSM*, ou à combinação destes dois métodos, para analisar os problemas evidenciados (Gimpel & Holland, 2003). No entanto, com base nas limitações da utilização do *DSM* com crianças mais novas e na dicotomia de problemas exteriorizados/interiorizados, conclui-se que tanto o sistema de avaliação dimensional de Achenbach, como o modelo categorial do *DSM* se revelam abordagens úteis, apesar de nenhum deles ter conseguido aliar de forma apropriada a adequação desenvolvimental com a significância clínica de conjuntos de comportamentos, em crianças pré-escolares (Campbell, 2002).

Assim, a utilidade de abordagens dimensionais versus categoriais com crianças mais novas tem sido alvo de considerável debate (Keenan & Wakschlag, 2000). Neste contexto, existe alguma apreensão quanto à adequação do *DSM* para estas crianças, atendendo ao seu estatuto desenvolvimental único e à sua especificidade comportamental (Merrell, 1996a). Ou seja, apesar de ser reconhecido que certas crianças em idade pré-escolar apresentam problemas de comportamento clinicamente significativos, existe alguma resistência em torno do seu enquadramento em categorias

diagnósticas. É neste sentido que Keenan e Wakschlag (2000) apontam como principal limitação à apresentação de sintomas no *DSM-IV*, a falta de âncoras desenvolvimentais específicas. Segundo uma abordagem desenvolvimental, a utilização de diagnósticos do *DSM* para as faixas etárias mais novas implicaria que os sintomas ou constructos fossem os mesmos no decorrer do desenvolvimento (e.g., utilizar objectos para magoar alguém, roubar) embora a manifestação desses sintomas fosse diferente, tendo em conta as limitações físicas destas crianças (Keenan & Wakschlag, 2002). Por exemplo, a maioria das crianças em idade pré-escolar não tem acesso a facas ou armas de fogo, mas poderão recorrer a pedras para magoar alguém. Ou, contrariamente às crianças mais velhas/adolescentes que poderão roubar material electrónico ou carros, no pré-escolar será mais comum o furto de doces ou dinheiro (Keenan & Wakschlag, 2002).

Por conseguinte, na comunidade científica encontram-se várias posições contrárias ao estabelecimento de um diagnóstico do *DSM* em idade pré-escolar (Keenan & Wakschlag, 2002): (a) não deve ser dada importância aos comportamentos atípicos das crianças destas idades, dado que estes comportamentos representam, frequentemente perturbações desenvolvimentais transitórias; (b) os comportamentos atípicos nem sempre são uma perturbação da criança, mas sim uma perturbação da relação pais-filhos; (c) deve preferir-se recorrer a instrumentos referenciados a normas para a avaliação dos comportamentos das crianças, em vez de categorias diagnósticas; ou ainda (Gimpel & Holland, 2003): (d) os sintomas são demasiado subjectivos; (e) os sintomas não se aplicam a crianças no pré-escolar; e (f) a precisão e validade dos diagnósticos não foram estabelecidas para crianças mais novas. Por seu turno, Lopes e colaboradores (1994; Marinheiro & Lopes, 1999) acrescentam como limitações à utilização do *DSM* a carência de base empírica desta abordagem, aliada à possibilidade de estigmatização ou prognóstico inapropriado (se se verificar posteriormente que o comportamento identificado como problemático não passava, afinal, de um comportamento de transição).

De forma a remediar as limitações da validade preditiva dos métodos diagnósticos para a idade pré-escolar, Keenan e Wakschlag (2000) recomendam um estabelecimento cauteloso de diagnósticos nestas idades, preferindo a sua utilização para recolha de informação descritiva para a identificação de padrões de problemas de comportamento.

As críticas apontadas à utilização do *DSM* com esta faixa etária levaram a que, na ausência de um sistema de diagnóstico desenhado de raiz ou validado para crianças em idade pré-escolar, tenham sido feitas algumas tentativas de implementar modificações nalguns critérios de diagnóstico, no sentido de os tornar mais ajustados a esta faixa etária mais nova (Brassard & Boehm 2007). Neste contexto, entre 2000 e 2002, um grupo multidisciplinar de investigadores (e.g., Michael Scheeringa, Alice Carter, Kate Keenan, Lauren Wakschlag, entre outros) procurou apresentar critérios



claros, desenvolvimentalmente adequados e consistentes com os critérios do *DSM-IV* quando aplicados às crianças com idades entre 0-5 anos (Task Force on Research Diagnostic Criteria: Infancy and Preschool, 2003). Como ponto de partida, os investigadores tiveram em consideração o *DSM-IV*, o *Diagnostic Classification: 0-3*, dados de investigação empírica publicada ou não e a sua própria experiência clínica. Por outro lado, o objectivo proposto por este grupo de trabalho atendeu a quatro características únicas desta população mais nova: (a) linguagem e capacidades cognitivas ausentes ou emergentes, (b) sintomas com diferentes manifestações em diversos períodos desenvolvimentais, (c) limitada capacidade da criança em relatar os seus próprios sintomas, e (d) possível tendência para os prestadores de cuidados desvalorizarem o grau de psicopatologia destas crianças. De forma a uniformizar a revisão dos critérios, foram estipuladas algumas regras (e.g., seguir de perto o *DSM-IV* e modificar os critérios apenas perante evidência empírica dessa necessidade ou inconsistência com a prática clínica).

Deste processo de revisão resultou o *Research Diagnostic Criteria-Preschool Age* (RDC-PA; Task Force on Research Diagnostic Criteria: Infancy and Preschool, 2003)<sup>12</sup>, composto por 19 perturbações, 13 das quais directamente provenientes do *DSM-IV* e seis resultantes de uma proposta de alargamento da classificação a perturbações de eliminação e sono. A maioria dos sintomas do *DSM-IV* (51%) não sofreu alterações (e.g., PHDA), alguns sintomas (34%) foram ajustados para se tornarem mais adequados a nível desenvolvimental (e.g., Perturbação de Ansiedade e Separação) e apenas 15% foram sujeitos a uma revisão completa dada a sua inadequação desenvolvimental (e.g., Perturbação de Stress Pós-Traumático) (Brassard & Boehm, 2007; Task Force on Research Diagnostic Criteria: Infancy and Preschool, 2003). A título de exemplo, para a Perturbação de Ansiedade e Separação, é sugerida a inclusão de um nono sintoma para o critério A: uma preocupação persistente acerca do paradeiro das figuras de vinculação (e.g., olhar pela janela ou parar de brincar) (Brassard & Boehm, 2007). No entanto, apesar dos investigadores reconhecerem que a versão apresentada não deve ser considerada definitiva e que os critérios poderão ter uma maior utilidade com crianças dos 3 aos 5 anos do que do nascimento aos 2 anos de idade, esperam que os critérios do RDC-PA funcionem como catalisadores para a realização de investigação sistemática e em larga escala (Task Force on Research Diagnostic Criteria: Infancy and Preschool, 2003).

Desta abordagem acerca da utilização de sistemas de classificação em idade pré-escolar conclui-se que, uma vez que as crianças muito novas tendem a responder a uma vasta gama de factores de risco com comportamentos semelhantes a hiperactividade, agressividade e desafio, o diagnóstico de comportamentos disruptivos

---

<sup>12</sup> Disponível em <http://www.infant institute.org/WebRDC-PA.pdf>

nestas idades revela-se um autêntico desafio para o examinador/clínico (Thomas & Guskin, 2001). Uma ideia importante a reter é que os profissionais não encarem a existência de diagnóstico como condição necessária para a implementação de uma intervenção. Na verdade, apesar de o diagnóstico poder fornecer pistas na selecção de estratégias interventivas, o mais importante é a identificação dos problemas específicos com necessidade de intervenção (Gimpel & Holland, 2003). Ou seja, mais do que optar por uma abordagem particular na compreensão dos problemas apresentados, os profissionais deverão optar por adoptar uma abordagem eclética que lhes permita alcançar uma maior compreensão dos múltiplos significados que os comportamentos disruptivos das crianças mais novas podem assumir e, assim, chegar a estratégias efectivas de intervenção (Thomas & Guskin, 2001).

### 3.4.3. Análise de *Clusters*

Do que até agora foi exposto, denota-se que o conhecimento da psicopatologia da criança é ainda incipiente e com frequência baseado em informação insuficiente no que diz respeito ao desenvolvimento normativo do comportamento (Kamphaus & Frick, 1996; Kamphaus et al., 1999). Esta evidência é reforçada pela utilização do *DSM*, a qual limita os estudos de psicopatologia ao deixar de lado crianças que não preenchem os critérios de diagnóstico, apesar de poderem apresentar problemas significativos (Kamphaus et al., 1999). É neste sentido que, contrariamente aos modelos categoriais, a utilização de uma abordagem dimensional promove uma maior compreensão da ampla gama de comportamentos da criança, dada a sua sensibilidade a sintomas que não alcançam relevância clínica (Beg et al., 2007; Kamphaus et al., 1999).

Atenuando algumas das lacunas associadas às duas abordagens previamente discutidas (categorial vs. dimensional), a análise de *clusters* é uma técnica de investigação (cujo início da utilização remonta aos anos 60/70) com implicações a nível prático, que tem vindo a despertar o interesse da comunidade científica. Assumida como um método de classificação orientado para a pessoa ("*person oriented methods of classification*"; Dowdy et al., 2006, p. 438), o seu principal objectivo é formar grupos homogéneos de sujeitos, a partir de conjuntos complexos de dados (Borgen & Barnett, 1987; Dowdy et al., 2006; Huberty, DiStefano, & Kamphaus, 1997; Kamphaus et al., 1999). Subjacente a este objectivo, Borgen e Barnett (1987) apresentam três potenciais utilizações da análise de *clusters*: (a) exploração (explorar um conjunto de dados para alcançar um sumário da sua estrutura), (b) confirmação (averiguar a replicabilidade a outras amostras de uma classificação previamente derivada, teórica ou empiricamente), e (c) simplificação (simplificar conjuntos complexos de dados).

Comparativamente à classificação diagnóstica, esta abordagem apresenta algumas vantagens. Assim, para além de permitir aos investigadores a análise dos comportamentos agrupados por constructos/dimensões, possibilita também o estudo da totalidade da amostra em simultâneo (Kamphaus et al, 2000) e, conseqüentemente, identificar subtipos de amostras clínicas ou referenciadas (Kamphaus et al., 1999). Neste sentido, Kamphaus e colaboradores (1999) encaram esta abordagem como um método de investigação alternativo para o estudo da vasta gama de comportamentos das crianças, uma vez que, não só é congruente com a abordagem dimensional do estudo dos problemas de comportamento da criança, como também permite verificar a utilidade de teorias desenvolvimentais da psicopatologia, que encaram o desenvolvimento desviante como uma questão de grau e não de tipo.

Por outro lado, esta abordagem, também designada de multivariada, assume que todos os comportamentos interagem uns com os outros, para gerar o padrão/perfil comportamental observado. Ou seja, em vez de se focalizar numa única variável (e.g., apenas a agressão), foca-se em diversas características do sujeito (e.g., agressão e depressão em conjunto). Assim, teoricamente, os métodos “orientados para a pessoa” são considerados superiores aos modelos dimensionais e categoriais, que não atendem às propriedades de interacção e adição das variáveis, permitindo, ainda, integrar informação proveniente de diversas fontes (e.g., pais, professores, observação) (Dowdy et al., 2006).

Prosseguindo no registo comparativo, face à análise factorial que examina os dados numa perspectiva vertical (ver que itens saturam em determinado factor), a análise de *clusters* investiga os dados segundo uma abordagem transversal, de forma a permitir a construção de determinados grupos de sujeitos atendendo aos resultados obtidos nas diversas escalas e subescalas de um (ou mais) instrumento de avaliação. No entanto, Borgen e Barnett (1987) salientam que a análise factorial e a análise de *clusters* têm muito em comum, nomeadamente: (a) serem métodos utilizados para reduzir um conjunto complexo de dados aos seus aspectos nucleares; (b) requererem um considerável envolvimento do investigador, uma vez que o resultado final está dependente da forma como a análise foi levada a cabo; e (c) inexistência de uma forma apontada como mais correcta na utilização destas técnicas.

Vários factores têm contribuído para o crescente recurso a estes métodos “orientados para a pessoa”, nomeadamente o reconhecimento da elevada consistência entre os *clusters* obtidos e os modelos teóricos prevalentes (Dowdy et al., 2006). Em termos práticos, a possibilidade de predizer a inclusão de uma criança num determinado *cluster* revela-se muito útil ao nível da necessidade de avaliação mais exhaustiva ou aplicação de um programa/estratégia interventiva (Beg et al., 2007; Borgen & Barnett, 1987; Huberty et al., 1997; Kamphaus et al., 1999; Martin & Bridger, 1999). Por outro lado, a possibilidade de construir *clusters* para a mesma amostra,

quando avaliada por pais e educadores/professores facultava uma nova perspectiva acerca dos estudos no acordo entre informadores. A título de exemplo, a possibilidade de o mesmo grupo de crianças ser abrangido no *cluster* referente ao Bom Ajustamento no caso das cotações de educadores e no *cluster* Problemas de Ansiedade para os relatos dos pais, coloca novamente em debate a questão da especificidade situacional dos comportamentos e dos contextos de interação com a criança<sup>13</sup>.

Deste breve resumo denota-se que, apesar das vantagens promissoras na utilização de métodos de análise de *clusters*, é necessária mais investigação, de forma a implementar este método de classificação de um modo mais consistente (Dowdy et al.,

---

<sup>13</sup> De forma a exemplificar e justificar a crescente utilização da análise de *clusters*, segue-se uma breve apresentação da sua aplicação com instrumentos de avaliação desenvolvidos para crianças.

A título de exemplo, a amostra normativa da versão para professores da BASC (Reynolds & Kamphaus, 1992), constituída por 1.228 crianças dos 6 aos 11 anos de idade, foi sujeita a estudos de análise de *clusters* (Huberty, DiStefano, & Kamphaus, 1997). Os sete grupos de *clusters* identificados com base nos resultados obtidos para as 14 escalas da BASC, por ordem de representatividade, foram: Bem Adaptado, Médio, Perturbação de Aprendizagem, Moderadamente Disruptivo, Queixas Físicas/Preocupações, Perturbação Disruptiva do Comportamento e Psicopatologia Severa. É importante enfatizar que os dois primeiros *clusters* englobam 53% da amostra. Neste contexto, o grupo Bem Adaptado caracteriza-se por resultados mais elevados nas escalas adaptativas e pela ausência de problemas de comportamento. Contrariamente, o grupo de Psicopatologia Severa engloba 4% da amostra e é, maioritariamente, composto por rapazes com resultados muito elevados em escalas relativas a problemas de comportamento (e.g., Atipicidade, Agressão) e resultados deficitários nas aptidões adaptativas (Huberty et al., 1997).

Por seu turno, seguindo os mesmos procedimentos, os 2.029 protocolos da versão para pais da BASC foram, também, sujeitos a uma análise de *clusters*. Neste caso, a solução de nove *clusters* pareceu ser a que melhor se ajustava aos dados. Apesar da equivalência da maioria dos *clusters* em relação à versão para professores, surgiram novos *clusters* em contexto familiar, nomeadamente um *cluster* Interiorizado (justificado pelos autores tendo em conta a menor predisposição de professores para a identificação deste tipo de problemas em contexto escolar) (Kamphaus et al., 1999).

Com recurso à análise de *clusters*, Beg e colaboradores (2007) procuraram reproduzir uma tipologia de problemas de comportamento na idade pré-escolar. Neste sentido, 268 crianças de uma amostra clínica, com idades entre os 2 e 5 anos, foram avaliadas com a versão pré-escolar para pais da BASC. Os autores encontraram cinco subtipos de problemas de comportamento: Normal, Problemas de Atenção, Problemas de Comportamento Disruptivo, Problemas de Comportamento Disruptivo/Atípico e Misto/Severo. A sobreposição de quatro dos subtipos identificados aos encontrados com a versão escolar da BASC (Kamphaus et al., 1999), levou os autores a concluir que estes resultados são consistentes com a investigação previamente realizada em idade escolar e reforçam a importância da identificação de problemas de comportamento em idade pré-escolar, para a implementação de estratégias interventivas o mais precocemente possível (Beg et al., 2007).

Também o manual da TABC-R apresenta um estudo de análise de *clusters* (Martin & Bridger, 1999). Uma inovação, em termos de utilidade prática deste instrumento é a apresentação das distribuições dos tipos de temperamento, num gráfico bidimensional, que possibilita o cruzamento dos resultados da criança obtidos para a escala de inibição e de impulsividade. Este estudo gráfico permite analisar de uma forma rápida e de fácil visualização a proximidade do resultado da criança a um determinado tipo de *cluster*/temperamento. Por outro lado, o enquadramento da criança num determinado tipo de *cluster*/temperamento é ainda passível de ser calculada matematicamente (Martin & Bridger, 1999).

2006). Neste sentido, recomenda-se a realização de mais estudos desta natureza, que envolvam não apenas escalas referentes a problemas de comportamento, mas também a potencialidades (e.g., aptidões sociais), constituindo a utilização desta nova abordagem uma oportunidade de estudo dos aspectos relativos ao desenvolvimento óptimo das crianças e de fenómenos comportamentais não identificados com recurso a abordagens categoriais (Kamphaus et al., 1999).

### **3.5. Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento: Relação com Outras Variáveis e Estudos com Grupos Clínicos**

#### **3.5.1. Relação com Outras Variáveis**

Apesar da existência de uma relação entre aptidões sociais e problemas de comportamento e uma diversidade de outras variáveis, por limitações de espaço e no sentido de apresentar o referencial teórico para os estudos incluídos na componente empírica deste trabalho, apresenta-se de seguida uma revisão da literatura acerca da associação das variáveis temperamento, auto-percepção de aceitação social e inteligência com a avaliação socioemocional de crianças em idade pré-escolar. A opção por estas variáveis, em vez de outras igualmente relevantes, justifica-se pelo seu importante contributo em termos desenvolvimentais e pelo facto de existirem instrumentos validados (referentes à avaliação destas variáveis) para a população pré-escolar portuguesa.

- **Temperamento da Criança**

O temperamento é definido por Thomas e Chess (1977, p. 9) como *“the how rather than the what (abilities and content) or the why (motivations) of behavior”*<sup>14</sup>.

Após um primeiro momento de discussão em redor da definição e dimensões do temperamento, foi surgindo um maior número de estudos acerca da relação entre o temperamento e o desenvolvimento da criança (Frick, 2004; Lengua, West, & Sandler, 1998).

Porém, só recentemente foi assumido que as dimensões temperamentais poderiam estar associadas a crianças em risco de psicopatologia. Com efeito, hoje em dia admite-se a existência de uma relação entre o temperamento da criança e a ocorrência de problemas de comportamento, no sentido em que a expressão destes problemas depende da interacção entre o temperamento da criança e o seu meio ambiente. É neste sentido que um “temperamento difícil” representa um marcador

---

<sup>14</sup> “O ‘como’ em vez do ‘quê’ (capacidades/conteúdo) ou o ‘porque’ (motivações) do comportamento”.

geral para o desenvolvimento de problemas no futuro (Frick, 2004; Keenan et al., 1998; Lengua et al., 1998; Leve et al., 2005; Miner & Clarke-Stewart, 2008).

Por conseguinte, o temperamento apresenta-se como um constructo da maior importância nas idades precoces, dado que se revela um bom preditor de características da personalidade e de possíveis problemas de ajustamento/comportamento futuros (Campbell, 1995; Lengua et al., 1998; Prior, 1992; Sanson, Prior, & Kyrios, 1990). Porém, o temperamento pode assumir um duplo papel no desenvolvimento socioemocional das crianças: factor de risco ou factor protector (Janson & Mathiesen, 2008).

Neste contexto, é frequente encontrar na literatura referência à associação positiva entre humor negativo, dictractibilidade, reduzida capacidade de adaptação, reduzida persistência em tarefa e inibição (variáveis associadas ao constructo temperamento) e sintomas interiorizados e exteriorizados (Lemery, Essex, & Smider, 2002; Lengua et al., 1998). Por outro lado, Sanson, Hemphill, e Smart (2004) apontam para a existência de uma clara associação entre dimensões específicas do temperamento e aspectos particulares do desenvolvimento social. Assim, aspectos positivos do temperamento (e.g., elevada auto-regulação) poderão estar associados a comportamentos prossociais e competência social. Pelo contrário, a dimensão temperamental de inibição parece estar relacionada com o isolamento/evitamento dos pares (Sanson et al., 2004).

Como tal, os trabalhos mais recentes têm realçado que a integração de investigação na área do temperamento e da psicopatologia da criança poderá representar um contributo precioso para o desenvolvimento de teorias explicativas das perturbações da infância e, até mesmo para o aperfeiçoamento das intervenções disponíveis para crianças com perturbações socioemocionais severas (Frick, 2004).

A título de exemplo, o estudo de Caspi, Henry, McGee, Moffitt, e Silva (1995) esclarece a relação entre temperamento e problemas de comportamento, numa perspectiva longitudinal. Assim, com o intuito de analisar a relação entre estas variáveis ao longo de 12 anos, uma amostra de 800 crianças foi seguida dos 3 aos 15 anos em vários contextos (e.g., casa, escola e laboratório). Os resultados apontam para correlações significativas entre características temperamentais avaliadas na primeira infância e problemas de comportamento identificados na adolescência. Acresce que os dados obtidos levam os autores a concluir que as características temperamentais da infância precoce terão especificidade preditiva, isto é, determinados padrões temperamentais poderão sustentar problemas de comportamento específicos (e.g., a falta de controlo parece estar associada a futuros problemas exteriorizados) (Caspi et al., 1995).

Apesar da evidência teórica e empírica de uma relação entre os dois constructos, o temperamento e os problemas de comportamento são conceitos

diferenciados e, por consequência, com definições operacionais distintas (Lemery et al., 2002; O'Connor-McBrien, 2004). No entanto, a literatura tem enfatizado a existência de uma confusão entre medidas de temperamento e problemas de comportamento, considerando a sobreposição conceptual dos itens destes dois tipos de instrumentos de avaliação.

Por conseguinte, perante a similitude de itens que avaliam dimensões do temperamento e problemas de comportamento (e.g., actividade vs. hiperactividade, timidez/tristeza vs. ansiedade/depressão), é fundamental determinar até que ponto a possível existência de sobreposição entre estes itens poderá inflacionar a relação entre os resultados obtidos com estes instrumentos (Lemery et al., 2002; Lengua et al., 1998; Prior, 1992; Sanson et al., 1990).

Na literatura são apontadas duas possíveis justificações para esta sobreposição, traduzindo-se em problemas de índole conceptual e metodológica (Lemery et al., 2002; Lengua et al., 1998; Sanson et al., 1990). Neste sentido, a primeira justificação, de ordem teórica, prende-se com o facto de os componentes do temperamento e da sintomatologia poderem sobrepor-se conceptualmente, especialmente em casos extremos de temperamento (e.g., características de um temperamento difícil poderão não só contribuir para sintomas comportamentais, mas também serem parte integrante desses sintomas). Assim, cada dimensão do temperamento inclui dois componentes correlacionados: um unicamente temperamental e outro com sobreposição a sintomas psicológicos, justificando-se assim as correlações elevadas entre os dois tipos de medidas dada a partilha de componentes por estes dois constructos. Relativamente à segunda justificação, de carácter metodológico, a falta de discriminação entre comportamentos representativos de características temperamentais e sintomas é atribuída ao facto de os instrumentos que avaliam estes dois constructos não terem sido desenvolvidos conjuntamente, de forma a assegurar a minimização da sobreposição de conteúdos (i.e., itens) e a maximização da validade discriminante (Lengua et al., 1998).

Na tentativa de esclarecer esta circunstância, os estudos com recurso à avaliação de peritos apresentam-se como uma das formas mais directas de analisar a sobreposição conceptual de medidas de temperamento e problemas de comportamento (Lengua et al., 1998).

Neste sentido, Sanson e colaboradores (1990) convidaram 36 psicólogos (não envolvidos em investigação sobre o temperamento) para avaliarem itens de instrumentos de avaliação de temperamento e problemas de comportamento, como melhores medidas de um ou outro constructo. Os autores concluem que, apesar de os itens de problemas de comportamento exteriorizados não terem tendência a gerar confusão, os itens de carácter interiorizado são assumidos como melhores medidas de temperamento, o que não será surpreendente, uma vez que estes problemas são

tendencialmente definidos como problemas “*within the self*” sendo, igualmente, o temperamento considerado um fenómeno intrínseco. Os autores apontam as escalas de temperamento de Actividade/Intensidade e Irritabilidade como as que apresentam maior associação com problemas de comportamento (Sanson et al., 1990).

Igualmente interessados em esclarecer a relativa sobreposição entre itens relativos a medidas de temperamento e de problemas de comportamento, Lengua e colaboradores (1998) recorreram a uma abordagem empírica (estudos de Análise Factorial Confirmatória) e conceptual (avaliações de peritos) para analisar os dados de uma amostra de 232 crianças dos 9 aos 12 anos. Os autores encontraram relações mais fortes entre a emocionalidade negativa e problemas de depressão e entre problemas de conduta e impulsividade/atenção. Por outro lado, após a remoção dos itens com sobreposição de conteúdo, a relação entre o temperamento e sintomas comportamentais mantém-se estável e significativa (e.g., relação entre emocionalidade negativa e problemas de conduta antes e após eliminação de itens,  $r = .55$  e  $.53$ ,  $p < .01$ , respectivamente). Nalguns casos, até se assiste a um aumento das correlações, possivelmente devido a um aumento da consistência interna das medidas. Por conseguinte, os autores concluem que a associação entre temperamento e sintomas não é um mero artefacto de sobreposição conceptual ou empírica dos vários itens e escalas (Lengua et al., 1998).

Também Lemery e colaboradores (2002) levaram a cabo dois estudos na tentativa de compreender a sobreposição de itens de medidas de temperamento e problemas de comportamento. No primeiro estudo, solicitaram a colaboração de 41 peritos em temperamento para cotarem numa escala de 5 pontos os itens enquanto melhor medida de temperamento ou de sintomas comportamentais, concluindo que 10% dos itens de temperamento e 38% dos itens referentes a sintomas eram confundidos (Lemery et al., 2002). Os resultados do segundo estudo, que envolveu a remoção de itens com sobreposição entre os domínios do temperamento e sintomas comportamentais, indicam que o padrão e a magnitude das correlações entre estas duas variáveis não sofrem modificações significativas (Lemery et al., 2002). Ou seja, os autores concluem que a confusão de medidas (“*measurement confounding*”) não influencia a relação existente entre o temperamento e sintomas referentes a problemas de comportamento, podendo-se aplicar idêntica conclusão à relação entre temperamento e desenvolvimento/comportamento social (Lemery et al., 2002; Sanson et al., 2004).

Atendendo aos resultados obtidos nos vários estudos apresentados para a análise da sobreposição de itens de medidas de temperamento e de problemas de comportamento conclui-se que, por natureza, esta associação é comum e a eliminação de itens com sobreposição conceptual não parece enfraquecer, de forma significativa,



as correlações entre estas duas variáveis. Esta realidade será averiguada na componente empírica deste trabalho.

- **A Auto-Percepção de Aceitação Social da Criança**

O auto-conceito e, como tal, as crenças acerca da auto-competência desempenham um papel decisivo no ajustamento escolar de crianças e adolescentes (Mantzicopoulos, 2006). Progressivamente, foi-se assistindo a um despertar do interesse pela estrutura e desenvolvimento do auto-conceito em idade pré-escolar (Marsh, Craven, & Debus, 1998). Todavia, uma vez mais, e em comparação com a teoria, investigação e prática com crianças mais velhas, pouco se sabe acerca do desenvolvimento do auto-conceito nos primeiros anos de vida (Marsh, Ellis, & Craven, 2002). Uma das principais justificações para a escassez de estudos nesta área, com crianças em idade pré-escolar, deve-se à ausência ou inadequação de instrumentos para avaliar esta variável nesta faixa etária (Mantzicopoulos, 2006; Marsh et al., 1998; Marsh et al., 2002).

Assim, e tendo em consideração que a investigação acerca do auto-conceito, numa perspectiva desenvolvimental, deverá utilizar instrumentos cuja estrutura e formatos facilitem comparações longitudinais no decorrer da idade pré-escolar e dos primeiros anos de escolaridade básica, a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*<sup>15</sup> (PSPCSA; Harter & Pike, 1983) ocupa um lugar de destaque. A sua multidimensionalidade e o seu formato pictórico têm permitido colmatar a limitação decorrente do facto destas crianças mais novas não terem ainda aptidões de leitura suficientemente desenvolvidas (Mantzicopoulos, 2006). No entanto, apesar de utilizado em várias investigações, este instrumento continua a ser alvo de alguma controvérsia, não existindo um claro acordo na literatura acerca da estrutura/formato e precisão/validade da PSPCSA (Madigan, Winsler, Maradiaga, & Grubba, 2002; Mantzicopoulos, 2006; Marsh et al., 2002).

Atendendo ao estudo apresentado na componente empírica deste trabalho, acerca da associação entre aptidões sociais e a auto-percepção de competência da criança, passaremos a analisar alguns resultados encontrados na literatura com recurso à PSPCSA.

Os resultados obtidos por Harter e Pike (1984) revelam que, apesar da existência de uma associação entre aptidões sociais, popularidade junto dos pares e aceitação social, as crianças mais novas poderão ainda não ter assimilado a

---

<sup>15</sup> A *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSPCSA; Harter & Pike, 1983) é um dos instrumentos mais investigados na avaliação da auto-percepção de competência das crianças em idade pré-escolar e já foi alvo de estudos de adaptação para a população portuguesa (cf. Ducharme, 2004). Para uma apresentação mais exaustiva deste instrumento, consultar o capítulo 8.

necessidade de empregar estratégias sociais na obtenção de amizades, daí a obtenção de correlações muito baixas (na ordem de .06) entre os resultados de aceitação social e juízos dos educadores. Estes autores apontam outras justificações para a falta de congruência entre os relatos das crianças e educadores para esta variável: (a) poderão estar em causa comportamentos menos visíveis, (b) as crianças podem ser menos capazes de utilizar a comparação social, e (c) os dois informadores podem recorrer a diferentes critérios avaliativos (Harter & Pike, 1984).

Por seu turno, Campbell (1994) analisou a relação entre problemas de comportamento exteriorizados e auto-percepção de aceitação social numa amostra de 105 rapazes em idade pré-escolar, repartidos por três grupos (referenciados respectivamente pelos pais ou pelos educadores como crianças problemáticas em termos comportamentais e grupo de controlo). Para além de instrumentos de avaliação de problemas de comportamento (e.g., CBCL), a PSPCSA foi utilizada como medida de auto-resposta da criança. Os resultados das escalas de Auto-Percepção de Competência e de Aceitação Social avaliados através da PSPCSA não permitem encontrar diferenças significativas entre os grupos apontados como tendo problemas de comportamento e do grupo de controlo (Campbell, 1994).

Interessadas na problemática da avaliação da competência social e problemas de comportamento em crianças mais novas, Webster-Stratton e Lindsay (1999) procuraram investigar a relação entre aptidões de processamento de informação social, competência social e manutenção da agressão. Para tal, uma amostra de 120 crianças, com idades entre os 4 e os 7 anos, foi dividida em dois grupos: amostra clínica e amostra de comparação. A PSPCSA foi utilizada enquanto medida das aptidões de processamento de informação social. As autoras não encontram qualquer correlação estatisticamente significativa entre os resultados da escala de Aceitação pelos Pares da PSPCSA e os diversos instrumentos de avaliação da competência social ( $r = -.08$  a  $-.01$ , *ns*) ou de problemas de comportamento ( $r = -.04$  a  $.05$ , *ns*) preenchidos por pais e educadores/professores. Por outro lado, o facto de as crianças da amostra clínica se auto-percepcionarem positivamente nas suas relações com pares e adultos, enquanto os pais e educadores/professores apontam dificuldades na relação com os pares, leva as autoras a afirmar que estas crianças poderão sobrestimar a sua aceitação social ou apresentar uma perspectiva idealizada (característica deste estágio desenvolvimental) (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Também Madigan e colaboradores (2002) levaram a cabo um estudo com o objectivo de averiguar a utilidade da PSPCSA (Harter & Pike, 1983) com crianças em idade pré-escolar e analisar a correspondência entre a percepção da competência das crianças e educadores. Uma amostra de 32 crianças (*M* idade = 49 meses) com desenvolvimento normal foi avaliada com a PSPCSA e os respectivos educadores completaram a versão para educadores da PSPCSA. Os coeficientes de correlação não

alcançam o limiar de significância estatística em nenhum dos resultados analisados (e.g., Aceitação dos Pares,  $r = .26$ , *ns*). Estes valores confirmam os resultados obtidos por outros investigadores (Webster-Stratton & Lindsay, 1999), acerca da possível inadequação da PSPCSA enquanto medida da auto-percepção de competência em idade pré-escolar. Os autores avançam como hipóteses explicativas destes resultados a possibilidade de as crianças em idade pré-escolar poderem não constituir fontes de informação fidedignas acerca da sua competência em vários domínios e de os relatos de educadores e crianças acerca da percepção de competência poderem referir-se a diferentes constructos (Madigan et al., 2002).

Por sua vez, Mantzicopoulos (2006) desenvolveu um estudo com o intuito de analisar se as modificações ao nível da auto-percepção de crianças do pré-escolar ao segundo ano de escolaridade básica estariam associadas à idade e género da criança. Para tal, foi analisada a correspondência entre a auto-percepção de 87 crianças de um programa *Head Start* avaliadas com a PSPCSA (Harter & Pike, 1983) e com o *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) preenchido por educadores/professores. Não são encontradas correlações estatisticamente significativas entre a percepção das crianças acerca da sua competência com os pares e as subescalas do SSRS. Os valores das correlações entre a auto-percepção e as subescalas de Assertividade, Cooperação e Auto-Controlo do SSRS são, respectivamente, iguais a .12, .05 e .07 (*ns*, para o *Pre-Kindergarten*) e a -.02, -.03 e .01 (*ns*, para o *Kindergarten*). Os resultados permitem concluir que medidas externas, como as avaliações de educadores/professores, não se relacionam com a auto-percepção da criança (física ou de competência social). Na discussão dos resultados, a autora coloca a hipótese de os constructos avaliados pelo SSRS não serem suficientemente semelhantes aos avaliados pela PSPCSA (Mantzicopoulos, 2006).

Este conjunto de resultados destaca a tendência das crianças em idade pré-escolar para inflacionarem a sua auto-percepção de competência, dada a sua propensão para relatar uma idealização interiorizada, e não a sua competência efectiva (Harter & Pike, 1984; Madigan et al., 2002). Por outro lado, os resultados dos estudos parecem apontar para a fraca utilidade da PSPCSA com crianças em idade pré-escolar e para a discrepância entre os constructos avaliados por este instrumento e os retratados por escalas de avaliação socioemocional (aspectos que podem justificar os valores muito baixos das correlações obtidas).

- **A Inteligência da Criança**

Problemas de funcionamento intelectual ou académico estão frequentemente associados a sintomas ou diagnósticos de perturbações do comportamento nas crianças em idade escolar. Neste sentido, na literatura encontra-se referência à associação entre resultados reduzidos de inteligência e hiperactividade, delinquência, e

problemas de comportamento interiorizados e exteriorizados, tanto em amostras epidemiológicas como clínicas (Dietz, Lavigne, Arend, & Rosenbaum, 1997). No entanto, a relação entre variáveis cognitivas e comportamentais ainda não se encontra totalmente esclarecida (Cole, Usher, & Cargo, 1993). Acresce que estes dados se reportam às crianças mais velhas, havendo um número marcadamente reduzido de estudos para averiguar a relação entre inteligência e psicopatologia em idade pré-escolar, sendo que os existentes dizem respeito, maioritariamente a amostras clínicas (Andersson & Sommerfelt, 2001; Dietz et al., 1997).

Relativamente à idade pré-escolar, a literatura associa, aos problemas de comportamento, frequentes atrasos no desenvolvimento da linguagem e no funcionamento cognitivo (Campbell, 1995; Cole et al., 1993; Heller et al., 1996). Neste sentido, a partir da identificação de risco cognitivo em crianças de idade pré-escolar, poderão ser exploradas as áreas em que esse risco se reflectirá num funcionamento socioemocional mais pobre, indo até às perturbações disruptivas (Cole et al., 1993). Como tal, a avaliação da inteligência de crianças em idade pré-escolar tem sido apontada como um elemento central na compreensão do funcionamento da criança e das suas interacções com o meio circundante, sendo uma componente importante da tarefa de avaliação psicológica (Seabra-Santos, 2000).

No sentido de expor o referencial teórico para o estudo exploratório apresentado na componente empírica deste trabalho, segue-se uma breve revisão dos estudos referentes à relação entre a avaliação socioemocional e cognitiva de crianças em idade pré-escolar.

A investigação desenvolvida para analisar a relação entre o funcionamento intelectual e o risco de perturbações comportamentais (Cole et al., 1993) demonstra que crianças com resultados mais fracos no funcionamento intelectual (componente verbal e visuo-espacial) têm maior tendência a ser referidas, por pais e professores, como possuindo níveis moderados a elevados de problemas exteriorizados, sugerindo a existência de uma relação precoce entre dificuldades cognitivas e comportamentais num grupo de pré-escolares “difíceis”. Acresce que os factores que favorecem a relação entre estes dois elementos de risco parecem estar presentes antes da entrada para a escola (Cole et al., 1993).

Heller e colaboradores (1996) acompanharam uma amostra de 77 crianças desde a idade pré-escolar até ao primeiro ano de escolaridade básica, a fim de examinar a estabilidade e impacto dos problemas de comportamento exteriorizados. A relação entre problemas de comportamento e o QI das crianças, estudada através de análises de regressão, coloca dúvidas quanto ao sentido da causalidade, isto é: (a) se serão os problemas de comportamento que interferem com a aprendizagem e reduzem os resultados de QI, ou (b) se um menor QI associado a uma certa frustração levará a um aumento dos problemas de comportamento (Heller et al., 1996).

Os estudos com amostras clínicas têm enfatizado a existência de uma relação significativa entre sintomas exteriorizados e o funcionamento cognitivo de crianças em idade pré-escolar (Andersson & Sommerfelt, 2001). Assim, crianças cotadas com elevados problemas de comportamento exteriorizados apresentam um QI mais baixo e níveis mais elevados de insucesso académico (Cole et al., 1993; Heller et al., 1996). No entanto, a associação entre estas duas variáveis tem sido sistematicamente estudada em amostras não representativas e amostras clínicas, permanecendo a dúvida se estas conclusões são aplicáveis a amostras não-clínicas (Andersson & Sommerfelt, 2001).

No sentido de esclarecer este tópico, Dietz e colaboradores (1997) examinaram a relação entre inteligência e psicopatologia numa amostra não-clínica constituída por crianças cujas idades oscilavam entre os 2 e os 5 anos ( $N = 510$ ). Os resultados apontam para a existência de uma relação entre valores mais baixos nos QIs verbal e realização e vários tipos de psicopatologia (problemas exteriorizados e interiorizados, identificados nas crianças com resultados no CBCL acima do percentil 90). Os autores concluem, assim, que a identificação precoce de défices intelectuais em idade pré-escolar poderá revelar-se um auxílio precioso na prevenção de futuras dificuldades escolares e psicopatologia severa.

Posteriormente, Andersson e Sommerfelt (2001) procuram testar a hipótese de as capacidades cognitivas estarem significativamente relacionadas com os problemas de comportamento exteriorizados, numa amostra não-clínica de crianças em idade pré-escolar ( $N = 290$ ). Neste estudo, as capacidades cognitivas foram avaliadas com recurso à versão norueguesa da WPPSI-R. Os autores referem uma correlação significativa embora baixa ( $r = -.19$ ,  $p < .01$ ) entre o QI da Escala Completa e a medida de problemas de comportamento (Andersson & Sommerfelt, 2001).

Desta breve exposição conclui-se que, uma vez que comportamentos disruptivos, tais como a agressão, têm lugar num contexto social e estão associados a componentes afectivos e cognitivos, a apreensão do funcionamento socioemocional das crianças deve envolver também a compreensão dos seus comportamentos e capacidade cognitiva (Cook, Greenberg, & Kursche, 1994; Heller et al., 1996).

### **3.5.2. Estudos com Grupos Clínicos**

Tendencialmente, os estudos desenvolvidos com grupos clínicos específicos, têm por objectivo identificar alguns padrões de problemas socioemocionais e/ou características comportamentais associados a esses grupos e que permitam distingui-los de grupos de comparação ou de outros grupos clínicos.

Diversas perturbações específicas da infância e adolescência referenciadas no *DSM* (e.g., Mutismo Selectivo, Perturbação do Comportamento, Perturbação Autística) incluem nos seus critérios de diagnóstico dificuldades a nível interpessoal ou na

competência social (Gresham et al., 2004). No entanto, uma vez que não existe uma perturbação das aptidões sociais, por si só, mais do que fazer diagnósticos diferenciais, tem-se procurado identificar comportamentos específicos do repertório comportamental que possam ser alvo de intervenção (Matson & Wilkins, 2009).

Neste sentido, apresenta-se uma breve revisão da literatura acerca da presença de problemas socioemocionais em determinados grupos clínicos, de forma a justificar a necessidade de identificação, avaliação e intervenção precoces nestas dificuldades, enquanto estratégia muito útil em termos preventivos. Este tópico representa, igualmente, um referencial para enquadrar alguns dos estudos apresentados na componente empírica deste trabalho.

As crianças sinalizadas para avaliação psicológica por suspeita de problemas de comportamento constituem um grupo em risco acrescido de apresentar dificuldades sociais e comportamentais (e.g., Briggs-Gown & Carter, 2008; Campbell, 1994; Campbell et al., 1986; Egeland et al., 1990; Mesman & Koot, 2001) (cf. capítulo 1). A título de exemplo, os resultados do estudo de Harvey e colaboradores (2009), que acompanharam uma amostra de 168 crianças assinaladas com problemas de comportamento aos 3 anos de idade, indicam que três anos mais tarde, 58% das crianças preenchia os critérios para PHDA e/ou PO/PC.

Vários estudos desenvolvidos com crianças em idade pré-escolar permitem reforçar a ideia da ocorrência de défices nas aptidões sociais das crianças com PHDA, com os educadores a cotarem estas crianças como apresentando menos comportamentos prossociais, de cooperação e assertividade do que as crianças do grupo de comparação (Barkley, 1998; Boo & Prins, 2007; Lahey et al., 1998; Landau & Moore, 1991; Merrell & Wolfe, 1998; Spira & Fischel, 2005). Quanto aos problemas de comportamento, as crianças com PHDA tendem a apresentar resultados significativamente mais elevados face a um grupo de controlo, quer na dimensão exteriorizada, quer em subescalas de Problemas de Atenção e Agressão (Byrne et al., 1998; Merrell & Wolfe, 1998), facto que decorre da própria definição/caracterização deste síndrome.

Por outro lado, e de acordo com os estudos apresentados no tópico anterior, crianças com atraso de desenvolvimento e défices intelectuais encontram-se numa situação de risco acrescido de desenvolverem problemas sociais, emocionais e de comportamento (Baker et al., 2003; Brassard & Boehm, 2007; Dykens, 2000; Eisenhower, Baker, & Blacher, 2005; Feldman et al., 2000; Holland & Merrell, 1998; Merrell & Holland, 1997). Com efeito, a investigação levada a cabo neste contexto tem sugerido que diferentes síndromes associados a défices intelectuais poderão incluir, nos respectivos fenótipos comportamentais, diversos comportamentos de risco da criança, problemas psiquiátricos, assim como efeitos indirectos nos prestadores de cuidados e na família (Dykens, 2000; Eisenhower et al., 2005).

Neste sentido, Eisenhower e colaboradores (2005) estudaram a emergência e continuidade de problemas de comportamento junto de 215 crianças de 3 anos de idade, classificadas em cinco grupos: desenvolvimento normal, atraso de desenvolvimento indiferenciado, Síndrome de Down, autismo e paralisia cerebral. Aos 3 anos, as crianças com autismo e paralisia cerebral apresentam níveis mais elevados e estáveis de problemas de comportamento, contrariamente às crianças dos grupos com Síndrome de Down e com desenvolvimento normal. Este estudo permite inferir que as manifestações fenotípicas de problemas de comportamento se manifestam precocemente (aos 3 anos) e sustentam os dados da literatura (Dykens, 2000), que destacam a especificidade comportamental dos síndromes e a importância da sua compreensão para o desenvolvimento de problemas comportamentais ou psiquiátricos da criança (Eisenhower et al., 2005).

Para avaliar a prevalência de problemas de comportamento, Feldman e colaboradores (2000) compararam 76 crianças com aproximadamente dois anos de idade, com ou em risco de atraso de desenvolvimento, com um grupo de controlo. Para os problemas de comportamento, ainda que os resultados totais, exteriorizados e interiorizados não difiram significativamente do grupo de controlo, os resultados do grupo de risco nas várias subescalas são significativamente mais elevados ( $p < .05$ ). Os autores concluem que crianças de dois anos em risco de atraso de desenvolvimento demonstram já sinais de maior propensão para problemas de comportamento, em comparação com os seus pares sem risco. Por outro lado, o facto de as diferenças apenas serem significativas ao nível das subescalas poderá sustentar a hipótese de as crianças começarem a apresentar problemas em áreas específicas, mas não tão amplas que se traduzam em diferenças significativas, ao nível do resultado total (Feldman et al., 2000).

Num grupo de 205 famílias de crianças de 3 e 4 anos de idade, Baker e colaboradores (2003) procuraram comparar crianças com e sem atraso de desenvolvimento ( $n = 82$  e  $n = 123$ , respectivamente), quanto à presença de problemas de comportamento. Os resultados revelam que o grupo das crianças com atraso de desenvolvimento apresenta valores significativamente mais elevados, nas escalas Interiorizadas e Exteriorizadas, assim como nas subescalas de Atenção, Agressividade, Queixas Somáticas e Isolamento Social (Baker et al., 2003).

A característica essencial da Perturbação Autística assenta numa tríade de desenvolvimento deficitário ao nível de: interacção social, comunicação social e um reportório (acentuadamente restritivo) de actividades e interesses (APA, 2000/2002; Campbell, 2006; Wetherby, Prizant, & Hutchinson, 1998). Os défices na interacção social e comunicação associados ao autismo envolvem competências desenvolvimentais que emergem tipicamente durante a infância (Dockrell & Messer, 1999; Tager-Flusberg, 1999), sendo estes défices uma das principais características das

crianças com esta perturbação (Chung et al., 2007). Os défices no funcionamento social envolvem dificuldades em iniciar ou integrar actividades sociais, compreender o ponto de vista de outros e expressar verbalmente sentimentos (Bellini & Hopf, 2007). Estas dificuldades acrescidas em atender à perspectiva dos outros, levam estas crianças a fazerem comentários inadequados ou a dominar as conversas com temas de interesse pessoal, que acabam por limitar a interação social positiva (Bellini & Hopf, 2007; Tager-Flusberg, 1999). No que diz respeito aos problemas de comportamento, são frequentes nestas crianças comportamentos de auto-agressão e estereotípias motoras (Campbell, 2006).

A prematuridade é, tendencialmente, associada a um baixo peso à nascença, o qual pode ter como consequência problemas significativos a nível físico, desenvolvimental, cognitivo e comportamental, com implicações a curto, médio e longo prazo (e.g., desempenho escolar) (Gray, Indurkha, & McCormick, 2004). A maioria da investigação desenvolvida com crianças nascidas prematuramente centra-se em défices motores e cognitivos, delegando para lugares secundários o estudo das características comportamentais ou do desenvolvimento social destas crianças (Gray et al., 2004). No entanto, existe evidência empírica de que estas crianças apresentam resultados mais elevados em medidas de avaliação de problemas de comportamento, em comparação com grupos de controlo, e encontra-se documentada na literatura a maior propensão de crianças prematuras para o desenvolvimento de problemas de comportamento, mais especificamente de PHDA (Gray et al., 2004; Qi & Kaiser, 2003; Valente, 2008).

Desta breve revisão da literatura constata-se que as crianças incluídas nos diversos grupos clínicos analisados apresentam diferenças nos resultados, ao nível das aptidões sociais e problemas de comportamento, quando comparadas com os seus pares com desenvolvimento normal e que cada grupo apresenta um perfil de funcionamento socioemocional distinto e específico.

### **3.6. Síntese**

A revisão da literatura apresentada evidencia que, ao longo dos anos, o constructo de aptidões sociais tem vindo a despertar um interesse crescente, na medida em que se revela útil na compreensão do comportamento social em vários contextos, problemas e faixas etárias (Matson & Wilkins, 2009).

Por conseguinte, ainda que subsista alguma ambiguidade quanto à sua definição, o reconhecimento da multidimensionalidade da competência social das crianças e de que défices nesta área poderão ter um impacto significativo a curto, médio e longo prazo nas suas vidas, apelou à comunidade científica no sentido de dar



mais atenção a este constructo e, conseqüentemente, às aptidões sociais. Assim, tem-se assistido a um aumento da discussão em torno da definição, modelos teóricos e desenvolvimento de uma taxonomia das aptidões sociais, tendo em vista o esclarecimento de possíveis dimensões associadas a este conceito e assim, potenciar o desenvolvimento de instrumentos de avaliação especificamente destinados a crianças em idade pré-escolar.

Por sua vez, a abordagem dos problemas de comportamento em idade pré-escolar tem-se revelado algo problemática, atendendo à dificuldade em definir o que é um problema com relevância clínica nesta faixa etária. Neste contexto, no decorrer de um processo avaliativo, a adopção de uma perspectiva transversal com recurso aos diversos sistemas de classificação disponíveis (e.g., *DSM*) e diferentes abordagens (e.g., empírica/dimensional) no processo de recolha de informação acerca da criança parece ser a opção mais prudente, com vista a uma avaliação e intervenção precoces, rigorosas e eficazes.

Todavia, a avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento não é efectuada no vazio. A literatura demonstra que diversas variáveis (e.g., temperamento da criança) parecem ter relação com a presença/desenvolvimento de problemas ao nível das aptidões sociais e/ou problemas de comportamento. Acresce que a presença de determinada condição (e.g., suspeita de problemas de comportamento exteriorizados) influencia, igualmente, o desenvolvimento socioemocional da criança. Estas evidências reforçam a importância da avaliação e intervenção precocemente realizadas (em idade pré-escolar) ao nível das aptidões sociais e problemas de comportamento, pelo que estas se revelam tarefas decisivas na expectativa de melhorar o percurso desenvolvimental destas crianças.

Por conseguinte, se os anos pré-escolares representam um período de rápido crescimento a nível das aptidões de processamento da informação (Webster-Stratton & Lindsay, 1999), então, será forçoso reconhecer que a implementação de estratégias interventivas nestas idades terá um impacto positivo no desenvolvimento socioemocional das crianças.







# CAPÍTULO 4

## Caracterização das PKBS-2

Este trabalho tem por objectivo principal proceder à tradução, adaptação e validação de um instrumento de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento para a idade pré-escolar. Neste contexto, as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition* (PKBS-2), de Kenneth W. Merrell, revelaram-se uma escolha vantajosa, uma vez que se trata de um instrumento relativamente recente (1994, 2002a) cuja utilidade e boas qualidades psicométricas têm merecido destaque em diversos estudos e revisões efectuados, propriedades estas também confirmadas aquando da realização do estudo exploratório com crianças portuguesas (Major, 2007). De forma a oferecer uma descrição mais pormenorizada das PKBS-2, pretende-se apresentar as principais características deste instrumento (e.g., objectivos, dimensões avaliadas, cotação, interpretação, qualidades psicométricas), complementadas por uma revisão da literatura referente a estudos com recurso às PKBS-2. Este capítulo termina com uma avaliação crítica que servirá, por um lado, para destacar as potencialidades das PKBS-2 face a outros inventários e justificar a selecção das PKBS-2 enquanto objecto de estudo em detrimento de outras opções e, por outro lado, para salientar algumas limitações associadas a este instrumento, que merecerão maior atenção no decorrer deste trabalho.

### 4.1. O Autor das PKBS-2

Kenneth W. Merrell é professor de Psicologia Escolar na Universidade de Oregon (Eugene, EUA), co-director do Programa de Psicologia Escolar e, desde 2005, lidera o Departamento de Educação Especial e Ciências Clínicas da mesma instituição. Em 1988 concluiu o Doutoramento em Psicologia Escolar na Universidade de Oregon, tendo ocupado diversos cargos académicos nas Universidades de Iowa, Utah e Washington. É

membro das Divisões 16 (*School Psychology*) e 53 (*Society for Clinical Child Psychology*) da *American Psychological Association* (Merrell, 2009).

Ao nível da investigação, revela um interesse particular pela avaliação e intervenção das/nas competências e problemas sociais e emocionais de alunos em contexto escolar, com especial ênfase no comportamento social e antissocial, bem como, nas perturbações de carácter interiorizado. Actualmente, os seus interesses estão concentrados em torno de um projecto de Promoção Social e Emocional de Resiliência, desenvolvido na Universidade de Oregon - *Oregon Resiliency Project* (Merrell, 2009). De entre vários objectivos, este projecto pretende proceder ao desenvolvimento de um novo instrumento de avaliação das forças/potencialidades da criança (e.g., optimismo, amizade, capacidade de resolução de problemas) - as *Social-Emotional Assets and Resilience Scales* (SEARS).

Com mais de 100 trabalhos publicados, incluindo instrumentos de avaliação, artigos e livros, destacamos dos diversos instrumentos de avaliação desenvolvidos por este autor, as *School Social Behavior Scales* (1993), as *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (1994), com segundas edições destes instrumentos datadas de 2002, e a *ADHD Symptoms Rating Scale* (2001) em co-autoria com M. Holland e G. Gimpel. Os seus trabalhos têm sido publicados em revistas de renome como a *School Psychology Review*, *Psychology in the Schools*, ou *Journal of Psychoeducational Assessment*. Para além de diversos capítulos publicados em livros editados, entre outras obras, em 1999 publicou o livro *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (que já conta com a terceira edição publicada em 2008). Merece também destaque o facto de entre 1993 a 2005 ter integrado o quadro editorial da conceituada revista *Journal of Psychoeducational Assessment* e, entre os anos 2001-2005, ter sido editor consultor do *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* (Merrell, 2009).

A sua experiência académica, actividade prática em serviços de Psicologia Escolar, inúmeras publicações, e trabalhos desenvolvidos enquanto investigador levaram ao reconhecimento do seu profissionalismo, patente no 6º lugar alcançado num estudo, publicado em 2006, acerca dos produtores de topo de literatura em Psicologia Escolar. Este estudo associou a cada autor um resultado de produtividade, obtido através da análise do número de publicações apresentadas em cinco revistas científicas de psicologia escolar (e.g., *Psychology in the Schools*) entre 1996-2005 (Roberts, Davis, Zanger, Gerrard-Morris, & Robinson, 2006).

#### **4.2. Caracterização e Objectivos das PKBS-2**

Mais do que a mera extensão para idades mais novas de um instrumento desenhado para crianças em idade escolar/adolescentes, as *Preschool and*

*Kindergarten Behavior Scales - Second Edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a) são um inventário do comportamento especificamente desenvolvido para ser utilizado com crianças dos 3 aos 6 anos de idade (Merrell, 1996a, 1996b, 2008, 2002a). Focam-se em aptidões sociais e problemas de comportamento típicos, gerais e rotineiros, vulgarmente manifestados em casa e em contexto escolar. Esta característica proporciona aos pais e profissionais que preenchem o inventário um certo “à vontade” com a terminologia e descrições comportamentais apresentadas (Merrell, 2002a).

As PKBS-2 derivam de uma revisão da primeira edição (Merrell, 1994), com vista a apresentar uma versão melhorada do inventário. Apesar de algumas características (e.g., itens e formato de cotação) se manterem inalteradas, a segunda edição apresenta diversos aperfeiçoamentos: (a) alargamento da amostra normativa, (b) desenvolvimento de tabelas normativas de conversão de resultados para os dois contextos de preenchimento (familiar e escolar), (c) desenvolvimento de uma versão espanhola, (d) simplificação do formato de cotação dos problemas de comportamento, (e) introdução de resultados padronizados e percentis para os resultados compósitos e para as várias subescalas, (f) simplificação dos níveis de risco (redução dos três/quatro níveis de funcionamento nas PKBS, para dois níveis de risco relativos aos resultados mais problemáticos), (g) utilização de resultados compósitos em detrimento dos totais dos resultados brutos, e (h) alguns estudos adicionais de evidência de validade (Merrell, 2002a).

Os objectivos associados ao desenvolvimento das PKBS-2 concretizam-se na utilidade deste instrumento (Allin, 2004; Merrell, 2002a, p. 2):

- “Como uma ferramenta de despistagem (*screening*) para identificar crianças em idade pré-escolar que exibam comportamentos de risco, e que possam beneficiar com estratégias de intervenção precoce;
- Como componente de uma avaliação com recurso a vários métodos, múltiplas fontes de informação e diversos contextos (Merrell, 2008) para identificar, classificar e determinar a legitimidade do recurso a algum tipo de serviço, para crianças mais novas com problemas significativos a nível social e comportamental;
- Como uma ferramenta de avaliação de défices nas aptidões sociais e problemas de comportamento, de forma a possibilitar o desenvolvimento de estratégias de intervenção apropriadas;
- Como uma ferramenta de medida para a monitorização contínua de mudanças do comportamento das crianças, no decorrer de um processo interventivo, e para a respectiva avaliação da eficácia da intervenção;
- Como um instrumento de investigação para estudar características e padrões comportamentais, sociais e emocionais de crianças mais novas”.

### 4.3. Dimensões Avaliadas

As PKBS-2 são um exemplo de questionários multidimensionais factoriais, segundo a classificação proposta por Moreira (2004). Multidimensionais, uma vez que pretendem medir mais de uma variável e, como tal, apresentam diversas escalas. Factoriais, dado que as escalas foram definidas com recurso à análise factorial (cf. ponto 4.7.2). Compostas por 76 itens, as PKBS-2 foram construídas de raiz para representarem duas escalas: Aptidões Sociais (34 itens) e Problemas de Comportamento (42 itens).

Tal como consta da Figura 4.1, os estudos de análise factorial sugeriram a subdivisão de cada uma das duas escalas em diversas subescalas.

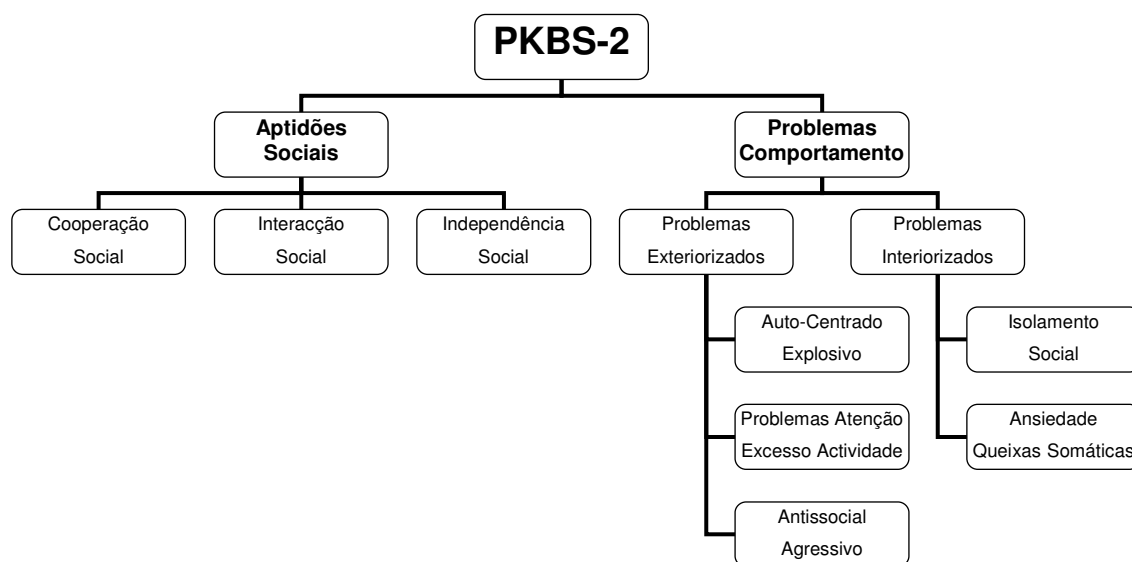


Figura 4.1. Esquema representativo da organização das PKBS-2.

A **escala de Aptidões Sociais**, composta por 34 itens referentes a comportamentos adaptativos ou positivos, é subdividida em três subescalas (Merrell, 2002a)<sup>16</sup>:

- **Cooperação Social:** Esta subescala inclui 12 itens que reflectem características comportamentais essenciais para seguir instruções de adultos, cooperar e “negociar” com os pares, bem como, demonstrar auto-restrição adequada. Os itens encontram-se associados a formas de ajustamento social com pares e em

<sup>16</sup> Ao aplicar a taxonomia de aptidões sociais proposta por Caldarella e Merrell (1997) às três dimensões incluídas na escala de Aptidões Sociais das PKBS-2, verifica-se que estas se referem à Condescendência (Cooperação Social), Relações com os Pares (Interação Social) e Auto-Regulação (Independência Social).



especial com adultos, dado que a maioria envolve o cumprimento de regras tipicamente impostas por pais, educadores ou amas;

- **Interacção Social:** Esta subescala inclui 11 itens, maioritariamente, relacionados com formas de ajustamento social com os pares (ainda que alguns itens se refiram a comportamentos de interacção social com adultos), com especial incidência sobre comportamentos e características indispensáveis para ganhar e manter a aceitação e amizade dos outros;
- **Independência Social:** Esta subescala inclui 11 itens associados ao ajustamento social junto dos pares, que recaem sobre comportamentos e características imprescindíveis para adquirir independência social dentro do domínio do grupo.

A **escala de Problemas de Comportamento** inclui 42 itens e encontra-se subdividida em duas subescalas: Problemas Exteriorizados e Interiorizados. De forma a facilitar a identificação de sintomas mais específicos de problemas de comportamento e emocionais, por parte de investigadores ou clínicos (Allin, 2004) (através dos níveis de risco identificados e na análise qualitativa dos itens), as PKBS-2 apresentam cinco subescalas Suplementares de Problemas de Comportamento derivadas dos estudos de análise factorial de segunda ordem (Merrell, 2002a):

- **Problemas Exteriorizados:** Esta subescala inclui 27 itens que descrevem comportamentos disruptivos, fora de controlo ou excesso de actividade. Das análises factoriais de segunda ordem destes 27 itens resultaram três subescalas suplementares:

**Auto-Centrado/Explosivo:** Esta subescala inclui 11 itens que reflectem comportamentos instáveis, irreflectidos e imprevisíveis. Crianças com posturas de oposição, desafio e temperamentalmente imprevisíveis obtêm, geralmente, resultados elevados nesta subescala;

**Problemas de Atenção/Excesso de Actividade:** Esta subescala inclui 8 itens relacionados com comportamentos impulsivos, impacientes, irrequietos, barulhentos e de actividade excessiva. Crianças identificadas com características de PHDA tendem a receber pontuações elevadas nesta subescala;

**Antissocial/Agressivo:** Esta subescala inclui 8 itens que descrevem comportamentos de intimidação e dano/ofensa a outros. Crianças com pontuações elevadas nesta subescala são, frequentemente, alvo de aversão e evitamento por parte dos pares, devido ao seu estilo de interacção coercivo.

- **Problemas Interiorizados:** Esta subescala inclui 15 itens, particularmente, associados a problemas de comportamento de carácter emocional. Das análises factoriais de segunda ordem destes 15 itens derivaram duas subescalas suplementares:

**Isolamento Social:** Esta subescala inclui 7 itens referentes a padrões comportamentais de evitamento e isolamento de outras crianças, que poderão ser acompanhados por infelicidade num nível excessivo. Apesar da dificuldade em estabelecer um diagnóstico de depressão em crianças muito novas, muitas das características vulgarmente observadas naquela patologia estão incluídas nesta subescala;

**Ansiedade/Queixas Somáticas:** Esta subescala inclui 8 itens indicadores de um padrão de comportamento medroso, tenso e ansioso, que poderá ser acompanhado de vários sintomas físicos como dores abdominais ou de outro tipo, ou doença, para os quais não existe causa física aparente. Resultados elevados nesta subescala permitem, geralmente, identificar crianças cuja separação dos pais ou prestadores de cuidados se revela problemática, medrosas e com tendência a interiorizar estas características através de problemas físicos.

O autor faz questão de salientar que, apesar de muitos dos comportamentos incluídos nas escalas serem comuns em crianças mais novas, estes poderão evoluir para sérios problemas de comportamento caso ocorram em quantidade e intensidade elevadas e na ausência de prevenção ou intervenção precoces (Merrell, 2002a).

#### 4.4. Administração, Cotação e Interpretação

No que diz respeito à **administração** das PKBS-2, estas foram desenvolvidas para serem preenchidas por pais e educadores, mas poderão ser completadas por outros adultos com um relacionamento próximo com a criança, que lhes proporcione um conhecimento suficiente acerca do seu comportamento (e.g., auxiliares de educação, avós, familiares/pais de acolhimento, técnicos de serviço social, profissionais na área da educação, psicólogos e terapeutas da fala). O seu preenchimento requer entre 8 a 12 minutos. Encontram-se divididas em 5 secções: (a) informação sobre a criança, (b) informação sobre quem preencheu, (c) instruções e escalas, (d) informação adicional, e (e) resultados (Merrell, 2002a).

Destacam-se três características requeridas para proceder ao preenchimento das PKBS-2: (a) conhecer suficientemente bem a criança, para estabelecer juízos adequados acerca do seu comportamento; (b) saber ler; e (c) ser capaz de fornecer cotações apropriadas e outras informações escritas relevantes. Contudo, caso algum

informador não possa preencher as PKBS-2 por dificuldades de leitura e/ou escrita, um entrevistador com algum treino poderá auxiliar no preenchimento do inventário. De forma a garantir um tempo de interacção mínimo com a criança por parte dos informadores, o autor recomenda que, além dos pais, os restantes informadores deverão observar e interagir com a criança pelo menos 6 semanas antes de procederem ao preenchimento do inventário (Merrell, 2002a).

O preenchimento das PKBS-2 é bastante simples. Os itens são cotados em referência à observação do comportamento da criança nos últimos 3 meses, com recurso a uma escala de tipo *Likert* de 4 pontos: 0 (“*Nunca*”), 1 (“*Raramente*”), 2 (“*Às vezes*”) e 3 (“*Muitas vezes*”) (Merrell, 2002a) ou, utilizando a terminologia proposta por Moreira (2004, p. 189), através de “uma escala referenciada com advérbios de frequência”.

Uma vez que existem normas independentes para pais e educadores, ao converter qualquer tipo de resultado, o examinador deverá sempre recorrer às tabelas normativas apropriadas (contexto familiar ou contexto escolar). O processo de **cotação** das PKBS-2 envolve quatro passos fundamentais (Merrell, 2002a, p. 14):

- “Calcular os resultados brutos para as três subescalas de Aptidões Sociais e as duas subescalas de Problemas de Comportamento<sup>17</sup>;
- Converter os resultados brutos das subescalas em resultados padronizados, percentis e níveis de risco;
- Somar os resultados padronizados das subescalas para as escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, para criar resultados compósitos, e convertê-los em resultados padronizados compósitos;
- Converter os resultados compósitos em percentis e níveis de risco para as escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento”.

Um passo opcional de cotação possibilita determinar os vários resultados e níveis de risco para as subescalas Suplementares de Problemas de Comportamento. Este procedimento implica recorrer a um anexo do manual para transferir as cotações assinaladas na escala de Problemas de Comportamento e efectuar o somatório para os respectivos resultados das cinco subescalas suplementares. O manual fornece ainda uma tabela para conversão destes resultados brutos em resultados padronizados, percentis e níveis de risco, assim como uma tabela para apresentação do sumário dos resultados obtidos neste estudo adicional.

---

<sup>17</sup> A salientar que, caso três ou menos itens (em cada uma das duas escalas) não tenham sido cotados, o examinador deverá procurar a cotação mais frequente e cotar com esse valor os itens em branco. Todavia, se quatro ou mais itens estiverem em branco, o examinador deverá procurar entrar em contacto com a pessoa que preencheu ou, se tal não for possível, optar apenas por interpretar qualitativamente os itens.

A **interpretação** dos resultados obtidos nas PKBS-2 requer algum treino específico na compreensão e avaliação de problemas emocionais e comportamentais de crianças (Merrell, 2002a). O manual das PKBS-2 apresenta três níveis de interpretação e utilização dos resultados obtidos (Merrell, 2002a):

- **Nível 1:** Interpretar os resultados padronizados (comparar resultados obtidos com média normativa de 100 e desvio-padrão de 15) e percentis. Neste nível são desejáveis resultados elevados na escala de Aptidões Sociais e resultados baixos na escala de Problemas de Comportamento;
- **Nível 2:** Detectar um dos dois possíveis níveis de risco. Segundo o autor, o nível elevado de risco abrange os 5% de resultados mais problemáticos (5% mais baixos nas Aptidões Sociais e 5% mais elevados nos Problemas de Comportamento), os resultados incluídos neste nível de risco situam-se sensivelmente entre dois ou mais desvios-padrão afastados da média normativa. Por seu turno, o nível moderado de risco inclui os 10% de casos problemáticos imediatamente a seguir, ou seja, resultados situados entre o 5º e 15º percentil para a escala de Aptidões Sociais e entre o 85º e 95º percentil para a escala de Problemas de Comportamento. É importante assinalar que resultados abrangidos no nível de risco moderado se situam, tendencialmente, entre um a dois desvios-padrão afastados da média normativa, não sendo, necessariamente, indicativos de défices significativos nas aptidões sociais ou problemas graves de comportamento;
- **Nível 3:** Interpretar qualitativamente os itens. Este procedimento deverá ser adoptado caso algum dos resultados das PKBS-2 se encontre num nível de risco moderado ou elevado. O objectivo principal desta estratégia é identificar comportamentos específicos com necessidade de intervenção, bem como as potencialidades da criança através dos resultados na escala de Aptidões Sociais.

#### **4.5. Desenvolvimento dos Itens**

Em virtude dos itens incluídos nas PKBS terem sido desenvolvidos com um cuidado extremo, de forma a criar uma escala de avaliação adequada a nível desenvolvimental, de fácil utilização e com boas qualidades psicométricas, os itens que compõem as PKBS-2 são idênticos aos da sua primeira edição.

Após a selecção de domínios específicos de comportamentos, atendendo ao racional teórico, surgiu a necessidade de desenvolver um instrumento com duas escalas – Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – em que todos os itens fossem apropriados para crianças mais novas. A escala de Aptidões Sociais foi

desenvolvida para representar os domínios do ajustamento social com os pares e adultos, também utilizados no desenvolvimento das *School Social Behavior Scales* (Merrell, 1993, 2002b), sustentados no trabalho de Walker, McConnell e Clarke (1985, citados por Merrell, 2002a). Estes autores haviam identificado dois tipos de ajustamento social necessários à entrada para a escola: ajustamento com os pares e ajustamento com os professores. Por sua vez, a vasta evidência empírica (cf. Cicchetti & Toth, 1991) levou a que a escala de Problemas de Comportamento fosse desenvolvida de forma a representar os domínios Interiorizado e Exteriorizado. Assim, tendo como ponto de partida uma extensa revisão da literatura acerca do desenvolvimento da criança (normal e atípico), com especial enfoque nos 3-6 anos, foram encontradas 131 descrições comportamentais a incluir na escala de Aptidões Sociais e 110 para a escala de Problemas de Comportamento. A lista de descrições comportamentais foi, posteriormente, reduzida para 103 itens (50 para a escala de Aptidões Sociais e 53 para a escala de Problemas de Comportamento) avaliados por um painel de 16 profissionais (e.g., educadoras de infância, auxiliares, pediatras). Cada item foi avaliado, numa escala de 5 pontos (“*Muito pobre*” a “*Excelente*”), quanto à sua adequação na descrição de comportamentos de crianças mais novas. Deste procedimento resultou uma versão de 35 itens relativos a aptidões sociais e 45 itens referentes a problemas de comportamento que, após recolha da amostra normativa, estudos de análise de itens e procedimentos de análise factorial, culminou na versão final anteriormente apresentada de 34 itens para a escala de Aptidões Sociais e 42 itens para a escala de Problemas de Comportamento (Merrell, 1996a, 2002a).

#### 4.6. Amostra Normativa

A amostra normativa americana é composta por 3.313 crianças dos 3 aos 6 anos de idade (das quais 2.855 provêm da amostra normativa da primeira edição das PKBS). O processo de recrutamento envolveu instituições públicas e privadas de educação pré-escolar, instituições ligadas ao programa *Head Start*<sup>18</sup> e clínicas pediátricas. Para as instituições que demonstraram interesse em colaborar, foi enviado

---

<sup>18</sup> O *Head Start* é um programa nacional da responsabilidade do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA, criado em 1965, que dá assistência a crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos. Promove a prontidão escolar, ao potenciar o desenvolvimento social e cognitivo de crianças, através da disponibilização de serviços educativos, de saúde, de alimentação, sociais, entre outros, às crianças e respectivas famílias. São envolvidas neste programa crianças com idades entre 3-5 anos cujas famílias têm nível socioeconómico situado abaixo do limiar da pobreza ou estão referenciadas para algum tipo de serviço de apoio/assistência.

um pacote contendo um número específico de inventários a preencher, instruções detalhadas e cartas de consentimento para os pais (Merrell, 2002a).

A amostra normativa foi recolhida e analisada tendo em conta uma série de características demográficas: género, idade, raça e etnia, educação especial, nível socioeconómico e representação geográfica. O contexto de interacção com a criança dos informadores que preencheram os inventários (familiar vs. escolar) também foi considerado tanto no processo de recolha da amostra normativa, como nas posteriores análises de resultados.

Ao nível do género, a amostra é composta por 1.716 (51.7%) rapazes e 1.542 (46.7%) raparigas, com 55 (1.6%) crianças sem indicação do género. As análises estatísticas efectuadas para esta variável (teste *t* para amostras independentes e magnitude do efeito), que apontaram para um efeito reduzido da variável género nos resultados, levaram o autor a colocar de parte a criação de resultados normativos independentes para rapazes e raparigas (Merrell, 2002a).

Para a variável idade, a amostra é constituída por 311 crianças com 3 anos, 579 com 4 anos, 1.210 com 5 anos e 1.213 com 6 anos. A primeira versão das PKBS apresentava normas por idades (3-4 e 5-6 anos), porém, atendendo às recomendações de Cohen (1988) para interpretação da magnitude do efeito, as análises efectuadas aquando do desenvolvimento desta segunda edição (correlação de Pearson entre a idade e os resultados totais nas escalas de .21 para a escala de Aptidões Sociais e -.09 para a escala de Problemas de Comportamento) permitiram concluir que, apesar da evidência da modificação das aptidões sociais e dos problemas de comportamento numa direcção mais favorável com o aumento da idade, a utilização de tabelas de conversão de resultados por grupos etários não seria necessária ou desejável. Independentemente desta decisão, como forma de possibilitar a comparação de resultados tendo em conta a idade e o género das crianças, o manual apresenta quadros com os resultados para rapazes e raparigas (médias e desvios-padrão), atendendo à variável idade (Merrell, 2002a).

No que diz respeito à raça e etnia, a amostra normativa tem uma distribuição muito semelhante à população geral dos EUA, tendo por referência os dados do Censos de 2000. De forma a avaliar potenciais efeitos das variáveis raça/etnia nos resultados das PKBS-2, a amostra foi agrupada em duas categorias mais abrangentes (Branco vs. todas as minorias de não-Branco combinadas). As análises estatísticas efectuadas (correlação de Pearson entre as duas categorias e os resultados totais das PKBS-2; cálculo dos coeficientes de consistência interna atendendo ao grupo étnico da criança) permitiram inferir que estas variáveis teriam um peso pouco significativo neste inventário do comportamento (Merrell, 2002a). Estes resultados abonam a favor da expectativa de efeitos mínimos nos resultados atendendo às variáveis raça e etnia (Merrell, 2000b, 2008).

Quanto à educação especial, 88.8% (2,943) das crianças da amostra foram classificadas como não tendo qualquer problema, 8.8% (293) foram assinaladas com um atraso de desenvolvimento, e 2.3% (77) encontravam-se envolvidas num processo avaliativo, aquando da recolha da amostra normativa. Encontraram-se diferenças significativas entre o grupo de crianças sem problemas e as crianças identificadas ou referenciadas (estas discrepâncias serão discutidas em maior pormenor aquando da apresentação dos estudos de evidência de validade das PKBS-2) (Merrell, 2002a).

Tem sido enfatizado que a profissão dos pais se encontra fortemente associada à classe social (Touliatos & Lindholm, 1981; Merrell, 2002a), sendo a recolha deste indicador considerada menos intrusiva que os rendimentos familiares anuais ou o nível de escolaridade dos pais. Como tal, o nível socioeconómico foi estimado através das profissões dos pais das crianças, classificadas em 7 categorias (de acordo com a classificação adoptada no Censos de 1990). As análises estatísticas efectuadas implicaram o agrupamento das 7 categorias em 3 níveis socioeconómicos (baixo, médio e elevado), que revelaram correlações fracas com os resultados, sendo esta relação negativa com os problemas de comportamento e positiva com as aptidões sociais (Merrell, 2002a).

Ao analisar a representatividade geográfica da amostra, destaca-se que esta envolveu 28 comunidades dos EUA, com representação de 18 estados. Apesar de não haver um número equivalente de sujeitos por região (77.0% da amostra foi recolhida na zona Oeste dos EUA), não foram encontradas diferenças significativas com base na região geográfica (Merrell, 2002a). Estes resultados permitiram ao autor confirmar a evidência teórica e empírica de que, contrariamente aos testes de desempenho académico ou de inteligência que, apresentam discrepâncias nos resultados entre regiões geográficas nos EUA, esta divergência não tem sido corroborada em escalas de avaliação do comportamento (Merrell, 2000b).

Ao nível dos informadores e contextos, das 3.313 PKBS-2 recolhidas, 1.467 foram-no em contexto escolar e 1.846 em contexto familiar, sendo a mãe o informador mais frequente neste contexto ( $n = 1.348$ , isto é 73.0%). Os resultados apontaram para a existência de diferenças significativas, apesar de relativamente reduzidas, entre os contextos familiar e escolar. Foram efectuados uma série de testes  $t$  para amostras independentes (com igualdade de variâncias não assumida), para os resultados totais das escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, com o objectivo de averiguar a existência de diferenças nos resultados das PKBS-2 atendendo ao contexto de preenchimento (familiar/escolar). Tanto nas aptidões sociais,  $t(2484.23) = 10.49$ ,  $p < .001$ , como nos problemas de comportamento,  $t(2835.07) = 7.60$ ,  $p < .001$ , os resultados dos familiares revelaram-se significativamente superiores aos dos educadores. O autor interpreta esta superioridade dos resultados em contexto familiar como possível resultado da circunstância de os pais observarem os seus filhos com

maior frequência e num leque mais variado de situações, prestando maior atenção à variabilidade e intensidade de comportamentos exibidos. Apesar de a primeira edição das PKBS não apresentar tabelas normativas diversas atendendo ao contexto de preenchimento (casa/escola), as análises efectuadas aquando da preparação da segunda edição revelaram que esta variável apresenta um efeito mais influente que a idade, o que justifica a criação de normas independentes para diferentes informadores. Esta opção faz com que as PKBS-2 constituam uma alternativa económica, em comparação com outros instrumentos de avaliação, uma vez que se recorre a um único inventário e manual para vários informadores, o que acaba por facilitar a comparação de resultados entre os vários contextos (Merrell, 2002a).

#### 4.7. Propriedades Psicométricas

##### 4.7.1. Estudos de Precisão

A precisão refere-se ao grau de confiança que podemos depositar nos resultados de uma medida. Os tipos mais comuns de evidência de precisão são: consistência interna, teste-reteste, acordo inter-avaliadores e formas alternativas. A partir do coeficiente de precisão é possível calcular o erro padrão de medida, que reflecte a margem de erro associada a um determinado resultado do teste. Todos estes parâmetros de precisão foram investigados para as PKBS-2 (Merrell, 2002a).

Para a **consistência interna**, definida como o conjunto de correlações entre os itens contidos num teste (Nunnally, 1978), utilizaram-se os dois métodos mais referenciados na literatura: coeficiente alfa de Cronbach e o método de *split-half* corrigido pela fórmula de Spearman-Brown. Ambos os métodos produziram coeficientes de consistência interna elevados, para as várias análises efectuadas (amostra total PKBS-2, escalas de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento por idade, preenchimento em contexto familiar/escolar). Dos dados apresentados no manual, facilmente se depreende que os resultados obtidos com as PKBS-2 apresentam uma consistência interna muito elevada, uma vez que os valores dos coeficientes alfa e *split-half* para os resultados totais se situam num intervalo de .90 a .97 ( $p < .001$ ) para as amostras estudadas. Por outro lado, todos os resultados de consistência interna para as várias subescalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento se situam entre .80 e .90 ( $p < .001$ ) indicando que ambas as escalas apresentam uma semelhante e elevada consistência interna (Merrell, 2002a).

Contrariamente ao coeficiente de consistência interna, que não se revela útil na interpretação de resultados individuais, o **erro padrão de medida** permite determinar os limites de um resultado verdadeiro, sendo frequentemente utilizado na construção



de intervalos de confiança dentro dos quais os resultados do teste poderão ser interpretados (Anastasi & Urbina, 1997; Kline, 2000). Foram calculados os erros padrão de medida para as subescalas, resultados totais, subescalas suplementares de problemas de comportamento para a amostra total e amostras recolhidas em contexto familiar ou escolar. Em todas estas situações foram encontrados valores reduzidos. Assim, a título de exemplo, para o resultado total das aptidões sociais (na amostra normativa total) encontrou-se um erro padrão de medida equivalente a 20% do desvio-padrão do resultado bruto, já para os problemas de comportamento o erro padrão de medida equivalia a 17% do desvio-padrão do resultado bruto. Estes valores permitem concluir que a margem de erro associada aos resultados totais das PKBS-2 e das várias subescalas é relativamente reduzida (Merrell, 2002a).

A precisão **teste-reteste** diz respeito à estabilidade dos resultados quando uma medida é administrada em dois momentos distintos (Anastasi & Urbina, 1997; Kline, 2000). No caso de instrumentos de avaliação socioemocional não são esperados resultados muito elevados no teste-reteste, uma vez que existe uma maior variabilidade do constructo a avaliar ao longo do tempo (Merrell, 2008), especialmente com crianças mais novas, devido a alterações reais dos comportamentos ou a factores desenvolvimentais (Anastasi & Urbina, 1997; Kline, 2000). Foi conduzido um estudo de estabilidade temporal que envolveu dois retestes. Assim, educadoras de 82 crianças dos 3 aos 5 anos avaliaram as crianças em três momentos distintos: avaliação inicial (linha de base), reteste após 3 semanas e reteste após 3 meses. Calculadas as diversas correlações de Pearson, todos os coeficientes encontrados foram moderados a elevados e significativos ( $p < .001$ ). Destaca-se a superioridade dos coeficientes obtidos para o resultado total dos problemas de comportamento (.86 para as 3 semanas e .78 para os 3 meses) comparativamente aos das aptidões sociais (.58 e .69, respectivamente), o que poderá indicar uma menor estabilidade destas últimas na população pré-escolar (Merrell, 2002a). O resultado com menor estabilidade temporal foi obtido nos problemas de ansiedade/queixas somáticas (.36 para os três meses), que poderá apontar para a maior flutuação ou carácter transitório destes comportamentos em idade pré-escolar (e.g., maior familiaridade e conforto da criança numa situação inicialmente stressante) (Merrell, 1996a; Merrell 2002a).

A precisão através de **formas alternativas/paralelas** é um indicador especial da estabilidade de um teste, que implica que exista disponível uma forma paralela do mesmo teste (Anastasi & Urbina, 1997). Para avaliar este parâmetro de precisão, um total de 45 pais bilingues de crianças envolvidas num programa *Head Start* (17 rapazes e 28 raparigas entre os 3 e 6 anos) preencheu, em ordem contrabalanceada, as versões em língua inglesa e espanhola das PKBS. A versão espanhola foi desenvolvida com uma equipa bilingue (inglês/espanhol) em que as várias traduções independentes foram comparadas e, com a colaboração do autor, se tentou chegar a uma versão traduzida

que permanecesse fiel ao significado dos itens originais. De forma a garantir a adequação gramatical e semântica da tradução, a versão resultante desta primeira fase foi corrigida por um docente de espanhol numa instituição de ensino superior. As correlações obtidas entre as duas versões são muito elevadas e significativas ( $p < .001$ ), o que permitiu identificar uma sobreposição excepcional entre as duas versões. Os coeficientes obtidos para os dois resultados totais são de .93 para as aptidões sociais e .94 para os problemas de comportamento. A análise da consistência interna das duas versões também demonstrou uma grande uniformidade, com valores do coeficiente alfa idênticos na versão espanhola aos encontrados na versão inglesa, iguais a .93 para os itens de aptidões sociais e a .96 no caso dos problemas de comportamento. As médias dos resultados totais nas versões inglesa e espanhola, para as aptidões sociais (83.12 e 81.96, respectivamente) e problemas de comportamento (38.60 e 41.07, respectivamente) são muito próximas nas duas versões, o que indica que as crianças são avaliadas de forma muito idêntica nas duas formas. A proximidade dos desvios-padrão das duas versões (11.09 e 11.75 para as aptidões sociais; 23.79 e 23.97 para os problemas de comportamento, respectivamente) confirma a reduzida variabilidade dos resultados para as duas formas. Apesar de a amostra ser reduzida, a semelhança de resultados entre as duas versões indica que, pelo menos com base nesta amostra, os comportamentos prossociais e os problemáticos, representados por estas escalas, estão presentes em diferentes culturas (Carney & Merrell, 2002; Merrell, 2002a).

O **acordo inter-informadores** é um indicador particularmente importante na avaliação socioemocional de crianças, dado que a recolha de informação junto de vários informadores e em diversos contextos constitui a essência da avaliação realizada nesta área. Como tal, para o acordo inter-informadores em **contexto pré-escolar**, 82 crianças dos 3 aos 5 anos foram avaliadas no decorrer de uma semana por educadoras e por auxiliares. Encontraram-se coeficientes de correlação de Pearson moderados a moderadamente elevados e significativos ( $p < .001$ ), com os valores para as aptidões sociais a oscilarem entre .36 e .61, e entre .42 e .63 para os problemas de comportamento. Para o acordo inter-informadores entre **contexto familiar e escolar**, 102 crianças dos 3 aos 5 anos foram avaliadas no decorrer da mesma semana pela educadora e por um dos pais. Os coeficientes de correlação encontrados foram muito fracos a moderados, com os valores para as aptidões sociais a oscilarem entre .20 a .57, e entre .13 a .48 para os problemas de comportamento. Um dado relevante dos resultados obtidos é o facto dos problemas exteriorizados serem muito mais consistentes nos dois contextos em comparação com os problemas interiorizados (.42,  $p < .001$  vs. .13, ns), dado este interpretado pelo autor como resultante de uma possível maior dificuldade de observação destes segundos. Estes resultados são interpretados por Merrell (2002a) não como uma limitação das PKBS-2, mas como indicativos de que as crianças em idade pré-escolar poderão comportar-se de maneira

substancialmente diferente, em casa e em contexto escolar, uma vez que este menor grau de acordo entre informadores de diferentes contextos tem sido observado noutros estudos de referência (Achenbach et al., 1987).

#### 4.7.2. Estudos de Validade

A validade pode ser definida como o grau em que a evidência e a teoria suportam as interpretações dos resultados de um teste, ou seja, até que ponto o instrumento mede realmente aquilo que pretende medir (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME], 1999; Anastasi & Urbina, 1997; Kamphaus & Frick, 1996; Kline, 2000; Nunnally, 1978; Suen, 1990). Seguidamente apresentam-se os vários estudos desenvolvidos para evidenciar a validade dos resultados das PKBS-2. O autor apresenta os vários estudos de validade agrupados atendendo às designações apresentadas nos *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA, & NCME, 1999)<sup>19</sup>.

A **evidência de validade com base no conteúdo do teste** (também conhecida como validade de conteúdo), refere-se ao modo como os itens de um teste representam de uma forma adequada o conteúdo que o teste propõe medir (AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003; Nunnally, 1978; Suen, 1990). No caso das PKBS-2, a evidência deste tipo de validade implicou verificar até que ponto os itens individuais incluídos em cada escala reflectem os constructos de aptidões sociais e problemas de comportamento de crianças mais novas. Como tal, por um lado, atendeu-se a todo o procedimento de desenvolvimento dos itens (apresentado no ponto 4.5), por outro lado, analisaram-se as correlações item-resultado total. Para esta última análise foram calculadas as correlações bivariadas produto-momento de Pearson entre os itens individuais e o resultado total das respectivas escalas. Atendendo ao critério seleccionado pelo autor (correlações mínimas de .25 a .30), pode inferir-se que todos os itens atingem e ultrapassam este limiar, sendo que, para as aptidões sociais, nenhum item apresenta uma correlação inferior a .32 situando-se a maioria entre .60/.70, enquanto para os problemas de comportamento o valor mais baixo encontrado foi uma correlação de .40. Estes resultados, aliados aos procedimentos rigorosos

---

<sup>19</sup> Na tentativa de fazer face à tradicional “trindade” de tipos de validade – validade de conteúdo, validade de constructo e validade referenciada a um critério – são propostos cinco tipos de evidência de validade: evidência com base no conteúdo do teste, evidência com base no processo de resposta, evidência com base na estrutura interna, evidência com base nas relações com outras variáveis e evidência com base nas consequências do *testing* (cf. AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003). A evidência de validade com base no processo de resposta não foi investigada para as PKBS-2, dado que requeriria questionar os informadores acerca das respostas facultadas ou avaliação da desejabilidade social.

utilizados aquando do desenvolvimento dos itens e das respectivas escalas, permitem caracterizar as PKBS-2 como um instrumento cujos itens reflectem de forma adequada os conteúdos que pretendem medir (aptidões sociais e problemas de comportamento) (Merrell, 2002a).

A **evidência de validade com base na estrutura interna**, também designada como validade interna ou de constructo, implica a análise do instrumento para averiguar se este realmente mede o constructo hipotético que se propõe avaliar (AERA, APA, & NCME, 1999; Kline, 2000; Goodwin & Leech, 2003; Nunnally, 1978; Suen, 1990). Neste sentido, para as PKBS-2, foram efectuados estudos de análise factorial exploratória e confirmatória, assim como analisadas as relações entre as diversas escalas e subescalas resultantes destes estudos. Numa primeira fase de investigação de análise factorial exploratória, a informação ao nível dos itens foi analisada recorrendo a toda a amostra normativa, bem como a subamostras para as variáveis idade, género e educação especial. Utilizaram-se os métodos de rotação ortogonal (*Varimax*) e oblíqua (*Direct Oblimin*), na tentativa de encontrar uma solução clinicamente útil e estatisticamente robusta. A solução factorial referente à totalidade da amostra normativa, com recurso ao método de componentes principais e rotação *Varimax* viria a revelar-se a mais adequada para a análise dos dados (Merrell, 1996a, 2002a).

Para a escala de Aptidões Sociais, a rotação *Varimax* convergiu em seis iterações para os itens desta escala, com uma solução factorial final de três factores. O primeiro factor designado como Cooperação Social (12 itens) era responsável por 40.0% da variância explicada. O segundo factor intitulado de Interacção Social (11 itens) suportava 9.8% da variância explicada, e o terceiro factor, com a designação de Independência Social (11 itens), era responsável por 4.3% da variância explicada. A variância total explicada através desta solução de três factores para a escala de Aptidões Sociais foi de 54.1% (Merrell, 2002a). Qualquer um dos itens apresentava uma saturação de .42 ou superior, o que ultrapassa os requisitos mínimos recomendados por peritos em análise factorial (Floyd & Widaman, 1995; Nunnally, 1978; Tabachnick & Fidell, 2001). Dos 34 itens desta escala, sete apresentavam saturações superiores a .40 em mais de um factor, tendo sido incluídos naquele para o qual apresentavam uma saturação mais elevada (Merrell, 1996a, 2002a).

A análise factorial da escala de Problemas de Comportamento exigiu recurso a análises mais complexas para se alcançar uma solução factorial final. Neste caso, a análise de componentes principais seguida de rotação *Varimax* resultou em dois factores com três iterações. O primeiro factor, denominado de Problemas Exteriorizados (27 itens), era responsável por 38.6% da variância explicada, e o segundo factor, intitulado de Problemas Interiorizados (15 itens), era responsável por 6.9% da variância explicada. A variância total explicada através desta solução factorial foi de 45.5%. Três dos 45 itens iniciais da escala de Problemas de Comportamento

foram colocados de parte devido à sua falta de especificidade e reduzida saturação em qualquer um dos dois factores. Assim, os 42 itens da versão final apresentavam uma saturação de .48 ou superior em apenas um dos factores, com excepção de um item que apresentava uma saturação de .40 ou superior em ambos os factores (acabando por ser incluído no factor com o qual apresentava uma saturação ligeiramente superior e no qual fazia mais sentido teoricamente). Apesar de a solução de dois factores da escala de Problemas de Comportamento ser robusta a nível psicométrico e retratar de forma adequada a dicotomia problemas de comportamento interiorizados/exteriorizados, a existência de um largo número de itens em cada factor permitiu que fossem desenvolvidas análises factoriais independentes para os itens incluídos nos dois factores, de forma a investigar a existência de factores mais específicos (análise factorial de segunda ordem). Neste sentido, através de uma análise de componentes principais dos 27 itens de problemas exteriorizados, a rotação *Varimax* convergiu em oito iterações para três factores que explicavam 63.6% da variância dos itens incluídos: Auto-Centrado/Explosivo (11 itens com 53.1% de variância explicada), Problemas de Atenção/Excesso de Actividade (8 itens com 5.7% de variância explicada), e Antissocial/Agressivo (8 itens com 4.8% de variância explicada). Por seu turno, a rotação *Varimax* dos 15 itens de problemas interiorizados convergiu em três iterações para dois factores que explicavam 51.3% da variância dos itens incluídos: Isolamento Social (7 itens com 42.4% de variância explicada) e Ansiedade/Queixas Somáticas (8 itens com 8.9% de variância explicada). Todos os itens incluídos nestes factores de segunda ordem apresentavam saturações iguais ou superiores a .43 no respectivo factor (Merrell, 1996a, 2002a).

Ainda que a análise factorial exploratória seja um elemento fundamental nos passos iniciais do desenvolvimento de instrumentos de avaliação, a análise factorial confirmatória revela-se crucial para confirmar a estrutura interna de um instrumento. Como tal, a amostra normativa total foi dividida, ao acaso, em duas metades idênticas e foram desenvolvidas análises factoriais independentes para cada sub-amostra, atendendo à solução factorial final obtida para as duas escalas (análise de componentes principais, rotação *Varimax*, três factores para a escala de Aptidões Sociais e dois factores para a escala de Problemas de Comportamento). Encontrou-se um elevado grau de acordo entre as soluções factoriais obtidas para ambas as sub-amostras, quer para a escala de Aptidões Sociais (91.0% dos itens estavam colocados em factores semelhantes nas duas sub-amostras), quer para a escala de Problemas de Comportamento (100% de correspondência na inclusão dos itens nos respectivos factores). Com recurso ao programa LISREL-7 e ao método de extracção de mínimos quadrados não ponderados (*unweighted least squares*) obteve-se uma estrutura altamente estável para a escala de Aptidões Sociais -  $\chi^2(524) = 5185.23$ ,  $p < .001$  - e um Índice Ajustado de Bom Ajustamento (*Adjusted Goodness of Fit Index*) [AGFI] igual a

.98. No mesmo sentido vão os resultados obtidos para a escala de Problemas de Comportamento -  $\chi^2(811) = 7872.90$ ,  $p < .001$ , AGFI = .98. Estes resultados vieram confirmar e reforçar a robustez psicométrica e estabilidade da estrutura factorial das PKBS-2, inicialmente desenvolvida com procedimentos de análise factorial exploratória (Merrell, 1996a, 2002a).

Para além dos estudos de análise factorial, outro procedimento de evidência de validade com base na estrutura interna, utilizado para as PKBS-2, implicou analisar as relações entre escalas e subescalas, com vista a averiguar até que ponto estas relações seriam suficientemente fortes ou independentes para demonstrar que os constructos hipotéticos avaliados pelas escalas e subescalas estariam adequadamente retratados. Os resultados contidos na matriz de correlações, para a amostra normativa das PKBS-2, são consistentes com o esperado. Para a escala de Aptidões Sociais, as intercorrelações entre subescalas e resultado total variam entre .58 e .90 ( $p < .001$ ) e para a escala de Problemas de Comportamento entre .47 e .97 ( $p < .001$ ). A maior amplitude de resultados para esta segunda escala fica a dever-se à maior diversidade de comportamentos a avaliar. Os resultados totais das escalas apresentam entre si uma correlação moderada de -.54, que lhes confere 29% de variância partilhada. Por seu turno, as correlações entre os resultados das duas escalas e respectivas subescalas apresentam uma direcção negativa e uma intensidade de fraca a moderada de -.18 a -.68 ( $p < .001$ ). Estas correlações negativas são congruentes com o facto da presença de problemas de comportamento interferir no desenvolvimento de aptidões sociais adequadas e vice-versa, uma vez que a existência de défices ao nível das aptidões sociais poderá resultar em problemas de comportamento. Já o facto de a intensidade das correlações ser fraca a moderada abona a favor da necessidade de avaliar independentemente estes constructos, em detrimento de inferir o nível de um tendo em consideração os resultados do outro (Merrell, 2002a).

Outro grupo de estudos, refere-se à **evidência de validade com base nas relações com outras variáveis**, ou seja, abarca uma vasta gama dos tradicionais tipos de validade referenciada a um critério e de validade de constructo (validade concorrente e preditiva, validade convergente e discriminante) (AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003). Neste sentido, apresentam-se de seguida uma série de estudos<sup>20</sup> em que foram comparados os resultados obtidos para as PKBS-2 com outros sete instrumentos de avaliação<sup>21</sup>. É expectável que resultados de testes que avaliam um constructo específico se correlacionem fortemente com os resultados de outros

---

<sup>20</sup> A maioria dos estudos de validade apresentados neste bloco, e no seguinte, refere-se à primeira edição das PKBS. No entanto, uma vez que se manteve a mesma estrutura, em termos de itens e de sistema de cotação, tais resultados são perfeitamente extensíveis à evidência de validade das PKBS-2.

<sup>21</sup> No corpo do texto é apenas feita referência ao instrumento, remetendo-se a sua caracterização para o Anexo B.

instrumentos que representam uma avaliação do mesmo constructo (validade convergente). Por outro lado, os resultados de constructos específicos deverão correlacionar-se de forma fraca ou inversa com resultados de instrumentos que avaliam constructos diferentes ou opostos (validade discriminante).

- **PKBS-2 e *Social Skills Rating System (SSRS)*** (Merrell, 1995b; Merrell, 2002a)

Para analisar a relação entre o SSRS (Gresham & Elliott, 1990) e as PKBS-2, foram calculadas as correlações de Pearson para os resultados brutos obtidos na cotação dos pais ou de outro cuidador (maioritariamente as mães) de 86 crianças, dos 3 aos 5 anos, referenciadas para educação especial num processo de *Child Find Screening*<sup>22</sup>. Os resultados apontam para correlações moderadas a elevadas nos resultados de aptidões sociais (entre .32 e .76), sendo a correlação de .76 entre os resultados totais da escala de Aptidões Sociais dos dois inventários. Para os problemas de comportamento, os coeficientes de correlação situam-se entre .25 e .83 e, tal como para as aptidões sociais, o resultado mais elevado refere-se aos resultados totais de ambos os inventários. Como esperado, as correlações entre os resultados de aptidões sociais e problemas de comportamento dos dois inventários são negativas (-.10 a -.66).

- **PKBS-2 e *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*** (Merrell, 1995b; Merrell, 2002a)

Educadores de 116 crianças com atraso de desenvolvimento, dos 3 aos 6 anos, integradas em contexto pré-escolar de educação especial, avaliaram as crianças com recurso ao MESSY (Matson et al., 1983) e às PKBS-2. As correlações alcançadas entre os dois inventários para as aptidões sociais são moderadas a muito elevadas (.62 a .85) e fracas a elevadas para os problemas de comportamento (.22 a .72). As correlações entre os resultados totais homólogos de aptidões sociais e problemas de comportamento são de .84 e .64, respectivamente. Tal como esperado, na maioria dos casos (9 das 12 correlações), as correlações entre os resultados de aptidões sociais e problemas de comportamento dos dois inventários são negativas (.08 a -.56).

- **PKBS-2 e *Conner's Teacher Rating Scale-39 (CTRS-39)*** (Merrell, 1995b; Merrell, 2002a)

Professores de 46 crianças de 5 e 6 anos, a frequentar o *kindergarten*, preencheram o CTRS-39 (Conners, 1990) e as PKBS-2. Encontraram-se

---

<sup>22</sup> O *Child Find* é um processo sistemático de localização, identificação e avaliação de crianças com necessidade de cuidados especiais e/ou que, potencialmente, poderão ser incluídas num programa interventivo (Holland & Merrell, 1998).

correlações muito elevadas entre resultados que parecem avaliar constructos semelhantes. Como foi o caso dos Problemas Exteriorizados das PKBS-2 com subescalas do CTRS-39 associadas ao mesmo tipo de problemas: .85 com Hiperactividade, .87 com Problemas de Conduta e .85 com o Índice de Hiperactividade. Para as escalas que avaliam comportamentos de tipo interiorizado, encontraram-se correlações de .61 entre a escala de Problemas Interiorizados das PKBS-2 e a escala de Ansiedade/Passividade do CTRS-39, e de .78 entre aquela e a escala de Emocionalidade/Indulgência Excessiva do CTRS-39. O facto de todas as correlações entre resultados do CTRS-39 e das aptidões sociais das PKBS-2 serem negativas, algumas das quais de elevada magnitude (-.08 a -.83), abona a favor do padrão esperado de resultados entre problemas de comportamento e aptidões sociais, dado que o CTRS-39 apenas se destina a avaliar problemas de comportamento.

- **PKBS-2 e *School Social Behavior Scales (SSBS)*** (Merrell, 1995b; Merrell, 2002a)  
Professores de 47 crianças, de 5 e 6 anos, a frequentar o *kindergarten*, avaliaram-nas com recurso às SSBS (Merrell, 1993) e às PKBS-2. As correlações obtidas entre os resultados de aptidões sociais das PKBS-2 e de competência social das SSBS situam-se entre o moderado e o muito elevado (.46 a .86), com uma correlação média de .68 e uma correlação entre os dois resultados totais de .86. Atendendo aos diferentes comportamentos avaliados pelos dois inventários, os resultados para os problemas de comportamento apresentam uma maior amplitude. Como tal, as correlações são mais elevadas entre os problemas exteriorizados das PKBS-2 e comportamento antissocial das SSBS (.75 a .83) do que com os problemas interiorizados (.36 a .45). Tal como esperado, as correlações entre os resultados de aptidões sociais e problemas de comportamento dos dois inventários são negativas, numa vasta gama de amplitudes (-.16 a -.77).
- **PKBS-2 e *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (SSCSA)*** (Jentzsch & Merrell, 1996; Merrell, 2002a)  
Professores de 94 alunos de *kindergarten* (44 raparigas e 50 rapazes, com idades entre os 5 e 6 anos) preencheram, em ordem contrabalanceada, a SSCSA (Walker & McConnell, 1995) e as PKBS-2. Para a escala de Aptidões Sociais, das 16 correlações calculadas entre os dois instrumentos, cujos valores oscilam entre .46 e .88, 13 (81%) apresentam coeficientes iguais ou superiores a .64. Tal como esperado, todas as correlações da SSCSA com a escala de problemas de comportamento são negativas, numa amplitude de -.28 a -.80. Dos 32 coeficientes calculados, 21 (66%) situam-se entre -.60 e -.80. Por seu turno, os



coeficientes de determinação calculados apontam para 21 a 77% de variância partilhada entre os resultados de aptidões sociais da SSCSA e das PKBS-2. Para os problemas de comportamento, os valores situam-se entre 8 e 64%. Os resultados confirmam a relação esperada entre instrumentos de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento.

▪ **PKBS-2 e *Teacher's Report Form (TRF)*** (Jentzsch & Merrell, 1996; Merrell, 2002a)

Para os mesmos 94 alunos do estudo anterior (SSCSA e PKBS-2), foram calculadas as correlações entre as cotações de professores das PKBS-2 e de uma versão modificada do TRF (Achenbach, 1991b) (atendendo apenas ao resultado total e de problemas exteriorizados e interiorizados, com eliminação de itens que poderiam ser considerados irrelevantes ou ofensivos para os respondentes). Todas as correlações com a escala de Aptidões Sociais das PKBS-2 são negativas e oscilam entre  $-.21$  e  $-.78$ . Cinco dos 12 coeficientes calculados situam-se, mesmo, abaixo de  $-.62$ . Para a escala de Problemas de Comportamento, as correlações, agora todas positivas, situam-se entre  $.25$  e  $.94$ . Dos 24 coeficientes calculados, 15 (63%) situam-se entre  $.60$  e  $.94$ . Os coeficientes de determinação calculados apontam para 4 a 55% de variância partilhada entre os resultados de aptidões sociais e de 6 a 88% para os problemas de comportamento. A magnitude e direcção das correlações resultantes deste estudo confirmam os resultados expectáveis atendendo aos constructos avaliados pelos dois instrumentos.

▪ **PKBS-2 e *Adjustment Scales for Children and Adolescents (ASCA)*** (Canivez & Bordenkircher, 2002; Merrell, 2002a)

Professores de 154 alunos de *kindergarten*, 82 rapazes e 72 raparigas, procederam ao preenchimento das ASCA (McDermott, Marston, & Stott, 1993) e das PKBS-2. A maioria das correlações entre a escala de Aptidões Sociais e os nove resultados possíveis para as ASCA são negativas ( $.04$  a  $-.81$ ). Para os problemas de comportamento, o padrão de resultados é mais complexo, com correlações que oscilam entre  $-.01$  e  $.84$ . Tendencialmente, os problemas exteriorizados das PKBS-2 apresentam correlações elevadas (entre  $.60$  e  $.80$ ) com as escalas das ASCA associadas a comportamentos disruptivos (e.g., Excesso de Actividade, Oposicional e Desafiante). Apesar de as ASCA não incluírem escalas destinadas especificamente à avaliação de problemas interiorizados, as escalas de comportamentos interiorizados das PKBS-2 apresentam-se moderadamente correlacionadas (entre  $.40$  a  $.60$ ) com as escalas das ASCA com alguma similitude conceptual (e.g., Falta de Actividade, Evitamento).

Este conjunto de estudos leva-nos a concluir que os resultados das aptidões sociais das PKBS-2 se encontram fortemente correlacionados com outras medidas de aptidões sociais, como o *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliott, 1990). No mesmo sentido, os resultados dos problemas de comportamento avaliados com as PKBS-2 encontram-se fortemente associados com outras medidas de problemas de comportamento, como o *Teachers' Report Form* (TRF; Achenbach, 1991b). Por outro lado, tal como esperado, encontrou-se uma relação inversa consistente entre medidas de aptidões sociais e problemas de comportamento e vice-versa (Merrell, 2002a).

O último grupo de estudos de prova de validade, poderá ser incluído no domínio de estudos ditos de **evidência de validade com base nas consequências do "testing"** (AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003), dado que pretende evidenciar a sensibilidade das PKBS-2 perante determinadas amostras constituídas por crianças que foram referenciadas para avaliação ou incluídas num determinado programa interventivo ou, ainda, apresentar uma relação mais detalhada entre os resultados das PKBS-2 e determinado critério externo, como a pertença a determinado grupo (e.g., crianças da amostra normativa com resultados 1.5 desvio-padrão acima da média na subescala de problemas interiorizados). Neste sentido, são apresentados seis estudos para analisar diferenças entre grupos, que justificam o desenvolvimento e a utilidade deste instrumento, ao demonstrar que as PKBS-2 permitem diferenciar crianças tipicamente desenvolvidas de outras em risco de apresentarem problemas sociocomportamentais.

- **Atraso de Desenvolvimento** (Merrell, 2002a; Merrell & Holland, 1997)

Apesar da presença de atraso de desenvolvimento em áreas fulcrais (e.g., linguagem, aptidões cognitivas) não ser, necessariamente, sinónimo de problemas socioemocionais, este atraso poderá representar um factor de risco acrescido para a ocorrência desses problemas. De forma a analisar os comportamentos socioemocionais de crianças em idade pré-escolar com atraso de desenvolvimento, Merrell e Holland (1997) recorreram a 398 crianças (dos 3 aos 5 anos) da amostra normativa das PKBS. Pais ou educadores preencheram as PKBS, sendo a amostra deste estudo composta por 61.3% de rapazes e 38.7% de raparigas. Foram constituídos dois grupos de 199 crianças cada (122 rapazes e 77 raparigas), sendo o primeiro composto por crianças identificadas com atraso de desenvolvimento numa ou mais áreas - Grupo Atraso Desenvolvimento (GAD), emparelhadas, para as variáveis idade e género, com 199 crianças da amostra normativa das PKBS sem qualquer sinalização devida a atraso de desenvolvimento - Grupo Comparação (GC). A análise funcional discriminante revelou-se estatisticamente significativa ( $p < .0001$ ) e demonstrou que 71.4% das 398 crianças estariam correctamente classificadas no respectivo

grupo, atendendo aos resultados das PKBS, das quais 67.3% no GAD e 75.4% no GC. As ANOVAs realizadas permitiram caracterizar as crianças do GAD como mais pobres em aptidões sociais e com mais problemas de comportamento. Ao analisar a percentagem de crianças com problemas de aptidões sociais e de comportamento dentro de cada grupo, com recurso ao critério de significância clínica de 1.5 desvio-padrão, concluiu-se que as crianças incluídas no GAD apresentam 4 a 5 vezes mais problemas de comportamento e défices nas aptidões sociais. Os procedimentos de análise discriminante e de cálculo da magnitude do efeito destacaram as subescalas de Interação Social, Independência Social e Isolamento Social, como as três com maior poder discriminativo na diferenciação dos dois grupos. Os resultados deste estudo, além de descreverem as crianças com atraso de desenvolvimento como um grupo caracterizado por menos aptidões sociais e mais problemas de comportamento, reforçam a sensibilidade das PKBS na identificação e avaliação de diferenças entre crianças com e sem atraso de desenvolvimento, uma vez que cerca de 3/4 das crianças foram correctamente incluídas no respectivo grupo, atendendo aos resultados das PKBS.

- **Child Find Status** (Holland & Merrell, 1998; Merrell, 2002a)

Para investigar o funcionamento socioemocional e comportamental de crianças incluídas num processo de *Child Find*, Holland e Merrell (1998) recorreram a 128 crianças (entre os 3 e 5 anos) da amostra normativa das PKBS, que dividiram em dois grupos. O processo de selecção levou a um primeiro grupo composto por 64 crianças (37 rapazes e 27 raparigas) envolvidas num processo de *Child Find* - Grupo *Child Find* (GCF). Este mesmo grupo foi emparelhado com outras 64 crianças não referenciadas para qualquer programa de intervenção, em função das variáveis idade e género - Grupo Comparação (GC). A análise funcional discriminante, atendendo aos resultados obtidos para as subescalas das PKBS, revelou-se estatisticamente significativa ( $p < .0001$ ) e demonstrou que 68.8% das crianças estariam correctamente classificadas no respectivo grupo, das quais 68.8% no GC e 68.8% no GCF. Com recurso a ANOVAs, as médias de todos os resultados das PKBS (escalas, subescalas e subescalas suplementares de comportamento) foram comparadas. Todos os resultados apontaram para diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$  a  $p < .0001$ ), com o GCF a apresentar menos aptidões sociais e mais problemas de comportamento. Ao analisar a percentagem de crianças dentro de cada grupo com problemas de aptidões sociais e de comportamento, com recurso ao critério de significância clínica de 1.5 desvio-padrão em relação à média normativa, concluiu-se que o GCF apresenta 4 vezes maior probabilidade de

défices ao nível das aptidões sociais e 6 vezes mais problemas de comportamento que o GC. As três subescalas que melhor permitem diferenciar os dois grupos são: Cooperação Social, Auto-Centrado/Explosivo e Ansiedade/Queixas Somáticas (magnitude do efeito larga: .99, .93 e .86, respectivamente). Estes resultados indicam que, enquanto grupo, crianças incluídas num processo de *Child Find* enfrentam um aumento do risco de problemas sociocomportamentais, assim como facultam prova de validade adicional à sensibilidade das PKBS na identificação de diferenças nos comportamentos sociais e emocionais, evidenciadas entre os grupos *Child Find* e de comparação.

▪ **Crianças Referenciadas por Professores: Problemas de Comportamento Exteriorizados e Interiorizados** (Jentzsch & Merrell, 1996; Merrell, 2002a)

De forma a investigar a sensibilidade dos resultados das PKBS na identificação de diferenças de grupos atendendo ao critério de nomeação pelos professores, Jentzsch e Merrell (1996) analisaram as cotações dos professores de 94 crianças (50 rapazes e 44 raparigas) de 5 e 6 anos. Destas crianças, 47 foram seleccionadas por apresentarem problemas de comportamento exteriorizados ( $n = 23$ ) ou interiorizados ( $n = 24$ ), com base na nomeação dos professores. Da mesma sala de *kindergarten* foram retiradas as 47 crianças para o grupo de comparação. A análise funcional discriminante linear demonstrou uma excepcional capacidade discriminativa dos itens das PKBS na inclusão das crianças no respectivo grupo: exteriorizado, interiorizado ou comparação. Neste sentido, através dos resultados das PKBS, foi possível classificar correctamente: 89.4% das 94 crianças no seu respectivo grupo: 91.7% no grupo de problemas interiorizados; 82.6% no grupo de problemas exteriorizados; e 91.5% enquanto grupo de comparação. Estes resultados reforçam a validade das PKBS enquanto medida de despistagem comportamental e como medida extremamente sensível na detecção de problemas exteriorizados e interiorizados.

▪ **Problemas de Comportamento Interiorizados** (Merrell, 1995a, 2002a)

Para avaliar a sensibilidade das PKBS na detecção de diferenças nos resultados socioemocionais de crianças com elevado nível de sintomas de problemas interiorizados, nomeadamente, a relação entre resultados elevados em problemas interiorizados e défices nas aptidões sociais, Merrell (1995a) dividiu a amostra normativa das PKBS ( $N = 2.855$ ) em dois grupos. O primeiro grupo era composto por 193 crianças (60% rapazes e 40% raparigas) com resultados na subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados 1.5 ou mais

desvios-padrão acima da média normativa - Grupo Interiorizado (GI). O segundo grupo abarcava as restantes 2.662 crianças (52% rapazes e 48% raparigas) da amostra normativa - Grupo Comparação (GC). Os resultados apontaram para correlações entre  $-.40$  a  $-.58$ , com um coeficiente médio de  $-.50$  entre a subescala de problemas interiorizados e os quatro resultados das aptidões sociais, o que indica que as aptidões sociais estão negativamente associadas com sintomas interiorizados, num nível moderado. Ao comparar as médias entre GI e GC (teste  $t$  para amostras de diferente dimensão) concluiu-se que todas as diferenças obtidas eram estatisticamente significativas ( $p < .0001$ ), no sentido das crianças com problemas interiorizados apresentarem menos aptidões sociais (Magnitudes do efeito largas, com valores entre 1.15 e 1.83). O autor recorreu ainda a um procedimento de análise de função discriminante, de que resultou uma classificação correcta de 97.9% das crianças, das quais 99.6% como não-interiorizado e 76.0% como interiorizado. Este estudo permite destacar três conclusões: (a) os resultados das aptidões sociais estão moderada e negativamente associados com os problemas interiorizados, (b) crianças cotadas com mais problemas interiorizados apresentam menos aptidões sociais, e (c) a subescala de problemas interiorizados permite facilmente classificar e diferenciar interiorizados de não-interiorizados.

- **Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção** (Merrell, 2002a; Merrell & Wolfe, 1998)

Atendendo à diversidade de problemas experienciados por crianças com PHDA e/ou ao défice de aptidões sociais, frequente nestes casos, as PKBS foram utilizadas para analisar a interconexão entre défices nas aptidões sociais e características comportamentais associadas à PHDA. Recorrendo a 190 crianças da amostra normativa das PKBS, foram constituídos dois grupos de crianças de 5 e 6 anos. Desta selecção resultou um grupo de 95 crianças, cujas cotações dos professores na subescala suplementar de Problemas de Atenção/Excesso de Actividade se situavam nos 5% mais elevados - Grupo PHDA -, emparelhado quanto às variáveis idade e género com outro grupo de 95 crianças com resultados inferiores às primeiras - Grupo Controlo (GC). Ambos os grupos apresentavam um rácio rapaz:rapariga de 4:1 (semelhante ao rácio de PHDA na população geral, para a variável género). Recorrendo a uma *MANOVA*, compararam-se as médias obtidas pelos dois grupos, para as três subescalas de Aptidões Sociais, com a obtenção de um efeito significativo para a variável grupo (Wilks' $\lambda = .46$ ,  $F(3,186) = 71.73$ ,  $p < .0001$ ). As *ANOVAs* para os três resultados anteriores, assim como, para o total da escala apontaram para diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, com as crianças

do Grupo PHDA a apresentarem menos aptidões sociais do que o GC (diferença superior a um desvio-padrão), associadas a magnitudes do efeito largas. Apesar das três subescalas e do resultado total de aptidões sociais permitirem discriminar os dois grupos, destaca-se o poder discriminativo das subescala de Cooperação Social (e.g., cumprir regras) na qual as crianças incluídas no Grupo PHDA teriam entre cinco a seis vezes mais tendência a serem cotadas pelos professores como possuindo défices significativos. De forma a testar o poder de classificação, nos respectivos grupos, dos resultados das aptidões sociais, procedeu-se a um estudo de análise funcional discriminante. Obteve-se uma classificação correcta de 87.4% de casos no respectivo grupo, com 90.5% para o Grupo PHDA e 84.2% para o GC. Estes resultados suportam a validade das PKBS como uma medida de aptidões sociais e validam a subescala suplementar de Problemas de Atenção/Excesso de Actividade enquanto ferramenta de despistagem para crianças mais novas com sintomas de PHDA.

▪ **Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção** (Carney & Merrell, 2005)<sup>23</sup>

Professores de 60 crianças com idades entre os 5 e 6 anos preencheram, no final do ano lectivo, as PKBS-2 e a *ADHD Symptoms Rating Scale* (ADHD-SRS; Holland, Gimpel, & Merrell, 2001). As crianças foram divididas em dois grupos ( $n = 30$  cada), um grupo com PHDA (com diagnóstico formal estabelecido por um psiquiatra) e um grupo de comparação (GC) (emparelhados quanto à idade, género e etnia) (Carney & Merrell, 2005). A ADHD-SRS é uma escala de avaliação estandardizada, que pode ser preenchida por pais e professores de crianças dos 5 aos 18 anos, composta por 56 itens repartidos por duas escalas (Hiperactividade-Impulsividade e Desatenção), desenvolvidas com base nos critérios de diagnóstico do *DSM-IV* (Holland et al., 2001).

As correlações calculadas entre os dois instrumentos apresentaram-se significativas e elevadas (entre  $-.69$  a  $.88$ ,  $p < .001$ ). As correlações fortes e negativas entre os resultados da escala de Aptidões Sociais das PKBS e os resultados da ADHD-SRS eram já expectáveis, dado que o primeiro instrumento possibilita a avaliação de comportamentos positivos, enquanto que a ADHD-SRS se destina, exclusivamente, à avaliação de problemas de comportamento. As diferenças nos resultados dos dois grupos de crianças são, igualmente, significativas e elevadas, apresentando o grupo PHDA resultados mais baixos na escala de Aptidões Sociais das PKBS e mais elevados na escala de Problemas de Comportamento das PKBS e na ADHD-SRS do que o GC. Com recurso a uma

---

<sup>23</sup> Este estudo foi desenvolvido posteriormente à edição das PKBS-2 mas foi aqui incluído por também apresentar um estudo em referência a crianças com PHDA.

série de testes *t* e ao cálculo da magnitude do efeito, as diferenças entre os dois grupos foram mais detalhadamente estudadas. Os valores da magnitude do efeito apontavam para uma diferença de um a quase dois desvios-padrão entre a distribuição de resultados dos dois grupos. Por seu turno, os resultados da análise funcional discriminante indicaram uma classificação correcta de 78.3% das crianças no respectivo grupo, das quais 66.7% no grupo PHDA (20 das 30 crianças) e 90.0% no GC (27 das 30 crianças).

Os dados deste estudo abonam a favor da utilização das PKBS e da ADHD-SRS enquanto ferramentas de despistagem junto de crianças com comportamentos de PHDA e permitiram recolher mais informação acerca da caracterização dos sintomas de PHDA nas crianças mais novas (Carney & Merrell, 2005). Apresentando agora uma conclusão deste estudo, com especial interesse para a valorização das PKBS-2 enquanto instrumento de vanguarda na avaliação de problemas de comportamento em idade pré-escolar, podemos destacar que as elevadas e positivas correlações entre a subescala de Problemas de Atenção/Excesso de Actividade das PKBS e os resultados da ADHD-SRS (entre .78 e .88) revelam que a breve subescala de Problemas de Atenção/Excesso de Actividade das PKBS (oito itens) poderá ser uma ferramenta de despistagem precoce de características de PHDA, no decorrer de um processo avaliativo (Carney & Merrell, 2005).

- **Género** (Merrell, 2002a, 2008)

A literatura permite antecipar diferenças nos resultados das PKBS-2 entre rapazes e raparigas, com mais aptidões sociais para as raparigas e uma superioridade de problemas de comportamento para os rapazes. Recorrendo à amostra normativa das PBKS-2 (1.716 rapazes e 1.546 raparigas), através de testes *t* para amostras independentes, as médias dos resultados brutos de aptidões sociais e problemas de comportamento foram comparadas. Apesar das diferenças encontradas irem no sentido esperado (mais aptidões sociais para as raparigas e mais problemas de comportamento para os rapazes), as estimativas da magnitude do efeito (.25 para as aptidões sociais e .27 para os problemas de comportamento) revelaram que, ainda que significativa, a diferença nos resultados com base no género é reduzida e não justificaria a utilização de normas independentes para a variável género, tal como anteriormente foi referido. No entanto, estes resultados reforçam a validade das PKBS-2, uma vez que são consistentes com a investigação existente nesta área, segundo a qual as raparigas tendem a apresentar um melhor ajustamento socioemocional que os rapazes.

Em jeito de conclusão, pode afirmar-se que os estudos apresentados confirmam os objectivos com que as PKBS-2 foram desenvolvidas, ao indicar que estas podem ser efectivamente utilizadas, como ferramenta de despistagem, classificação, avaliação, e investigação, com crianças mais novas (entre os 3-6 anos) que apresentem problemas e necessidades especiais diversos, incluindo atrasos de desenvolvimento, problemas de comportamento interiorizados, exteriorizados e características de PHDA (Merrell, 2002a).

#### **4.8. Revisões e Estudos Realizados com as PKBS**

Desde a sua primeira edição (1994), as PKBS já foram sujeitas a algumas análises críticas na literatura especializada, assim como utilizadas em várias investigações que reconheceram as suas boas qualidades psicométricas e utilidade clínica, mas também apontaram para algumas fragilidades associadas a este instrumento de avaliação. Neste sentido, apresenta-se, de seguida, um resumo das análises críticas efectuadas às duas versões das PKBS (1994, 2002a), bem como, alguns outros estudos que servirão para esclarecer o grau de aceitação e a utilidade das PKBS junto da comunidade científica<sup>24</sup>.

##### **4.8.1. Análises Críticas das PKBS**

Em 1995, Riccio avaliou as PKBS relativamente a vários aspectos: manual, administração e cotação, amostra normativa e propriedades psicométricas. A autora caracteriza o manual como bem organizado, de fácil utilização e com uma adequada descrição dos requisitos necessários por parte dos utilizadores. Destaca a importância dada pelo autor à necessidade de recorrer a outros instrumentos de avaliação, perante resultados significativos, e a inclusão de um capítulo onde se associa a utilização das PKBS à intervenção. Ao nível da administração e cotação é apresentado um retrato positivo das PKBS justificado pela clareza das instruções apresentadas no manual, acompanhadas de exemplos para facilitar a compreensão por parte do utilizador. As únicas críticas apresentadas nesta secção referem-se à ausência de indicação do nível mínimo de leitura requerido para preencher as PKBS e da fiabilidade/validade de completar estas escalas em formato de entrevista, quando os pais são incapazes de as completar de forma independente. Por seu turno, as críticas apontadas à amostra normativa recaem sobre a sua representação étnica: sobre-representação de crianças

---

<sup>24</sup> Por limitações de espaço, apesar de os estudos recorrerem a diversos instrumentos de avaliação, serão destacados os resultados directamente associados à utilização das PKBS.



Caucasianas (85.2%) e consequentes dúvidas quanto à utilização das normas com crianças que não sejam Caucasianas nem Afro-Americanas (e.g., Hispânicas). Quanto às propriedades técnicas, a autora não aponta falhas de maior às PKBS. Resumindo, apesar da necessidade de mais estudos, a avaliação final de Riccio (1995) valoriza as PKBS: por utilizarem os mesmos itens dos 3 aos 6 anos, o que facilita comparações nas mudanças comportamentais ao longo destas idades mais novas; incluírem num único instrumento a avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento; e apresentarem no manual vasta evidência de precisão e validade.

Os *Mental Measurements Yearbook*, publicados pelo *Buros Institute of Mental Measurements*, representam um elemento importante a ter em consideração aquando da apreciação de um instrumento de avaliação (Aiken, 1996). Estas revisões críticas de instrumentos de avaliação das mais variadas áreas (e.g., inteligência, comportamento), efectuadas por docentes de ensino superior, procuram oferecer assistência e informação especializada (e.g., utilidade, vantagens, limitações) aos utilizadores de testes publicados e comercializados. Neste sentido, a primeira edição das PKBS foi alvo de duas análises críticas, publicadas em 1998, que serão explicitadas em seguida.

Assim, MacPhee (1998) valoriza o desenvolvimento das PKBS, na tentativa de colmatar a falta de instrumentos de avaliação para crianças em idade pré-escolar, salienta a adequada representatividade da amostra normativa e as boas qualidades psicométricas ao nível da precisão. Porém, a autora chama a atenção para: (a) o facto de alguns itens serem muito semelhantes aos de instrumentos já existentes (e.g., *Social Skills Rating System*), (b) a existência de normas por idades (3-4 vs. 5-6 anos) em detrimento de normas por género, (c) a necessidade da apresentação das correlações entre todas as escalas e subescalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento (e não apenas para os resultados totais), e (d) a ausência de estudos de validade preditiva. MacPhee (1998) conclui a sua revisão das PKBS recomendando a sua utilização para despistagem e diagnóstico precoces, na condição de serem apresentados mais estudos que justifiquem esta utilidade.

Na segunda apreciação publicada no *Mental Measurements Yearbook*, após uma breve referência ao objectivo e utilidade das PKBS, Watson (1998) debruça-se sobre o conteúdo dos itens, salientando alguma ambiguidade nos que compõem as subescalas de Aptidões Sociais, e questionando a utilidade da divisão dos itens da escala de Problemas de Comportamento nas dimensões Exteriorizados e Interiorizados. No entanto, o autor refere que esta divisão, ainda que algo artificial, é comum e encara a ambiguidade da escala de Aptidões Sociais, não como uma crítica, mas como um exemplo da dificuldade com que os investigadores se deparam aquando do desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação. São apresentadas algumas lacunas da amostra normativa (e.g., menor representatividade de crianças com 3 anos e de algumas categorias profissionais dos pais das crianças). No entanto, o autor destaca

a facilidade de administração e cotação, com um manual bem organizado e amigável do utilizador (“*user-friendly*”), não sendo identificados problemas de maior quanto às propriedades psicométricas. Watson (1998) conclui que, apesar dos pontos fracos apresentados, as PKBS são um instrumento teórico e psicometricamente robusto para ser utilizado com crianças dos 3 aos 6 anos. Salienta a sua utilidade na despistagem, enquanto instrumento a integrar numa bateria de avaliação para identificação/classificação de crianças com problemas de comportamento, assim como na investigação. Ao nível interventivo, Watson (1998) aponta as PKBS como meio auxiliar na identificação de certas constelações de comportamentos com necessidade de intervenção. Mais uma vez, as maiores potencialidades apontadas a estas escalas dizem respeito à sua brevidade e ao facto de terem sido desenvolvidas especificamente para esta faixa etária mais nova (Watson, 1998).

Em 2004, Allin apresenta uma outra análise crítica das PKBS-2. Após uma descrição geral, a autora foca-se na respectiva adequação técnica e faz referência à inclusão de mais 458 casos à amostra normativa das PKBS, como forma de colmatar a lacuna salientada por Riccio relativa à representação étnica da amostra. No entanto, são ainda apontadas algumas falhas nesta amostra normativa (e.g., sobre-representação geográfica da zona Oeste, alguns desfasamentos na representação de categorias profissionais dos pais das crianças). Tal como Watson (1998), após uma breve apresentação dos vários estudos de precisão e validade expostos no manual desta segunda edição, a autora conclui que se trata de um teste amigável do utilizador (“*user friendly*”), com um manual que fornece informação facilmente compreensível ao nível da cotação e interpretação. Uma vez que se trata de um instrumento teórico e psicometricamente forte para a despistagem de crianças dos 3 aos 6 anos em risco de desenvolver problemas sociais ou de comportamento, recomenda a utilização das PKBS-2 para investigação e despistagem de crianças em risco, para a avaliação de défices no sentido de desenvolver intervenções, e como forma de monitorizar as mudanças ocorridas no comportamento no decorrer de um processo interventivo. No entanto, apesar destas potencialidades e das melhorias em relação à primeira edição (e.g., estudos de validade), as PKBS-2 não ficam isentas de algumas limitações, apontadas pela mesma autora: (a) no manual é referida a importância da associação entre a avaliação e a intervenção, mas não são apresentadas indicações concretas para este fim; (b) não são apresentados estudos de validade preditiva; (c) limitações na amostra normativa; e (d) moderada/fraca estabilidade inter-informadores.

Novamente, após o desenvolvimento da segunda edição das PKBS, estas foram alvo de duas análises críticas por parte do *Buros Institute of Mental Measurements*, publicadas em 2005, que serão apresentadas em seguida.

Após uma descrição sucinta das PKBS-2, Fairbank (2005) relata que esta segunda edição mantém os mesmos itens e o formato de cotação, apresenta alguns

melhoramentos (e.g., amostra normativa, níveis de risco) e inclui uma versão em espanhol. A autora apresenta uma avaliação muito favorável das PKBS-2. Destaca as suas várias utilidades (e.g., despistagem, intervenção, investigação) e aponta para um manual com descrições extensas da investigação que tem sido levada a cabo com este instrumento (e.g., sete estudos de comparação com outras escalas de avaliação), o que torna as PKBS-2 num instrumento empiricamente bem sustentado (Fairbank, 2005).

Quanto à segunda apreciação publicada no *Mental Measurements Yearbook*, Madle (2005) começa por valorizar a inclusão de um capítulo destinado à intervenção (estudo dos níveis de risco, inspecção dos itens individuais e apresentação de um estudo de caso), num manual claro e com indicações de administração e cotação de fácil compreensão. São também apresentados os melhoramentos em relação à primeira edição (e.g., normas independentes por informador, versão espanhola). Em termos técnicos, o autor reprova a amostra normativa, salientando que não se trata de um novo processo de recolha, mas sim de uma adição de 458 casos aos da primeira edição. Valoriza os ajustamentos feitos para a variável raça/etnia, mas critica a sobre-representação da zona Oeste. Tal como Watson (1998), destaca como uma limitação o número reduzido de crianças com 3 anos face às demais faixas etárias. Como Fairbank (2005), também dá ênfase aos sete estudos de validade convergente e discriminante. Em jeito de comentário final, Madle (2005) aponta a adição de casos na amostra normativa e um possível enviesamento dos dados para crianças com 3 anos como principais limitações das PKBS-2. Desta forma, não recomenda a sua utilização para crianças com 3 anos, a não ser como *checklist* de comportamentos. Em contraponto, é valorizada a inclusão de uma vasta gama de aptidões sociais e problemas de comportamento comuns em crianças mais novas, a brevidade e facilidade de utilização, as boas propriedades psicométricas, a utilidade aquando da realização de uma avaliação multifactorial (desenvolvimento de um programa interventivo) e o facto de possuir uma versão espanhola (Madle, 2005).

Em 1998, na tentativa de estender a revisão crítica de instrumentos de avaliação cognitiva e da linguagem para a idade pré-escolar, anteriormente efectuada (Bracken, 1987), a instrumentos de avaliação visando outras áreas de funcionamento infantil, Bracken e colaboradores levaram a cabo um estudo similar, com o objectivo de avaliar a adequação técnica de 13 instrumentos vulgarmente utilizados na avaliação do funcionamento socioemocional e do comportamento em idade pré-escolar. Dos instrumentos, entre outros, constavam o *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach, 1991a), o *Preschool Behavior Questionnaire* (PBQ; Behar & Stringfield, 1974), a *Temperament Assessment Battery for Children* (TABC; Martin, 1988b) e a primeira versão das PKBS (Merrell, 1994). Através de uma revisão exaustiva do manual do examinador, esta adequação foi avaliada para nove critérios: amostra normativa, consistência interna e estabilidade das escalas/subescalas, precisão inter-

informadores, tecto e base, gradiente de itens e evidência de validade. Os critérios utilizados nesta avaliação seguiam as indicações apontadas por Bracken (1987) (e.g., consistência interna das escalas de .90 ou superior). Por outro lado, a amostra normativa foi avaliada quanto à dimensão, representatividade, e à existência de normas nacionais ou locais/regionais e a validade foi estimada através dos dados apresentados no manual. Os resultados indicam que aqueles 13 instrumentos de avaliação socioemocional apresentam menor adequação técnica que medidas cognitivas, mas são psicometricamente mais robustos do que escalas de linguagem ou articulação. Dos nove critérios avaliados, as PKBS apenas não preenchem os critérios relativos à estabilidade global da escala (ser igual ou superior a .90) e à precisão inter-informadores (ser igual ou superior a .90). No entanto, o critério relativo ao tecto e base não pôde ser avaliado, em virtude das PKBS não apresentarem resultados padronizados para as subescalas. Como conclusões, os autores salientam que os instrumentos mais recentes como as PKBS (entre outros) demonstram melhor adequação técnica que outros mais estabelecidos (como o PBO), e recomendam aos psicólogos que avaliam crianças mais novas uma renovação das baterias de avaliação, que implicaria a substituição dos instrumentos mais antigos por instrumentos mais recentes e psicometricamente mais robustos.

Numa revisão das escalas de avaliação de aptidões sociais disponíveis no mercado, Gresham (2001) distingue positivamente as PKBS, juntamente com outras três escalas, atendendo às suas amostras normativas amplas, propriedades psicométricas adequadas a excelentes e por serem fáceis de adquirir junto de companhias de publicação de testes de renome.

As PKBS-2 estão incluídas no compêndio de ferramentas de despistagem para o desenvolvimento socioemocional na primeira infância, apresentado em colaboração pelo *California Institute for Mental Health* e o *California Department of Mental Health* (Sosna & Mastergeorge, 2005). Juntamente com o *Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional* (ASQ: SE; Squires, Bricker, & Twombly, 2002) e o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997), as PKBS-2 estão abrangidas pela categoria de ferramentas de despistagem socioemocional. Sendo que, a inclusão nesta categoria requeria que os instrumentos fossem: desenhados para identificar crianças com possíveis atrasos ou perturbações, em formato de papel e lápis, administrados em menos de 20 minutos e cotados e interpretados por profissionais de diversas áreas de formação (com treino na utilização dos instrumentos). Cada instrumento foi avaliado com uma nota relativa à precisão, validade e amostra normativa (de 0 a 10-12 pontos). As PKBS-2 ocupam uma posição intermédia entre o ASQ: SE e o SDQ, com 7 pontos (face a 9 e 5 pontos, respectivamente) (Sosna & Mastergeorge, 2005).

## 4.8.2. Estudos Realizados com as PKBS

De forma a facilitar a análise dos estudos com recurso às PKBS, estes serão agrupados por temática.

### 4.8.2.1. Estudos de demonstração de validade de outros instrumentos

- ***Child Aggression Scale (CAS)***

A validade de constructo da *Child Aggression Scale* (CAS; Kaminski, Hochstetler, Holigrocki, Frieswyk, & Fantz, 1999) foi avaliada com recurso ao CBCL (Achenbach, 1991a) e às PKBS. Eram expectáveis correlações positivas entre a CAS e a subescala Antissocial/Agressivo das PKBS e correlações negativas entre a CAS e a subescala de Isolamento Social e com as várias subescalas de Aptidões Sociais (Holigrocki, Haminsky, & Frieswyk, 1999). Este artigo demonstra a utilidade das PKBS enquanto instrumento para facultar evidência de validade a outros instrumentos recentemente desenvolvidos.

- ***Adjustment Scales for Children and Adolescents (ASCA)***

As *Adjustment Scales for Children and Adolescents* (ASCA; McDermott, Marston, & Stott, 1993) (cf. Anexo B) são um instrumento desenvolvido para avaliar psicopatologia em crianças e adolescentes, dos 5 aos 17 anos. São compostas por 156 itens repartidos por seis síndromes principais (e.g., Défice de Hiperactividade e Atenção) e duas síndromes suplementares (e.g., Delinquente) (Canivez & Rains, 2002).

Canivez e Rains (2002) desenvolveram um estudo para investigar a validade convergente e discriminante entre as PKBS e as ASCA. As hipóteses colocadas baseavam-se nos resultados obtidos por Canivez e Bordenkircher (2002), para uma amostra de 154 crianças de 5-6 anos avaliadas por 16 professores com as PKBS e as ASCA. Neste sentido, eram esperadas correlações moderadas a elevadas entre o resultado total da escala de Problemas de Comportamento Exteriorizados das PKBS e a Síndrome de Excesso de Actividade das ASCA e correlações moderadas negativas entre as síndromes avaliadas pelas ASCA e a escala de Aptidões Sociais das PKBS. A metodologia utilizada no presente estudo implicou que 38 professores de 123 crianças de 5 e 6 anos, das quais 59 rapazes e 64 raparigas, preenchessem, em ordem contrabalanceada, as ASCA e as PKBS (Canivez & Rains, 2002).

De forma a possibilitar a comparação das médias das PKBS e das ASCA, os resultados das primeiras foram convertidos em resultados  $T$  ( $M = 50$ ,  $DP = 10$ ). A validade convergente foi evidenciada pelas correlações significativas e elevadas entre a subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados das PKBS e a Síndrome de Excesso de Actividade das ASCA ( $r = .84$ ,  $p < .001$ ). Por seu turno, a correlação baixa,

próxima de zero, entre a subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados das PKBS e a Síndrome de Falta de Actividade das ASCA ( $r = -.06$ , ns) suporta a evidência de validade discriminante. Tal como esperado, o resultado total da escala de Aptidões Sociais das PKBS correlaciona-se negativamente e de forma significativa com a Síndrome de Excesso de Actividade das ASCA ( $r = -.59$ ,  $p < .001$ ) e com a Síndrome de Falta de Actividade das ASCA ( $r = -.38$ ,  $p < .001$ ) (Canivez & Rains, 2002).

Estes resultados, idênticos aos reportados no estudo de Canivez e Bordenkircher (2002), confirmam as hipóteses colocadas e demonstram/reforçam a evidência de validade convergente e discriminante das ASCA.

#### ▪ **Preschool Learning Behaviors Scale (PLBS)**

Schaefer e colaboradores (2004) levaram a cabo um estudo de forma a facultar evidência de validade convergente e preditiva, e estudar a precisão teste-reteste para a *Preschool Learning Behaviors Scale* (PLBS; McDermott, Green, Francis, & Stott, 2002, citados por Schaefer et al., 2004).

Neste estudo estive envolvida uma amostra de 61 crianças entre os 3 e 5 anos e 5 meses. A PLBS inclui 29 itens relacionados com a aprendizagem, repartidos por três dimensões: Competência/Motivação, Atenção/Persistência e Atitude Perante a Aprendizagem, e destina-se a crianças dos 3 aos 5 anos e meio. A avaliação das aptidões sociais e dos problemas de comportamento foi realizada com recurso às PKBS preenchidas por educadores (Schaefer et al., 2004).

Os resultados indicam que os comportamentos adaptativos de aprendizagem (avaliados pela PLBS) estão positivamente correlacionados com as aptidões sociais (correlações com o resultado total da escala de Aptidões Sociais entre .53 e .63,  $p < .01$ ) e apresentam uma relação negativa com os problemas de comportamento (correlações com o resultado total da escala de Problemas de Comportamento entre -.24 e -.66). As correlações obtidas para as subescalas também apresentam resultados interessantes. Assim, a correlação de .57 entre a dimensão de Competência/Motivação da PLBS e a subescala de Independência Social das PKBS parece indicar que crianças com um elevado nível de envolvimento e interesse em sala de aula, tendem a apresentar maior assertividade e confiança nas relações com os pares. Por seu turno, a correlação de -.58 entre a dimensão de Atenção/Persistência da PLBS e a subescala de Problemas de Atenção/Excesso de Actividade das PKBS sustenta a relação negativa entre a concentração requerida em actividades de sala de aula e comportamentos impulsivos ou de actividade excessiva (Schaefer et al., 2004).

Este estudo permite concluir que crianças com comportamentos disruptivos em sala de aula tenderão a apresentar comportamentos de aprendizagem mais pobres. Contrariamente, as crianças com interações positivas com os pares terão maior propensão para se envolver, de forma efectiva, em comportamentos de aprendizagem

(Schaefer et al., 2004). Novamente é enfatizada a utilidade das PKBS enquanto ferramenta utilizada para facultar evidência de validade para outros instrumentos recentemente desenvolvidos, bem como a sua utilidade crescente em estudos das mais diversas áreas, nomeadamente, ao nível dos comportamentos de aprendizagem no pré-escolar.

#### 4.8.2.2. Acordo inter-informadores

- **Acordo Pais-Professores PKBS e Relação com Observação em Sala de Aula**

Winsler e Wallace (2002) levaram a cabo um estudo para analisar o grau de acordo entre pais e educadores nas cotações das PKBS, e analisar a relação entre estes resultados e a observação do comportamento das crianças em sala de aula.

A amostra envolveu 47 crianças, de 3 e 4 anos ( $M = 49$  meses,  $DP = 5.6$ ), em frequência de jardim-de-infância, das quais 47% eram rapazes. Próximo do final do ano lectivo foi solicitado a um dos pais (figura parental com contacto mais directo com a criança) e ao educador que preenchessem as PKBS. Por seu turno, foram levados a cabo 7.887 períodos de observação em sala de aula, no decorrer de dois anos escolares, focados na afiliação social, expressão de afecto, comportamento inadequado, permanência em tarefa e atenção sustentada da criança (Winsler & Wallace, 2002).

Ao analisar a consistência interna das PKBS para os dois respondentes, encontraram-se resultados não muito distintos (alfa de Cronbach = .75 a .97). Os resultados apontaram para um grau de acordo pais-educadores modesto (-.09 a .38), nomeadamente, mais reduzido do que os valores apresentados no manual das PKBS (Merrell, 1994) para as aptidões sociais (-.09 a .27). No mesmo sentido vão os resultados para os problemas interiorizados (.15 a .36), sendo modesto o grau de acordo para os problemas de carácter exteriorizado (.29 a .38). As análises efectuadas ao acordo entre informadores em função da idade da criança apontaram para um maior acordo ao nível das aptidões sociais e problemas interiorizados aos 3 anos de idade em comparação com os 4 anos (e.g.,  $r = .68$ ,  $p < .05$  vs.  $r = .04$ , ns, respectivamente, para a ansiedade/queixas somáticas). Por outro lado, a análise das médias permitiu concluir que os pais tendem a cotar os seus filhos com mais problemas de comportamento que os educadores, com base num efeito principal significativo para o resultado compósito da escala de Problemas de Comportamento,  $F(1, 34) = 12.95$ ,  $p < .001$ . A relação entre as cotações das PKBS e as observações revelou que, comparativamente aos pais, existe uma maior associação entre as cotações de aptidões sociais e problemas de comportamento dos educadores e a observação do comportamento da criança em sala de aula. A título de exemplo, os educadores cotaram com mais aptidões sociais as crianças que passam mais tempo a interagir com os pares e que se mantêm em tarefa na sala de aula (Winsler & Wallace, 2002).

Em jeito de conclusão, denotou-se um maior acordo entre informadores para os problemas de comportamento do que para as aptidões sociais. Os autores referem ainda que, pelo menos nos problemas interiorizados, os educadores parecem demonstrar uma melhor discriminação entre as crianças de 3 e as de 4 anos. Assim, enquanto que os pais não parecem apontar para diferenças de maior entre as crianças de 3 e 4 anos, os educadores apontam os mais velhos como menos problemáticos. Estas discrepâncias poderão ser justificadas pela maior experiência em observar e comparar directamente o comportamento destas duas faixas etárias, conjuntamente e no mesmo espaço (Winsler & Wallace, 2002).

#### ▪ **Problemas de Comportamento em Crianças Australianas**

Herrera e Little (2005) levaram a cabo um estudo com o objectivo de averiguar até que ponto crianças entre os 3 e 5 anos apresentavam problemas de comportamento de relevância clínica, em casa e em contexto escolar (*kindergarten*).

Com uma amostra de 33 crianças, das quais 22 crianças ditas “normais” - Grupo Comparação (GC) e 11 incluídas numa Amostra Clínica (AC), as autoras recorreram às PKBS-2 (foco exclusivo na subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados e respectivos níveis de risco), preenchidas por pais e educadores, como medida de avaliação dos problemas de comportamento, e encontraram resultados semelhantes aos estudos anteriormente realizados com outros instrumentos. Para o GC, 9.2% das crianças apresentavam problemas de comportamento em ambos os contextos (nível de risco moderado/elevado), 36.5% apenas num contexto e os restantes 54.5% não evidenciavam problemas de comportamento. Na AC, as autoras encontraram um padrão de resultados inverso, com 63.7% de crianças com evidência de problemas nos dois contextos (nível de risco moderado/elevado), 18.2% apenas num deles e 18.2% sem problemas de comportamento. Com recurso a uma ANOVA factorial *between-subjects* 2 X 2, considerando como primeiro factor a fonte de informação (pais, educadores) e como segundo factor a amostra (GC, AC), encontrou-se uma interacção significativa entre os dois factores  $F(1, 31) = 8.16, p = .01$ . Estes resultados permitem concluir que, para ambas as amostras, os pais apontam mais problemas exteriorizados aos seus filhos que os educadores. Constata-se, ainda, que as cotações de pais e educadores são mais elevadas para AC, e que a diferença entre as cotações dos dois informadores é mais reduzida nesta amostra. Estes resultados reforçam a evidência teórica de que quanto mais severos forem os problemas de comportamento da criança, maior a probabilidade de ela os evidenciar em diferentes contextos (Herrera & Little, 2005).

A análise do grau de acordo entre pais-educadores revelou correlações significativas para a AC ( $r = .91, p < .001$ ), que poderá reflectir a maior visibilidade, por parte dos adultos, dos problemas de comportamento mais severos em diferentes



contextos. Este fenómeno poderá ser explicado pelo facto de, nestes casos, as crianças terem uma menor capacidade de distinguir contextos e menos aptidões inibitórias. No caso do GC, estas correlações não alcançaram o limiar de significância estatística ( $r = .10$ ,  $p = .66$ ). Este menor grau de acordo (em comparação com outros estudos) é justificado pelas autoras por um menor tempo passado com educadores nestas idades e pelos menores níveis de atenção dirigida requeridos neste contexto, em comparação com a escolaridade formal.

Resumindo, este estudo permitiu identificar: (a) um reduzido grau de acordo nas avaliações pais-educadores, (b) um maior grau de acordo pais-educadores na amostra clínica, e (c) o facto de os pais apontarem níveis mais elevados de problemas de comportamento aos seus filhos do que os educadores (em ambas as amostras) (Herrera & Little, 2005). Estes dados abonam em favor da utilidade das PKBS-2, enquanto ferramenta de investigação e de identificação/avaliação de problemas de comportamento em crianças de faixas etárias mais novas, de nacionalidade diferente das usadas para a aferição inicial das escalas.

#### 4.8.2.3. Eficácia de programas de intervenção

- **Eficácia de Intervenções Comportamentais em Crianças com PHDA**

McGoey e DuPaul (2000) compararam os resultados de uma intervenção com recurso ao reforço token (receber um privilégio perante um comportamento adequado) e ao custo de resposta (perder um privilégio em resposta a um comportamento desadequado), na redução do comportamento disruptivo de quatro crianças em idade pré-escolar com PHDA, de forma a analisar a eficácia destas estratégias interventivas muito utilizadas na idade escolar, junto desta população mais nova.

Colocou-se a hipótese de ambas as estratégias apresentarem resultados efectivos, com uma eficácia superior do custo de resposta. Os instrumentos utilizados neste estudo foram medidas de observação comportamental e escalas de avaliação do comportamento, de entre as quais as PKBS preenchidas por educadores. O desenho experimental envolveu três fases: linha de base (A), intervenção com reforço token (B) e intervenção com custo de resposta (C). Duas crianças receberam a intervenção ABACABAC enquanto as outras duas receberam ACABABAC, seguidas de um *follow-up* cerca de duas a três semanas após o processo interventivo estar completo.

Os resultados obtidos nas PKBS demonstram que houve uma redução geral dos problemas de comportamento, segundo os relatos de educadores (para três das crianças), ao longo das várias fases de avaliação/intervenção. Estes resultados permitiram aos autores concluir que ambas as estratégias interventivas reduziram o comportamento disruptivo de três das crianças participantes no estudo. Apesar dos resultados identificarem ligeiras diferenças entre as duas estratégias, as educadoras

apontaram o custo de resposta como um procedimento mais aceitável para o contexto de sala de aula e passaram a utilizá-lo após a conclusão do estudo (McGoey & DuPaul, 2000).

Estes resultados permitem reforçar a validade das PKBS enquanto ferramenta útil na identificação de crianças com problemas de comportamento em idade pré-escolar, nomeadamente com PHDA, assim como um método eficaz para monitorizar a evolução ocorrida na sequência da implementação de estratégias interventivas.

#### ▪ **Avaliação da Eficácia de um Programa de Prevenção Baseado na Resiliência**

Lynch e colaboradores (2004) levaram a cabo um estudo com a finalidade de avaliar, ao longo do tempo (7 anos) e em diferentes localidades (diferentes estados dos EUA), a eficácia de um programa de prevenção baseado na resiliência<sup>25</sup>. O *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices* é um programa de intervenção, destinado a crianças dos 3 aos 8 anos, que pretende pôr em prática a investigação desenvolvida em torno do conceito de resiliência, em várias frentes: treino de professores, currículo em sala de aula e treino parental. Na expectativa de estas crianças poderem lidar com factores stressantes das suas vidas e se tonarem adolescentes/adultos saudáveis e competentes, este programa pretende equipá-las com quatro componentes da resiliência: competência social, resolução de problemas, autonomia e objetivos/acreditar num futuro melhor. As PKBS foram incluídas como instrumento de avaliação das crianças (Lynch et al., 2004).

Num dos estudos de 1996-97 (*Michigan Controlled Study*), que envolveu 17 salas de intervenção (218 crianças) e 16 salas de controlo (181 crianças), não se encontraram diferenças entre os dois grupos no pré-teste (e.g., nas PKBS). Já no pós-teste, foram encontradas diferenças, com as crianças que foram alvo do programa interventivo a apresentarem mudanças positivas nas aptidões sociais e resultados semelhantes nas escalas de problemas de comportamento. Contrariamente, as crianças do grupo de controlo não apresentavam alterações significativas nas aptidões sociais, mas ostentavam mudanças significativas numa direcção negativa na escala de Problemas de Comportamento das PKBS e nas suas respectivas subescalas (e.g., subescala de Problemas de Atenção,  $M$  pré-teste = .80 vs. .77 e  $M$  pós-teste = .77 vs. 1.01, para os grupos intervenção e controlo, respectivamente,  $F(1, 31) = 4.49$ ,  $p < .05$ ). Estes resultados positivos levaram a que o *Al's Pals* fosse implementado em diversos

---

<sup>25</sup> A resiliência pode ser definida como a manifestação de competência perante condições adversas, que colocam sérios desafios ao desenvolvimento. A compreensão do fenómeno de resiliência associa-se aos conceitos de factores de risco (influências que podem aumentar a probabilidade de problemas de comportamento) e factores protectores (força interior e exterior ao indivíduo que reduz o risco e facilita o alcance de resultados desenvolvimentais adequados) (Fraser & Galinsky, 1997, citados por Lynch et al., 2004).

estudos entre 1997-2000, com uma replicação dos resultados previamente obtidos (e.g., ganhos ao nível dos comportamentos prossociais) e seleccionado, em 2002, como um programa modelo pelos Serviços Administrativos de Abuso de Substâncias e Saúde Mental do *U.S. Department of Health and Human Services* (Lynch et al., 2004).

Os autores concluem que o *Al's Pals* reforça a competência socioemocional e as aptidões de resolução de problemas das crianças e atenua o desenvolvimento de comportamentos antissociais e agressivos (Lynch et al., 2004). Estes resultados e a inclusão das PKBS como um dos instrumentos utilizados no contexto do *Al's Pals* reforçam também a utilidade das PKBS enquanto ferramenta útil para a avaliação da eficácia da intervenção, que pode ser utilizada antes, durante e no final da implementação de um programa interventivo.

#### ▪ **Aumento da Competência Socioemocional das Crianças: O PATHS**

Domitrovich e colaboradores (2007) desenvolveram um estudo para avaliar a eficácia de uma adaptação do *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS). O *Preschool PATHS Curriculum* conservou o modelo conceptual do PATHS, mas foi modificado para se ajustar ao desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. Destina-se a ser implementado por professores e foi desenhado para aumentar a competência social e reduzir os problemas de comportamento das crianças (Domitrovich et al., 2007).

A amostra envolveu um total de 246 crianças (3-4 anos) repartidas por dois grupos integrados em programas *Head Start*: 10 salas de intervenção e 10 salas de controlo. O projecto desenvolveu-se ao longo de 3 anos e passou por diversas fases: (a) desenvolvimento dos materiais e estudo piloto, (b) implementação, e (c) oferta do programa aos participantes incluídos na lista de espera (grupo controlo) e restantes educadores interessados no programa. Adicionalmente à implementação do programa, foram utilizadas diversas medidas para avaliar aspectos como o conhecimento da emoção, controlo inibitório, atenção, resolução de problemas interpessoais. Foi também feita uma avaliação do comportamento por educadores e pais (PKBS) (Domitrovich et al., 2007).

Para as PKBS encontrou-se um efeito significativo da intervenção para o resultado total das Aptidões Sociais  $F(7, 187) = 17.62, p < .0001$ , indicativo de que, após o pós-teste, os educadores das salas de intervenção encaram as crianças como mais cooperantes, emocionalmente atentas e com mais aptidões interpessoais que os educadores das salas de controlo. Esta diferença significativa entre os dois grupos manteve-se para os resultados das três subescalas de Aptidões Sociais. Ao nível dos problemas de comportamento, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para os problemas exteriorizados, mas obteve-se uma diferença entre os grupos para a subescala suplementar de Isolamento Social,  $F(7,$

187) = 4.44,  $p < .05$ . As crianças expostas ao PATHS seriam descritas pelos educadores como menos isoladas no final do ano, face às crianças das salas de controlo. Os resultados obtidos para a avaliação dos pais (utilização apenas da escala de Problemas de Comportamento) não apontaram para qualquer diferença significativa entre os dois grupos (Domitrovich et al., 2007).

Os resultados indicam que, após a implementação do PATHS, as crianças apresentam mais aptidões de conhecimento emocional e são cotadas como socialmente mais competentes. Por outro lado, a avaliação do impacto do programa interventivo com recurso a múltiplos informadores é apontada como uma potencialidade deste estudo (Domitrovich et al., 2007).

Esta investigação permite chegar a várias conclusões: (a) é enfatizada a utilidade das PKBS enquanto ferramenta de avaliação da eficácia de programas interventivos, (b) a mais-valia das PKBS apresentarem a mesma versão para pais e professores foi aqui colocada em destaque, e (c) os resultados alcançados indicam que a competência emocional das crianças em idade pré-escolar pode ser desenvolvida através de instrução.

- **Redução do Risco de Expulsão de Crianças em Idade Pré-Escolar**

Atendendo ao número crescente de crianças em risco de expulsão do jardim-de-infância, Perry, Dunne, McFadden, e Campbell (2008) analisaram a eficácia de intervenções comportamentais, facultadas aos funcionários de serviços de prestação de cuidados a crianças, na redução do número de problemas de comportamento.

Os prestadores de cuidados de um total de 192 crianças (com idades entre os 10 meses e os 7 anos), em risco iminente de expulsão do jardim-de-infância, foram apoiados por profissionais de saúde mental na aprendizagem de estratégias para a redução de problemas específicos de comportamento. A avaliação das aptidões sociais e dos problemas de comportamento das crianças, entre os 3-6anos, foi efectuada com as PKBS em dois momentos distintos (na fase de identificação e após a intervenção). Procedeu-se, também, à observação do comportamento da criança no contexto da prestação de serviços. A intervenção passou por facultar aos funcionários sugestões/estratégias para a redução dos problemas de comportamento e aumento das aptidões sociais. A criança era seguida durante cerca de um mês, para possíveis acertos nas estratégias recomendadas. No final da intervenção, o comportamento da criança era novamente avaliado pelo prestador de cuidados, para avaliar mudanças comportamentais. No final do estudo, obteve-se informação completa (nos dois momentos) para apenas 57 crianças na escala de Aptidões Sociais das PKBS e para 51 crianças na escala de Problemas de Comportamento (Perry et al., 2008).

Os resultados apontam para um aumento significativo das aptidões sociais (cerca de 1 *DP*) e uma redução dos problemas de comportamento (1/2 *DP*) nas crianças

que receberam apoio individualizado. Neste sentido, assistiu-se a um aumento de 25% do resultado padronizado médio da escala de Aptidões Sociais (de 72 para 90),  $t(56) = -8.82$ ,  $p < .001$ . Na escala de Problemas de Comportamento ocorreu uma diminuição estatisticamente significativa dos resultados, com a média do resultado padronizado a passar de 127, na fase de identificação, para 120 na fase final da intervenção,  $t(50) = 3.52$ ,  $p < .001$  (Perry et al., 2008).

Estes resultados reforçam a importância das intervenções comportamentais facultadas através de serviços de saúde mental, enquanto estratégias promissoras na redução do risco de exclusão de crianças em idade pré-escolar com problemas de comportamento (Perry et al., 2008). É novamente enfatizada a utilidade das PKBS enquanto ferramenta de avaliação da eficácia de programas interventivos.

#### 4.8.2.4. Estudos preditivos

##### ▪ **Preditores da Interrupção de Educação Especial em Idade Pré-Escolar**

Perante a ausência de critérios definidos para uma criança deixar de usufruir de serviços de educação especial, contrariamente à regulamentação existente para a inclusão da criança nesse mesmo tipo de serviços, Daley e Carlson (2009) tentaram esclarecer a taxa de interrupção da educação especial das crianças em idade pré-escolar a frequentar aqueles programas, bem como, factores associados a esse fenómeno.

A amostra, recolhida através do *Pre-Elementary Education Longitudinal Study* (PEELS), era representativa a nível nacional das crianças com idades compreendidas entre 3 e 5 anos, envolvidas em programas de educação especial no ano lectivo de 2003/04, cuja interrupção foi analisada num período de 2 anos. Recolheu-se informação acerca de uma série de variáveis: características demográficas e da família, características do distrito, categoria de educação especial (e.g., autismo, dificuldades de aprendizagem), satisfação parental com o programa, aptidões emergentes de literacia. A escala de Problemas de Comportamento das PKBS-2, preenchida por educadores, foi aqui incluída enquanto fonte de informação acerca dos problemas de comportamento das crianças (Daley & Carlson, 2009).

Os resultados indicam que, entre os anos lectivos de 2003/04 e 2005/06, 16% das crianças (em cada ano lectivo) envolvidas em processos de educação especial deixaram de receber tais serviços. Em resposta à questão “quem abandona a educação especial?”, os estudos de regressão apontam o género, a dimensão do programa de educação especial no distrito, a categoria de educação especial em que a criança é incluída, a satisfação parental com o programa, as cotações de problemas de comportamento, entre outras, como variáveis predictoras desta interrupção. Neste sentido, encontrou-se uma relação positiva entre as cotações de educadores nas PKBS-

2 e a interrupção. Ou seja, as crianças cotadas com menos problemas de comportamento terão maior probabilidade de abandonar a educação especial (Daley & Carlson, 2009).

Este estudo valoriza, novamente, não só a utilidade das PKBS-2 enquanto ferramenta de avaliação utilizada numa investigação preditiva com crianças envolvidas em programas de educação especial, mas também a sua utilização recente em estudos de carácter inovador.

#### 4.8.2.5. Relação com outras variáveis

##### ▪ PHDA no Pré-Escolar: Funcionamento Social, Comportamental e Escolar

Na tentativa de esclarecer algumas das características da PHDA na população pré-escolar, DuPaul, McGoey, Eckert, e VanBrakle (2001) procuraram estudar as discrepâncias no funcionamento familiar, escolar e médico de crianças em idade pré-escolar com e sem PHDA.

A amostra composta por 94 crianças, entre os 3 e 5 anos de idade, foi repartida em dois grupos: Grupo PHDA com 58 crianças (que pontuam no percentil 90 ou superior em subescalas com itens directamente associados a sintomas de PHDA e preenchem os critérios do *DSM-IV* para um dos três subtipos de PHDA, através de uma entrevista parental) e Grupo de Controlo com 36 crianças. Foi estudada uma panóplia de variáveis: stress parental e funcionamento familiar, informação médica (e.g., recurso a serviços médicos por quedas ou acidentes), observações da interacção pais-filhos e do comportamento da criança em sala de aula, aptidões pré-académicas e as aptidões sociais e problemas de comportamento foram avaliados por pais e educadores através do preenchimento das PKBS (DuPaul et al., 2001).

As diferenças observadas entre grupos nos resultados das PKBS preenchidas por pais e educadores vão no sentido esperado, com as crianças com PHDA a apresentarem mais problemas de comportamento e menos aptidões sociais, em comparação com o grupo de controlo. De notar que as diferenças entre os dois grupos se revelaram estatisticamente significativas ( $p < .001$ ) para todos os resultados da escala de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento das PKBS (para os dois informadores), sendo que estas mesmas diferenças se traduziram todas, sem excepção, em magnitudes do efeito largas. Por outro lado, os autores destacam a discrepância de resultados ao nível de comportamentos de isolamento e ansiedade, que poderá sugerir que as crianças com PHDA apresentam múltiplos problemas de comportamento, em ambos os domínios, exteriorizado e interiorizado. No entanto, salientam que esta discrepância de resultados poderá também advir de uma perspectiva negativamente enviesada, dado o stress associado ao conviver diariamente com crianças com PHDA (DuPaul et al., 2001).

Os autores concluem que as crianças em idade pré-escolar com PHDA apresentam um risco acrescido de dificuldades comportamentais, sociais, familiares e académicas face aos seus pares sem PHDA. Por outro lado, salientam a importância do comportamento social e funcionamento académico como possíveis alvos de intervenção, para além da redução dos problemas de comportamento (DuPaul et al., 2001). Estes dados abonam em favor da utilidade das PKBS, enquanto ferramenta de investigação e de identificação/avaliação de problemas de comportamento (nomeadamente PHDA) em crianças de faixas etárias mais novas, assim como na já demonstrada utilidade dos resultados das PKBS na diferenciação de crianças com e sem problemas de comportamento.

- **Relação entre Interações Pais-Filhos e Avaliação de Aptidões Sociais**

Tulananda e Roopnarine (2001) estudaram a relação entre as interações mãe e pai com os seus filhos e as cotações das aptidões sociais das crianças numa amostra de 53 famílias tailandesas. A observação envolveu um período de 2 horas de interacção dos pais com a criança, em casa e no decorrer de actividades de rotina. Os educadores preencheram a escala de Aptidões Sociais das PKBS (a escala de problemas de comportamento não foi utilizada neste estudo pelo facto de as crianças mais novas não serem consideradas como problemáticas por parte dos pais tailandeses, uma vez que o conceito de *wai* - obediência, educação e respeito para com os pais e os mais velhos - é central no processo de educação/socialização destas crianças).

Para esta amostra, obteve-se um coeficiente de consistência interna *split-half* (com correcção de Spearman-Brown) de .90. Apenas se encontraram três correlações estatisticamente significativas entre o envolvimento pais-filhos e as aptidões sociais das crianças (e.g., envolvimento do pai no jogo simbólico e a subescala de Interação Social das PKBS,  $r = .32$ ,  $p < .05$ ). Os autores interpretam esta escassez de relações positivas atendendo ao reduzido envolvimento dos pais tailandeses em actividades com os seus filhos tais como brincar, e numa possível desadequação dos instrumentos utilizados na avaliação de padrões de socialização, tendo em consideração a cultura tailandesa (Tulananda & Roopnarine, 2001).

Este estudo destaca a utilidade das PKBS noutros países, as boas qualidades psicométricas obtidas e salienta a importância de atender à representatividade cultural dos instrumentos.

- **Nível Socioeconómico e Etnia**

Atendendo aos vários problemas apontados nas revisões efectuadas às PKBS (e.g., estrutura factorial, ausência de normas por género) e na tentativa de reforçar a evidência de validade das PKBS, Edwards, Whiteside-Mansell, Connors, e Deere (2003)

testaram a sua unidimensionalidade e precisão, numa amostra de baixo NSE etnicamente diversificada.

A amostra, composta por 1.679 crianças em risco, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, foi seleccionada através da informação disponível em nove programas de avaliação nacionais dos EUA (serviços de intervenção comportamental a crianças em risco - NSE desfavorecidos). As PKBS foram administradas aos prestadores de cuidados das crianças, em formato de entrevista (Edwards et al., 2003).

As análises efectuadas passaram por várias fases, sendo as três primeiras relativas à avaliação da unidimensionalidade: (a) estudo da assimetria e curtose dos resultados da amostra (o afastamento da distribuição em relação à curva normal poderá estar associado a uma subestimação da saturação dos itens nos respectivos factores); (b) análise factorial confirmatória para cada subescala (analisar a adequação do modelo das PKBS à amostra em estudo); (c) reprodução das análises por subgrupos (género e etnia); e (d) estudo da precisão (Edwards et al., 2003).

Para a análise factorial confirmatória, realizada com a totalidade da amostra, os autores concluíram que foi estabelecida a unidimensionalidade para seis das oito subescalas consideradas. As duas que apresentaram alguns problemas foram as subescalas de Independência Social, subescala que no estudo exploratório com crianças portuguesas revelou uma maior discrepância de estrutura factorial com a versão americana (cf. Major, 2007), e de Isolamento Social. Nos estudos de subgrupos, a unidimensionalidade revelou-se mais variável, com sete das oito subescalas comparáveis para os subgrupos masculino e negro, e cinco das oito subescalas comparáveis para os subgrupos feminino e branco (Edwards et al., 2003).

Os resultados dos estudos de precisão, para as subescalas de Aptidões Sociais, apontaram para valores de consistência interna de moderados a elevados para a totalidade da amostra (de .75 a .85), assim como para os vários subgrupos (etnia, género), com valores de .70 ou acima. Para as subescalas de Problemas de Comportamento os resultados são também moderados a elevados para as três subescalas de comportamentos exteriorizados (de .77 a .86), mas mais baixos para as duas subescalas de comportamentos interiorizados (de .56 a .71) (Edwards et al., 2003).

Este estudo pretendeu aprofundar os estudos acerca das propriedades psicométricas das PKBS com uma amostra ampla de crianças em risco. Em geral, os resultados obtidos foram satisfatórios. Porém, os autores salientam que alguns dos resultados menos positivos poderão estar associados a características demográficas da amostra ou ao formato de administração das PKBS utilizado neste estudo. Em jeito de conclusão, recomendam a realização de mais estudos de validade convergente e discriminante para fortalecer a evidência de validade deste instrumento (Edwards et al., 2003).



- **Discurso Interno no Pré-Escolar: Estabilidade Desenvolvimental a Curto Prazo**

Em termos desenvolvimentais, o *private speech* (falar sozinho em voz baixa) parece atingir um pico no pré-escolar sendo, posteriormente, substituído por um discurso interno mais silencioso. Neste sentido, Winsler, De León, Wallace, Carlton, e Willson-Quayle (2003) examinaram a estabilidade desenvolvimental do discurso interno a curto prazo (6 meses), a sua consistência entre tarefas e a relação entre a sua utilização em contexto laboratorial e o comportamento de crianças em idade pré-escolar em casa e no jardim-de-infância.

Uma amostra de 32 crianças (3 e 4 anos), tipicamente desenvolvidas, foi observada em dois momentos (T1 - linha de base e T2 - após 6 meses) em duas tarefas individuais de resolução de problemas (e.g., construção com legos). Foi efectuada observação naturalista do comportamento das crianças no jardim-de-infância (e.g., comportamento em tarefa, atenção sustentada) e as perspectivas de pais e educadores acerca da avaliação do comportamento das crianças foram operacionalizadas através do preenchimento das PKBS (Winsler et al., 2003).

As correlações de Spearman entre as variáveis de discurso interno nas duas tarefas em T1, apresentaram-se quase todas elevadas, positivas e significativas ( $r = .39-.73$ ,  $p < .05$ ), o que indica que as crianças tendem a manter o mesmo tipo de discurso interno entre as duas tarefas (e.g., exclamações: “Oh”, “Oops”). Os resultados acerca da associação entre o discurso privado e o comportamento da criança em casa e no jardim-de-infância (correlações parciais controlando a idade) indicam que crianças com um discurso privado mais interiorizado e menos irrelevante apresentam uma actividade mais orientada para a tarefa, maior atenção sustentada e são cotadas por pais e professores com menos problemas de comportamento exteriorizados e com um nível mais elevado de aptidões sociais. Por seu turno, as crianças com um discurso privado mais irrelevante apresentam um comportamento menos orientado para a tarefa e são cotadas com menos aptidões sociais e mais problemas de comportamento.

Este estudo contribui para a investigação de padrões desenvolvimentais normativos da auto-regulação e discurso interno da criança, ao facultar novos dados acerca: (a) da estabilidade da utilização deste discurso ao longo de diferentes tarefas e momentos em idade pré-escolar, (b) das mudanças desenvolvimentais ocorridas neste período, e (c) da associação entre este tipo de discurso em tarefas laboratoriais e as aptidões sociais e problemas de comportamento das crianças nos contextos familiar e escolar (Winsler et al., 2003). Novamente é enfatizada a utilidade das PKBS enquanto instrumento utilizado nas mais diversificadas áreas da investigação orientada para o aprofundamento dos conhecimentos sobre o funcionamento das crianças em idade pré-escolar.

- **Relação entre Compreensão de Falsas-Crenças e Competência Social**

Numa dissertação de Doutoramento em filosofia, na área de desenvolvimento humano e estudos da família, Razza (2005) apresentou um estudo longitudinal acerca da relação entre compreensão de falsas-crenças, funções executivas e competência social. É sugerido que no período pré-escolar, as crianças adquirem a compreensão de falsas-crenças (i.e., reconhecem que as pessoas podem acreditar em coisas que são falsas) (Razza, 2005).

Participaram neste estudo 69 crianças (*M* idades = 5 anos e 1 mês) a frequentar um programa *Head Start*. Com recurso a um plano experimental longitudinal a curto-prazo, as crianças foram avaliadas no final dum ano lectivo e passado um ano (já no *kindergarten*). Neste estudo foram utilizadas quatro tarefas de compreensão de falsas crenças, uma medida de vocabulário receptivo, três tarefas de funções executivas e a escala de Aptidões Sociais das PKBS para avaliar a competência social através dos professores (Razza, 2005).

Os resultados apontam para uma relação bidireccional entre a compreensão de falsas crenças e a competência social das crianças, independentemente do nível de linguagem da criança. Isto é, a relação causal entre a compreensão de falsas-crenças e a competência social parece recíproca, sendo que a compreensão das falsas-crenças numa idade mais precoce promove melhores níveis de competência social futuros e vice-versa. Tendo em conta a dimensão das PKBS e a familiaridade com esta escala de avaliação, por parte de professores de programas *Head Start*, a autora recomenda a inclusão das PKBS no reportório de medidas de avaliação da competência social utilizadas na investigação da compreensão de falsas crenças (Razza, 2005).

Este estudo demonstra que, além de serem utilizadas na área da psicologia, as PKBS também podem ser utilizadas noutros domínios (neste caso, na filosofia), o que destaca a versatilidade deste instrumento e a sua utilidade ao permitir estabelecer relações entre conceitos de diferentes áreas do saber.

- **Relação entre Inferência Generativa no Discurso e Competência Social**

Perante a necessidade de identificar variáveis com influência na competência social das crianças, Ford e Milosky (2008) procuraram analisar a relação entre a ocorrência de inferências emocionais (antecipar como alguém se sente em resposta a situações específicas) no decorrer do processo de compreensão do discurso e a competência social.

A amostra envolveu 32 crianças em idade pré-escolar, repartidas por dois grupos: crianças com desenvolvimento normal da linguagem ( $n = 16$ ) e crianças com défices ao nível da linguagem ( $n = 16$ , diagnóstico formal estabelecido por um terapeuta da fala). Foram administradas individualmente uma série de tarefas (e.g., medidas de tempo de resposta vocal, medidas de linguagem receptiva, desenho de

expressões faciais). Adicionalmente, a escala de Aptidões Sociais das PKBS-2 preenchida por educadores funcionou como medida da competência social (Ford & Milosky, 2008).

Os resultados evidenciam que, enquanto grupo, as crianças com défices na linguagem não conseguem estabelecer inferências emocionais no decorrer do discurso. Em comparação com as crianças com desenvolvimento normal da linguagem, estas não activam o conhecimento emocional que possuem no decorrer do processo de compreensão, limitando-se a nomear as expressões faciais apresentadas. As análises de regressão efectuadas para analisar a relação entre a capacidade de inferir emoções e a competência social destacaram uma associação significativa entre estas duas variáveis,  $F(1, 30) = 4.8$ ,  $p = .036$ , explicando aquela variável 14% da variância dos resultados das PKBS-2. Também a relação com o desenho de expressões faciais se revelou significativa,  $F(1, 30) = 7.03$ ,  $p = .013$ , explicando 19% da variância dos resultados das PKBS-2 (Ford & Milosky, 2008).

Os resultados permitiram às autoras confirmar a sua hipótese, segundo a qual o estabelecimento de inferências emocionais estaria associado à compreensão do discurso e à competência social da criança. Este estudo não só permitiu enfatizar a importância de analisar domínios específicos da linguagem com impacto ao nível da competência social das crianças (e.g., conversar e interagir), como esclareceu a relação entre compreensão, inferência, conhecimento de palavras e o desenvolvimento das aptidões sociais das crianças (Ford & Milosky, 2008). Ao mesmo tempo, pôs em destaque a utilidade prática das PKBS-2, com especial ênfase na escala de Aptidões Sociais.

#### ▪ **Relação entre o Desenvolvimento da Criança e as Estratégias Parentais**

Whiteside-Mansell e colaboradores (2009) levaram a cabo um estudo no intuito de analisar o impacto de quatro estratégias parentais (punição física, aceitação do comportamento da criança, responsividade e estimulação académica) no desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar.

A amostra, proveniente de um programa de avaliação a nível nacional destinado a famílias com elementos em risco de problemas de saúde mental (o *Starting Early, Starting Smart*), focou-se em três grupos culturais dos EUA abrangidos pelo programa: Americanos Europeus ( $n = 286$ ), Americanos Africanos ( $n = 399$ ) e Americanos Hispânicos ( $n = 164$ ). As PKBS, preenchidas por mães e educadores, foram utilizadas como medida do desenvolvimento social das crianças (Whiteside-Mansell et al., 2009).

Os resultados indicam que comportamentos parentais de estimulação académica e aceitação do comportamento da criança têm um impacto positivo no desenvolvimento social da criança (nos grupos Americanos Europeus e Americanos Africanos). Contrariamente, a punição física revelou-se uma influência negativa no

desenvolvimento social destas crianças. Também neste estudo ficou patente a discrepância de perspectivas entre os contextos familiar e escolar. A título de exemplo, enquanto as educadoras apontam as crianças Americanas Europeias como possuindo menos aptidões sociais face aos restantes dois grupos ( $M = 75.03$  vs.  $80.2$  e  $79.08$ , respectivamente), na perspectiva das mães, este mesmo grupo é o mais apto a nível social ( $M = 84.24$  vs.  $83.06$  e  $79.83$ , respectivamente) (Whiteside-Mansell et al., 2009).

Este estudo demonstra a utilidade das PKBS ao nível da investigação sobre o desenvolvimento social das crianças em idade pré-escolar e aponta para a sua possível utilização com vários grupos culturais, ao mesmo tempo que chama a atenção para a repetidamente demonstrada discrepância de resultados entre os contextos familiar e escolar.

#### ▪ **Problemas de Relevância Clínica no Traumatismo Crânio-Encefálico**

Os escassos estudos desenvolvidos para analisar a relação entre o traumatismo crânio-encefálico e problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar, levaram Chapman e colaboradores (2010) a tentar esclarecer o impacto desta situação no que diz respeito à eventual emergência de problemas de comportamento de relevância clínica, às funções executivas e à competência social, nos 18 meses seguintes à ocorrência do traumatismo.

A amostra envolveu 169 crianças (3-7 anos de idade) repartidas por três grupos, dois constituídos por crianças com traumatismo crânio-encefálico (TCE severo e moderado) e um por crianças com problemas ortopédicos devidos a fracturas ósseas (não cranianas). As crianças foram avaliadas pouco tempo após o trauma ( $M = 40$  dias) e 6, 12 e 18 meses mais tarde. O resultado total da escala de Aptidões Sociais das PKBS-2, preenchidas pelos pais, foi utilizado como medida da competência social para as crianças com idade inferior a 6 anos.

Os resultados indicam que as crianças do grupo TCE severo apresentam mais problemas de comportamento exteriorizados e ao nível das funções executivas, comparativamente ao grupo com problemas ortopédicos, sendo que estes problemas persistem ao longo dos 18 meses de seguimento (i.e., não devem ser assumidos como um problema transitório). Ao nível da competência social, poucas dificuldades emergem ao fim dos 18 meses, o que sugere um possível padrão de emergência mais tardia dos défices. Isto é, dada a tenra idade em que o traumatismo ocorreu, os problemas sociais podem não ser tão notórios e poderão tornar-se mais evidentes à medida que a criança avança na escolaridade básica, com o aumento dos requisitos sociais. Por outro lado, factores como o disfuncionamento familiar e baixo NSE parecem prever o surgimento de problemas de relevância clínica. Os autores recomendam a necessidade de mais estudos longitudinais para uma melhor compreensão dos efeitos do TCE a longo prazo sobre os problemas de

comportamento, funcionamento executivo e competência social destas crianças (Chapman et al., 2010).

Este estudo enfatiza a utilidade das PKBS-2 enquanto instrumento de avaliação no decorrer de estudos de *follow-up* e a sua utilização com diversas amostra clínicas, como é o caso de crianças com traumatismo crânio-encefálico.

#### **4.8.2.6. Estudos realizados em Portugal**

Para além do estudo exploratório que antecedeu a investigação que constitui objecto da presente dissertação, estudo esse apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito de uma dissertação de Mestrado (Major, 2007), as PKBS-2 têm despertado o interesse de outros investigadores, enquanto ferramenta de avaliação socioemocional das crianças em idade pré-escolar. Apresenta-se de seguida um breve resumo dos estudos de que tivemos conhecimento até à redacção deste trabalho<sup>26</sup>.

- **Preparação para a Escolaridade e Adaptação Socioemocional no Pré-Escolar**

No âmbito de uma dissertação de Mestrado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública, Goes (2005) desenvolveu um estudo para analisar a influência das características da instituição escolar e da sala de actividades, na preparação para a escolaridade e adaptação socioemocional numa amostra de crianças a frequentar a educação pré-escolar.

A amostra envolveu um total de oito jardins-de-infância da área de abrangência do Centro de Saúde do Seixal, incluindo 12 salas de actividades e 136 crianças. A tradução das PKBS-2 (devidamente autorizada pela PRO-ED), preenchida pelos pais, foi utilizada enquanto medida da adaptação socioemocional. Os resultados indicam que a maioria das crianças da amostra não se encontrava em risco por apresentar ou vir a desenvolver défices de aptidões sociais ou problemas de comportamento, apesar de se ter encontrado um grupo de risco atendendo aos resultados obtidos na subescala suplementar de Problemas de Ansiedade/Queixas Somáticas das PKBS-2. Por outro lado, as características da sala parecem relacionar-se com os resultados da adaptação socioemocional ao nível da “disponibilização de actividades relacionadas com linguagem e raciocínio e de condições propícias ao desenvolvimento social” (Goes, 2005, p. 142). A autora conclui ainda que algumas das associações encontradas, entre as relações com a comunidade/envolvimento familiar e a preparação para a escolaridade/adaptação socioemocional, destacam a necessidade do trabalho de

---

<sup>26</sup> Encontram-se em curso outros estudos com utilização das PKBS-2. Todavia, uma vez que se realizam em colaboração com a autora e com recurso à versão apresentada neste trabalho, estes serão incluídos no capítulo referente aos estudos de evidência de validade da versão portuguesa (cf. capítulo 8).

parceria que as instituições devem procurar estabelecer com os diversos contextos envolvidos no processo de escolarização, no sentido de potenciar os benefícios para as crianças em idade pré-escolar (Goes, 2005).

- **Práticas Educativas e Prevenção de Índices de Stress na Infância**

Gomes, Pereira, e Merrell (2009) apresentaram uma comunicação acerca de um estudo exploratório, no âmbito de um programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, com o objectivo de investigar a prevenção de índices de stress na infância através do desenvolvimento de práticas educativas associadas ao bem-estar da criança, com um investimento intencional no desenvolvimento de actividades educativas, por parte de educadores de infância. Os autores apresentam estudos de consistência interna e análise factorial para uma tradução dos 76 itens das PKBS-2, preenchida por educadores de infância de 150 crianças a frequentar instituições públicas e particulares de solidariedade social, do distrito de Aveiro.

#### **4.9. Avaliação Crítica das PKBS-2**

##### **4.9.1. Vantagens e Potencialidades**

Tal como foi anteriormente demonstrado, as PKBS-2 já foram sujeitas a algumas revisões críticas e utilizadas num grande número de estudos. Acresce que algumas críticas apontadas a outros inventários mais estabelecidos (e.g., inventários de Achenbach) vieram chamar a atenção para as vantagens de utilizar as PKBS-2 em diferentes contextos e com objectivos diversos. Assim, passaremos a enumerar as principais vantagens/potencialidades das PKBS-2 recolhidas quer da evidência teórica, quer empírica, com recurso não apenas à literatura científica, mas também tendo em consideração o *feedback* obtido aquando da realização do estudo exploratório (cf. Major, 2007).

Uma das principais vantagens, já apontada à primeira edição, é, sem sombra de dúvida, o facto de ser um instrumento especificamente desenvolvido para a idade pré-escolar (Watson, 1998; Merrell 2002a), com o intuito de colmatar a escassez de instrumentos devidamente adaptados para esta faixa etária mais nova (MacPhee, 1998).

No que diz respeito à estrutura e itens que compõem as PKBS-2, Riccio (1995; Jentsch & Merrell, 1996) destaca a potencialidade e utilidade deste instrumento por permitir não apenas a avaliação de problemas de comportamento, mas também das aptidões sociais, o que permite ao avaliador obter um retrato das áreas problemáticas, complementado pelas potencialidades da criança, que se revelam recursos importantes

na implementação de qualquer estratégia interventiva. Por outro lado, o facto de serem utilizados os mesmos itens dos 3 aos 6 anos de idade facilitará a comparação/estudo da evolução dos comportamentos das crianças (Riccio, 1995), neste período de franco e acelerado desenvolvimento. O recurso a itens com referência a comportamentos rotineiros, do dia-a-dia, revela-se, igualmente, uma mais-valia deste instrumento, ao colocar os informadores perante itens que têm facilidade em responder (Merrell, 2002a).

Não menos importante é a utilização da mesma versão em contexto familiar e escolar, que possibilita uma comparação mais directa dos comportamentos assinalados pelos vários informadores (Brassard & Boehm, 2007; Merrell, 2002a).

A brevidade do tempo de preenchimento referida por Watson (1998) também se apresenta como um ponto a favor para as PKBS-2, face a outros instrumentos de preenchimento mais moroso (e.g., CBCL). Recordamos que no manual são estimados entre 8 e 12 minutos (Merrell, 2002a).

Quanto ao manual e utilização das PKBS-2, é feita uma clara referência aos requisitos necessários para o informador poder proceder ao preenchimento do instrumento (ainda que não seja indicado o nível mínimo de escolaridade requerido) e até à possibilidade de o preenchimento ser auxiliado por um entrevistador experiente, em casos de dificuldades de leitura e escrita por parte do informador. Ao nível da cotação, o manual é extremamente claro, ao apresentar um exemplo pormenorizado de como preencher, cotar e converter os resultados. Neste sentido, o leitor encontra exposto no manual um exemplar das PKBS-2 completamente preenchido, desde a primeira página (referente à identificação da criança e de quem preenche) até se chegar à tabela sumária de resultados (última página). São indicados todos os passos a seguir, que tabelas consultar, com inclusão da cotação das escalas suplementares de Problemas de Comportamento. Este cuidado na apresentação clara e pormenorizada da cotação das escalas traduz-se numa utilização fácil e compreensível, auxiliada ainda por um quadro resumo com os “passos chave” a seguir e as tabelas a utilizar (cf. p. 19 do manual). Esta evidência está bem patente nas várias revisões críticas efectuadas, em que a clareza do manual e facilidade de administração e cotação são uma referência constante (Allin, 2004; Madle, 2005; Watson, 1998). Daí que o manual das PKBS-2, nas suas duas edições, seja apelidado de amigo do utilizador (“*user friendly*”; Allin, 2004; Watson, 1998).

Madle (2005) valoriza o facto de o manual oferecer um capítulo referente à associação avaliação-intervenção, com um estudo de caso, ainda que Allin (2004) refira que esta relação poderia ter sido apresentada com mais ênfase.

Ainda com referência ao manual das PKBS-2 mas, desta feita, com um olhar sobre as propriedades psicométricas deste instrumento, os autores enfatizam as evidências de precisão e validade apresentadas no manual (Fairbank, 2005; Riccio,

1995). Recordamos que são expostos estudos para os quatro tipos de precisão mais referenciados na literatura, bem como uma panóplia de estudos de evidência de validade, nomeadamente, sete estudos de validade convergente/discriminante e seis estudos com diversas amostras de crianças referenciadas para avaliação ou com algum atraso de desenvolvimento (entre outros). Por outro lado, no estudo comparativo desenvolvido por Bracken e colaboradores (1998) relativo à avaliação da adequação técnica de 13 instrumentos de avaliação socioemocional, os autores salientam que instrumentos mais recentes como as PKBS apresentam melhor adequação técnica e recomendam a sua inclusão em baterias de avaliação.

Os vários estudos apresentados no ponto 4.8.2 permitem reforçar a utilidade das PKBS-2 na avaliação da população pré-escolar e a sua utilização com vários objectivos: despistagem de crianças em risco, avaliação de défices no sentido de desenvolver intervenções, monitorização das mudanças ocorridas no comportamento no decorrer de um programa interventivo e investigação (Allin, 2004, Fairbank, 2005; Merrell, 2002a). Nestes estudos, as PKBS-2 são utilizadas enquanto medida de avaliação dos problemas de comportamento ou das aptidões sociais das crianças, e os autores tendem a encontrar resultados semelhantes aos de estudos anteriormente realizados com outros instrumentos, o que abona a favor da utilização das PKBS-2. Tal é o caso, por exemplo, do estudo apresentado por Herrera e Little (2005), em que se verificou que os pais apontam níveis mais elevados de problemas de comportamento aos seus filhos que os professores.

As PKBS-2 impõem-se, igualmente, enquanto instrumento capaz de ultrapassar algumas das limitações apontadas a inventários mais antigos e bem estabelecidos (e.g., CBCL, TRF) relativas, por exemplo à: (a) primazia de escalas excessivamente focadas em itens negativos e psicopatologia (e.g., “Não é capaz de se manter sentado(a), é irrequieto(a) ou hiperactivo(a)”) (Goodman & Scott, 1999); (b) ausência de itens positivos (comportamentos adequados), que se traduz numa limitada utilidade para avaliar a competência social (Drotar, Stein, & Perrin, 1995); e (c) dificuldade na combinação de informação proveniente de diversos informadores (Drotar et al., 1995).

Com efeito, a existência de uma escala de Aptidões Sociais nas PKBS-2 vem colmatar uma lacuna repetidamente apontada na literatura. Por exemplo, Simões (1998) chama a atenção para o facto de, no processo de construção de escalas de avaliação, algumas apresentarem ausência de itens positivos (comportamentos adequados) e uma valorização excessiva de itens com valência negativa (comportamentos problemáticos/patológicos), o que limita a possibilidade de realizar uma avaliação mais equilibrada. Acresce que esta maior ênfase em atributos positivos e a ausência de itens que possam ser considerados ofensivos poderá tornar o questionário atractivo para os respondentes (Goodman & Scott, 1999).



Uma vantagem inequívoca das PKBS-2 reside no facto de existir uma versão única para pais e educadores, o que facilita as análises comparativas entre dados obtidos a partir de diferentes informadores de diversos contextos (e.g., familiar e escolar) (Major, 2007).

Estas vantagens levam a que as PKBS e a sua segunda edição, apesar de serem um instrumento relativamente recente, vão sendo utilizadas num número crescente de estudos, nas mais variadas áreas da psicologia, desde a linguagem (Ford & Milosky, 2008) à avaliação da eficácia de terapias cognitivo-comportamentais (McGoey & DuPaul, 2000). Numa análise das práticas correntes na avaliação psicológica de crianças, Kamphaus e colaboradores (2000) apresentaram uma lista exaustiva dos instrumentos de avaliação mais utilizados por psicólogos nos EUA. Dessa lista, onde constam instrumentos das mais variadas áreas (e.g., linguagem, neuropsicologia), as PKBS surgem como uma ferramenta utilizada na primeira infância (*early childhood*). Por outro lado, juntamente com o *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990) (entre outros), as PKBS são referenciadas na *Encyclopedia of Psychological Assessment*, na entrada referente às crianças em idade pré-escolar, como uma das escalas de avaliação do comportamento social nesta faixa etária (Phaneuf & Stoner, 2003). Acresce que as PKBS são apresentadas como uma das quatro escalas de avaliação de aptidões sociais disponíveis no mercado, com uma amostra normativa representativa, boas qualidades psicométricas e de fácil acesso junto de companhias de distribuição de testes de renome (Walker et al., 2004). Constam, igualmente, da lista recentemente publicada dos 48 instrumentos de avaliação de aptidões sociais apresentada por Matson e Wilkins (2009).

No presente, a utilização das PKBS expande-se a diversos países espalhados pelo mundo. Assim, além da versão em português, existem traduções em países como a Espanha, Grécia, Argentina, Chile, Turquia, Egipto, Israel e China, entre outros<sup>27</sup>.

Do estudo exploratório (Major, 2007), destacamos a boa receptividade do instrumento por parte de pais e educadores e a obtenção de resultados congruentes com a literatura consultada e semelhantes aos apresentados no manual das PKBS-2, que nos permitiram encarar a prossecução do processo de adaptação e validação das PKBS-2 com entusiasmo e expectativa.

A apreciação global das PKBS apresentada por Riccio (1995), parece-nos um bom resumo para concluir esta exposição acerca das vantagens e potencialidades. A autora caracteriza as PKBS como uma das poucas escalas de avaliação do comportamento para a idade pré-escolar que alia as boas propriedades psicométricas a um conteúdo desenvolvido a partir de constructos especificamente adequados para esta população mais nova, ao invés de ser uma mera extensão de uma versão

---

<sup>27</sup> Informação recolhida junto do autor.

desenhada para avaliar crianças mais velhas. Daí as PKBS aparecerem referenciadas na literatura como uma ferramenta ideal para a avaliação de problemas de comportamento em idade pré-escolar (Brassard & Boehm, 2007; Denham & Burton, 2003).

#### **4.9.2. Limitações**

Tal como qualquer instrumento de avaliação, apesar das confirmadas potencialidades das PKBS-2, há também que assinalar algumas fragilidades (Major, 2007).

Não obstante, as melhorias introduzidas aquando do desenvolvimento da segunda edição, assinala-se o facto de não ter sido recolhida uma nova amostra de aferição, mas antes adicionados 458 casos, na tentativa de colmatar as lacunas apresentadas pela amostra de aferição da primeira edição (Madle, 2005). Por outro lado, apesar da apresentação de um quadro resumo acerca dos informadores que avaliaram as crianças, fica por esclarecer que percentagem de crianças da amostra normativa foi avaliada apenas por pais ou educadores, ou por mais de um informador em contexto familiar e escolar. Fica a ideia de que, possivelmente, todos os protocolos recolhidos para os estudos de precisão e validade foram incluídos na amostra normativa, uma vez que na descrição das amostras dos estudos de evidência de validade se denota, por exemplo, que as crianças com atraso de desenvolvimento integram aquela amostra.

O menor número de crianças com 3 anos face às crianças de 4, 5 e 6 anos também não se revela vantajoso. Da análise do manual constata-se que foram incluídas 311 crianças com 3 anos, contra 1.213 com 6 anos. Perante a ausência de normas por idades, as chamadas de atenção de Watson (1998) e Madle (2005) relativamente a este aspecto fazem todo o sentido. Se o objectivo do autor era desenvolver um instrumento para ser utilizado com aquelas quatro faixas etárias, não se justifica a inclusão de um número tão reduzido de crianças com 3 anos. Também Brassard e Boehm (2007) se referem ao reduzido número de crianças com 3 anos e assinalam que este poderá ser um instrumento com mais utilidade para crianças dos 4 aos 6 anos.

A discrepância entre o número de rapazes e raparigas incluídos na amostra é justificada pelo autor devido ao facto de alguns programas interventivos envolverem mais rapazes do que raparigas. Tal justificação não parece satisfatória, pois apesar da possibilidade de mais rapazes incluídos em tais programas, poderiam ter sido consultados dados estatísticos relativos à população em idade pré-escolar dos EUA, para confirmar se tal discrepância se justificava e, em caso contrário, proceder a ajustamentos na amostra (Major, 2007).

Uma limitação frequentemente apontada na literatura é a sobre-representação da zona Oeste dos EUA (77%) na amostra normativa (Allin, 2004; Madle, 2005). O autor das PKBS-2 reconhece esta limitação mas, após efectuar algumas análises estatísticas, a inexistência de diferenças significativas atendendo ao indicador região geográfica levou-o a não considerar tal enviesamento como uma limitação da amostra normativa (Merrell, 2002a). Ainda que o autor justifique que, em oposição aos testes de desempenho académico ou de inteligência com conhecidas discrepâncias nos resultados entre regiões geográficas nos EUA, esta divergência não tem sido corroborada em escalas de avaliação do comportamento (Merrell, 2000b), tal desfasamento não parece fazer sentido no desenvolvimento de um instrumento de avaliação adaptado e validado para a população pré-escolar dos EUA. Mais uma vez, o autor deveria ter consultado dados estatísticos na tentativa de procurar definir e recolher a amostra normativa o mais aproximada possível dos dados disponíveis.

No caso do NSE, poderiam ter sido desenvolvidos mais estudos suplementares (e.g., eventual existência de diferenças nas médias dos resultados atendendo a este indicador), além do mero cálculo das correlações entre as categorias (elevado, médio e baixo) e os resultados totais das escalas (Major, 2007).

Acresce que as amostras de alguns dos estudos de precisão e validade são muito reduzidas, o que permite colocar em causa as respectivas conclusões. Tal é o caso do estudo das formas alternativas, em que o autor procurou comparar a sobreposição dos resultados obtidos com a versão americana com os de uma tradução espanhola das PKBS-2. Esta investigação foi realizada com uma amostra de apenas 45 crianças -, o que constitui uma limitação, aliás reconhecida pelo autor.

Uma outra limitação diz respeito aos resultados dos estudos de análise factorial, em especial para a escala de Aptidões Sociais, que se revelam confusos. A inclusão de alguns itens nos respectivos factores tem levantado dúvidas, como evidenciado por Watson (1998). Esta dificuldade em chegar a uma estrutura factorial estável e consistente para os contextos familiar e escolar também foi uma dificuldade identificada no estudo exploratório realizado em Portugal (Major, 2007). No que diz respeito aos estudos de análise factorial, outra limitação pode ser apontada às PKBS-2, nomeadamente, o facto da estrutura factorial obtida nunca ter sido testada de forma independente para os informadores em contexto familiar e escolar. Ou seja, nos estudos de análise factorial exploratória, o autor refere ter experimentado várias soluções para a amostra normativa total e para sub-grupos para as variáveis idade, género e educação especial. Já na análise factorial confirmatória, apenas é feita referência a um estudo em que a amostra normativa foi dividida aleatoriamente em duas metades idênticas. Parece-nos que, uma vez que se pretendia desenvolver um instrumento que permitisse recolher informação naqueles dois contextos, com recurso aos mesmos itens, faria todo o sentido investigar a replicação da estrutura factorial

para a variável informadores. Por outro lado, se o autor acabou por desenvolver normas independentes para os contextos familiar e escolar, seria desejável que tivesse averiguado se a estrutura factorial se ajustava a cada um dos respectivos contextos.

A inexistência de qualquer estudo de validade preditiva nos manuais das PKBS e PKBS-2 constitui, também, um aspecto limitativo (Allin, 2005; MacPhee, 1998). Dado que nos EUA existe um vasto leque de instrumentos de avaliação socioemocional disponíveis, seria de grande utilidade um estudo de validade preditiva, em que as crianças identificadas com problemas atendendo aos resultados das PKBS-2 fossem, posteriormente, avaliadas com outro instrumento (e.g., BASC ou CBCL) (Major, 2007).

Allin (2004) destaca, igualmente, a ausência de estudos que permitam estabelecer uma relação sólida entre avaliação-intervenção no manual das PKBS-2. Todavia, ainda que no manual não esteja incluído nenhum estudo deste tipo (para além do estudo de caso apresentado), já se encontram disponíveis na literatura diversas publicações desta natureza (e.g., Lynch et al., 2004; McGoey & DuPaul, 2000).

Finalmente, alguns dos itens poderiam beneficiar com algum esclarecimento adicional acerca do seu significado (entre parênteses), dado que este tipo de instrumento pode ser preenchido por informadores com habilitações de níveis díspares. Tal é o caso, por exemplo, do item “*Shows self-control*” da escala de Aptidões Sociais em que, na ausência de um examinador que possa esclarecer o conceito de “*self-control*”, pode dar origem a respostas aleatórias (Major, 2007).

Algumas destas limitações foram acauteladas na versão portuguesa, tal como se exporá nos capítulos 5 e 6 desta dissertação.

#### 4.10. Síntese

As PKBS surgem como uma ferramenta para avaliar aptidões sociais e problemas de comportamento com recurso a uma medida única, de forma a responder à escassez de instrumentos de avaliação do comportamento psicometricamente robustos e especificamente desenvolvidos para a idade pré-escolar. Da exposição apresentada, torna-se evidente que as PKBS poderão representar uma boa opção para avaliar aptidões sociais e problemas de comportamento rotineiros, em contexto familiar e escolar (Carney & Merrell, 2002; Merrell, 2008). Na análise realizada a diversas escalas de avaliação socioemocional destinadas a crianças mais novas, as PKBS-2 surgem como um instrumento vantajoso, já que: (a) os mesmos itens permitem recolher a perspectiva de pais e educadores/professores, o que facilita comparações de resultados entre contextos; (b) requer tempo de preenchimento reduzido; (c) apresenta boas qualidades psicométricas; (d) é um instrumento especificamente desenvolvido para a idade pré-escolar; (e) apresenta itens referentes a comportamentos

manifestados no dia-a-dia das crianças, o que coloca os informadores à vontade no seu preenchimento, (f) não apresenta itens que possam ser considerados como ofensivos, por parte dos respondentes; (g) inclui uma escala especificamente destinada a avaliar aptidões sociais das crianças, em vez de se focar exclusivamente nos problemas de comportamento; e (h) o recurso aos mesmos itens dos 3 aos 6 anos de idade permite investigar o percurso desenvolvimental dos comportamentos destas crianças.

As análises críticas das PKBS encontradas na literatura (Allin, 2004; Bracken et al., 1998; Fairbank, 2005; MacPhee, 1998; Madle, 2005; Riccio, 1995; Watson, 1998) têm apresentado uma apreciação bastante positiva a este instrumento, alegando a facilidade de utilização e os bons suportes teórico e empírico das PKBS. Perante um instrumento teórica e psicometricamente forte para ser utilizado com crianças dos 3 aos 6 anos, em risco de desenvolver problemas sociais ou de comportamento, é recomendada a utilização das PKBS-2 para diversas finalidades, desde a despistagem, à avaliação, intervenção e investigação (Allin, 2004; Fairbank, 2005; Merrell, 2002a).

Ainda que sem esquecer as limitações apresentadas, consideramos que as PKBS-2 são um instrumento capaz de retratar com eficácia as aptidões sociais e problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar.

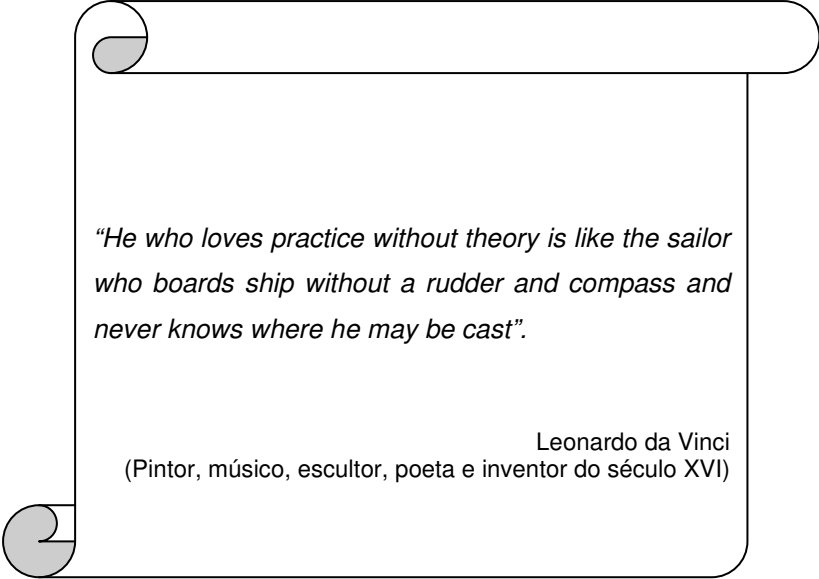








# COMPONENTE EMPÍRICA



*"He who loves practice without theory is like the sailor who boards ship without a rudder and compass and never knows where he may be cast".*

Leonardo da Vinci  
(Pintor, músico, escultor, poeta e inventor do século XVI)







# CAPÍTULO

# 5

## Objectivos e Metodologia Geral

Todo o trabalho de investigação se pauta por objectivos estabelecidos à priori. Por conseguinte, o presente capítulo destina-se a apresentar ao leitor a metodologia utilizada no decorrer deste trabalho, de forma a tentar responder aos objectivos propostos. Assim, além da exposição dos objectivos desta investigação, será apresentada uma descrição detalhada do procedimento de definição e estratificação da amostra, bem como, a caracterização das várias fases do processo de recolha da amostra normativa e dos estudos incluídos nos capítulos de evidência de precisão e validade. Este capítulo inclui, também, a enumeração das principais dificuldades encontradas no decorrer deste processo, a caracterização da amostra recolhida, atendendo aos critérios de estratificação previamente expostos e termina com uma breve exposição acerca dos procedimentos utilizados no tratamento estatístico de dados.

### 5.1. Objectivos

Este trabalho, desenvolvido na continuação de um estudo exploratório previamente realizado (Major, 2007), tem por objectivo principal traduzir, adaptar, validar e produzir normas das PKBS-2 para a população portuguesa<sup>28</sup>. A opção pela adaptação e validação de uma escala de avaliação socioemocional para o pré-escolar visa dar resposta à evidente escassez de instrumentos de avaliação socioemocional para o pré-escolar, devidamente adaptados e validados para a população portuguesa (tal lacuna ficou bem evidente na revisão do estado da arte apresentada no capítulo 1), que compromete a possibilidade dos técnicos efectuarem um trabalho de qualidade aquando da realização de uma avaliação psicológica a crianças em idade pré-escolar

---

<sup>28</sup> Projecto de Doutoramento com bolsa concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), com a referência SFRH/BD/29141/2006 (2006-2010).

(com especial ênfase no caso da avaliação socioemocional). Por sua vez, a preferência pelas PKBS-2 apoia-se na revisão da literatura efectuada (acerca de aptidões sociais e problemas de comportamento) e na análise de diversos estudos de revisões de instrumentos de avaliação socioemocional (com uma atenção especial às potencialidades e limitações dos vários instrumentos).

Neste sentido, a presente dissertação de Doutoramento tem por objectivos mais específicos expor os resultados obtidos com a versão portuguesa das PKBS-2. Assim, no decorrer deste trabalho, pretendemos: (a) apresentar todo o processo de tradução e adaptação das PKBS-2; (b) apresentar um resumo dos principais resultados do estudo exploratório realizado numa primeira fase dos trabalhos de adaptação (cf. Major, 2007); (c) descrever os critérios de definição e estratificação da amostra normativa, recolhida em todo o país (incluindo as Regiões Autónomas), cuja população alvo é constituída pelas crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, a frequentar o ensino pré-escolar ou, no caso de algumas das crianças de 6 anos, o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico; (d) descrever o processo de recolha de dados em que, para cada uma das crianças incluídas na amostra, foi recolhido um protocolo em contexto familiar e outro em contexto escolar; (e) analisar as qualidades psicométricas da versão portuguesa das PKBS-2, através de vários estudos realizados no intuito de evidenciar a precisão e validade dos resultados obtidos com esta versão; (f) comparar alguns resultados das PKBS-2 (versão americana) com os da versão portuguesa; e (g) elaborar normas para a versão portuguesa das PKBS-2 (médias, desvios-padrão, resultados padronizados, percentis e níveis de risco).

Para além das *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - 2nd edition* (PKBS-2; Merrell, 2002a - versão portuguesa para investigação), que constituem o objecto do presente estudo, houve necessidade de recorrer a outros instrumentos de avaliação no sentido de desenvolver diversos estudos paralelos, no intuito de evidenciar a validade dos resultados obtidos com a versão portuguesa das PKBS-2. Como tal, os instrumentos de avaliação psicológica utilizados nesse âmbito foram os seguintes: o *Questionário de Capacidades e Dificuldades* (SDQ-Por; Fonseca et al., 2004), a *Bateria de Avaliação do Temperamento Infantil - Forma Revista* (TABC-R; Martin & Bridger, 1999 - tradução portuguesa de Seabra-Santos, 2006), a *Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens, versão para crianças de idade pré-primária* (EAPCASC; Ducharme, 2004), e a *Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária - Edição Revista* (WPPSI-R; Wechsler, 2003). Aquando do processo de selecção de potenciais itens a incluir na versão portuguesa das PKBS-2 foram também utilizados vários instrumentos de avaliação socioemocional, que serão apresentados no capítulo 6 "Versão Portuguesa das PKBS-2".

Ao responder às questões subjacentes aos objectivos deste trabalho pretendemos alcançar a meta estabelecida para este projecto que visa, através do

desenvolvimento de um instrumento de avaliação socioemocional para a idade pré-escolar, melhorar as condições de avaliação e posterior intervenção com as crianças portuguesas desta faixa etária.

## **5.2. População, Critérios de Definição e Estratificação da Amostra**

No decorrer do processo de construção ou adaptação de um instrumento de avaliação psicológica, a recolha de uma amostra representativa da população em estudo reveste-se de particular importância (Anastasi & Urbina, 1997). Neste sentido, um dos primeiros passos requer, precisamente, a definição da população com a qual se pretende utilizar o instrumento, para se procurar obter uma amostra representativa dessa mesma população (Moreira, 2004). A população sobre a qual incide o presente estudo é constituída pelas crianças residentes em Portugal, com idades entre os 3 e os 6 anos e inseridas numa instituição escolar.

No que diz respeito à dimensão da amostra, Sattler e Hoge (2006) recomendam a inclusão de pelo menos 100 crianças por cada nível etário, de forma a conferir alguma estabilidade aos resultados, e com uma representação adequada dos subgrupos da população alvo, o que, no caso da nossa amostra, se traduziria em 400 crianças (quatro faixas etárias). Freire e Almeida (2001) apontam para uma amostra com um número de sujeitos que represente 10 vezes o número de itens da escala ou, pelo menos, um número não inferior a 250 sujeitos. Ora, para os 89 itens, tal recomendação traduzir-se-ia num número igual a 890 crianças. Assim, uma vez definida a população para este estudo, apostámos na recolha de uma amostra de 1.000 crianças avaliadas em contexto familiar e escolar, o que se viria a traduzir num total de 2.000 ECIP-2 recolhidas para a amostra normativa.

No processo de estratificação da amostra recorreu-se aos dados nacionais disponíveis mais recentes (Instituto Nacional de Estatística [INE] e Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE]), tendo em consideração as seguintes variáveis: idade, género, região e área geográficas, meio de residência, nível e tipo de ensino frequentado. A variável nível socioeconómico (NSE) foi estudada (através do nível de escolaridade e profissões dos pais das crianças), mas não foi utilizada como critério de estratificação, dadas as dificuldades encontradas na recolha antecipada dos dados necessários para a codificação deste indicador.

A amostra foi estratificada segundo um procedimento de amostragem dito combinado. Assim, recorreu-se a processos de amostragem estratificada e aleatória, uma vez que são os procedimentos que oferecem mais garantias de as amostras representarem a população definida (Almeida & Freire, 2007). Ou seja, para algumas variáveis recorreu-se a uma amostragem estratificada fixa/constante (e.g., idade e

género), em que para todas as categorias destas variáveis se constituíram grupos da mesma dimensão (Almeida & Freire, 2007). Outras variáveis foram estratificadas através de uma amostragem estratificada proporcional (e.g., região geográfica e meio de residência) em que se procurou recolher a mesma proporção na amostra das características presentes na população alvo (Almeida & Freire, 2007). Por seu turno, a selecção das instituições escolares e das crianças a incluir na amostra foi efectuada através de um procedimento de amostragem aleatório (selecção ao acaso dos casos a incluir na amostra) (Almeida & Freire, 2007). Este procedimento de amostragem “combinada” pode ser designado de procedimento de amostragem aleatório estratificado, uma vez que se pretende respeitar as quotas ou percentagens de sujeitos para cada categoria considerada (na proporção em que aparecem na população ou na proporção necessária para a nossa amostra), e que os sujeitos são, posteriormente, integrados na amostra de forma aleatória (Almeida & Freire, 2007; Loewenthal, 2001).

Por conseguinte, para a variável género optou-se por um procedimento de amostragem estratificada com o número fixo de sujeitos (50% para o género feminino e 50% para o género masculino). No que diz respeito à variável idade, também através de um procedimento de amostragem estratificado com o número fixo de sujeitos, foram incluídas na amostra crianças que abarcavam as quatro faixas etárias que as PKBS-2 abrangem (3, 4, 5 e 6 anos) em proporções idênticas, ou seja, 25% de crianças distribuídas por cada faixa etária.

As variáveis raça e etnia não foram tidas em consideração, uma vez que não são vulgarmente consideradas no desenvolvimento de instrumentos de avaliação no nosso país. Por outro lado, estas variáveis têm evidenciado pouca influência nos resultados obtidos com instrumentos de avaliação socioemocional noutros países (Merrell, 2000b, 2002a, 2008; Merrell & Harlacher, 2008).

As amostras normativas devem conter uma representação adequada das regiões geográficas, assim como das localidades urbanas, mediantemente urbanas e rurais (e.g., Merrell, 2000b). Como tal, para as variáveis região geográfica, área geográfica e meio de residência optou-se por um procedimento de amostragem estratificada, em que se procurou que o número de sujeitos fosse proporcional à população. Também o nível de escolaridade e o tipo de ensino frequentado foram estratificados segundo um procedimento de amostragem estratificado<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> As percentagens demográficas referem-se às Estatísticas da Educação para o ano lectivo 2005/06 divulgadas pelo GEPE (2007). Optou-se por trabalhar com estes dados, uma vez que a informação definitiva para o ano lectivo 2006/07 apenas foi disponibilizada findo o processo de estratificação da amostra (Maio 2008) (GEPE, 2008). Por outro lado, é importante salientar que esta publicação não apresentava informação para os NUTS-III. Como tal, atendendo ao espaço temporal para a recolha da amostra e à importância de obter informação acerca dos NUTS-III para estratificar a amostra, pareceu-nos mais correcto utilizar a informação referente ao ano lectivo 2005/06.



O nível de escolaridade foi representado com crianças a frequentar o ensino pré-escolar e o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. Todas as crianças dos 3 aos 5 anos encontravam-se a frequentar instituições de ensino pré-escolar e foi apenas para os 6 anos que se procedeu à distinção entre o pré-escolar e primeiro ciclo. Como tal, das 250 crianças incluídas na faixa etária dos 6 anos, 50% foi recolhida em contexto de pré-escolar e 50% já na escolaridade básica. Esta opção tem subjacente a possibilidade de obter dados normativos para as crianças com a mesma idade, mas já a frequentar o primeiro ciclo.

O tipo de ensino foi estabelecido de acordo com a divisão da rede nacional de instituições de educação pré-escolar em três tipos (Diário da República Nº 151/99, Série I-B, Portaria nº 482/99): (a) rede pública (estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionam na dependência directa da administração pública central e local, sob tutela do Ministério da Educação ou de outro Ministério), (b) rede privada de ensino em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, e (c) rede privada de ensino em instituições particulares de solidariedade social e obras sociais (estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionam em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos)<sup>30</sup>. O número de crianças a incluir na amostra para esta variável também foi previamente definido para a globalidade da amostra normativa.

Quanto à região geográfica, procurou-se que a amostra normativa fosse representativa para as sete NUTS-II (Nomenclatura de Unidades Territoriais Para Fins Estatísticos) pelas quais se divide o território nacional: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, atendendo à proporção de crianças em idade pré-escolar indicadas nas Estatísticas da Educação 2005/06 (GEPE, 2007). Dado que cada uma destas unidades territoriais é subdividida em NUTS-III (discriminação de 30 unidades territoriais), consultou-se a informação relativa aos “alunos matriculados por município segundo o nível de ensino ministrado e a natureza do estabelecimento, 2005/2006” para cada uma das 30 NUTS-III apresentadas nos Anuários Estatísticos das regiões Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira referentes ao ano de 2006 (Instituto Nacional de Estatística, 2007a-g) e procurou-se analisar quais os municípios com maior representatividade de crianças, face aos valores nacionais disponíveis.

Para a variável zona geográfica, associada à proximidade relativamente ao mar, atendeu-se à divisão do território por NUTS-III e sua respectiva classificação como área litoral ou interior. Esta classificação litoral/interior foi apresentada pelo Ministério do

---

<sup>30</sup> Dada a maior facilidade em agrupar as instituições escolares, esta divisão foi preferida face à apresentada pelo Ministério da Educação que divide as instituições escolares em públicas e privadas repartidas por dois tipos de rede a que podem pertencer (Ministério da Educação e Outras Redes de Outros Ministérios).

Planeamento e da Administração do Território/Secretaria de Estado da Administração Local e do Ordenamento do Território (MPAT/SEALOT) relativamente ao ordenamento do litoral de 1990, em que se consideram litorais as unidades geográficas que tocam o mar e interiores as restantes. No entanto, teve-se o cuidado de não escolher determinados municípios, pois algumas NUTS-III fazem fronteira com o mar, mas depois estendem-se pelo interior do país.

A variável meio de residência<sup>31</sup> foi estratificada recorrendo aos três níveis acerca do ordenamento do território e do desenvolvimento urbano (INE, s.d.)<sup>32</sup>:

- **Áreas Predominantemente Urbanas (APU):** integram freguesias urbanas; freguesias semi-urbanas contíguas às freguesias urbanas, incluídas na área urbana, segundo orientações e critérios de funcionalidade/planeamento; freguesias semi-urbanas constituindo por si só áreas predominantemente urbanas segundo orientações e critérios de funcionalidade/planeamento; freguesias sedes de concelho com população residente superior a 5.000 habitantes.
- **Áreas Mediamente Urbanas (AMU):** integram freguesias semi-urbanas não incluídas na “Área Predominantemente Urbana” e freguesias sedes de concelho não incluídas na “Área Predominantemente Urbana”.
- **Áreas Predominantemente Rurais (APR):** integram os restantes casos de freguesias não incluídas em “Área Predominantemente Urbana” nem na “Área Mediamente Urbana”.

Face à inexistência de dados específicos para crianças, as percentagens para cada um dos três níveis do ordenamento do território foram calculadas tendo em conta os valores apresentados no quadro síntese de população residente no Continente por NUTS-II e NUTS-III (INE, 1999, pp. 20-24). No entanto, verificou-se que, ao pretender recolher uma amostra estratificada para a variável meio de residência e região geográfica, a mera extrapolação dos valores referentes ao Continente (NUTS-I) para cada uma das regiões consideradas iria levar a enviesamentos. A título de exemplo, enquanto os valores para o Continente são de 68% para APU e 16% para AMU e APR (INE, 1999, p. 20), tais valores são discrepantes dos valores apresentados para a Região do Alentejo (43, 18 e 39%, respectivamente) (INE, 1999, p. 24). Neste sentido, teve-se o cuidado de, aquando do processo de estratificação da amostra, procurar estabelecer um número de crianças residentes em meios APU, AMU e APR o mais

---

<sup>31</sup> A classificação da variável meio de residência atendeu à tipologia de áreas de referência, para fins estatísticos - Tipologia das Áreas Urbanas - aprovada na 158ª deliberação do Conselho Superior de Estatística em 3 Junho de 1998, e ainda em vigor à data da estratificação desta amostra.

<sup>32</sup> Esta classificação teve início de vigência em 25-01-2006 (INE, s.d.).

aproximado possível para cada região geográfica (NUTS-II), procurando que no final, a amostra normativa se aproximasse dos valores gerais apontados para o Continente<sup>33</sup>.

A variável NSE, apontada como um constructo de interesse para os estudos acerca do desenvolvimento da criança (Bradley & Corwyn, 2002), é frequentemente representada pelo nível de escolaridade alcançado ou pela profissão dos pais, no caso de estudos com crianças (Sattler & Hoge, 2006), ou ainda pelo rendimento do agregado familiar (Bradley & Corwyn, 2002). No entanto, a opção sobre o modo de avaliar o NSE permanece uma questão em aberto (Bradley & Corwyn, 2002). Ou seja, quer as dificuldades referenciadas na literatura, quer os entraves com que o investigador se depara na recolha de informação para este indicador levaram-nos a pesquisar a existência de dados para os pais das crianças consideradas na amostra (recolha do nível de escolaridade e profissão), mas esta variável não viria a ser incluída nos critérios de estratificação da amostra. Nesta opção pesaram o facto de estes dados não terem sido facultados por alguns dos pais e, também, a falta de especificidade com que esta informação é por vezes facultada (e.g., funcionário público), que impossibilita uma classificação correcta deste indicador. Neste sentido, a informação recolhida será utilizada somente para efeitos de comparação, no contexto de estudos diferenciais.

Por conseguinte, para a caracterização do NSE optou-se por utilizar a classificação proposta por Almeida (1988) e Simões (2000), que entra em conta com a profissão dos pais e o respectivo nível de escolaridade, para a obtenção de três NSEs (baixo, médio e elevado).

De acordo com esta classificação, no **NSE baixo** foram incluídos: Trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregadas de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas; com habilitações literárias até ao 8º ano de escolaridade básica.

No **NSE médio** foram incluídos: Profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros, assistentes sociais, professores do ensino primário e secundário, comerciantes e industriais; com habilitações literárias desde o 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.

---

<sup>33</sup> Uma vez que a divisão das Tipologia das Áreas Urbanas também existe para as Regiões Autónomas, perante a ausência de percentagens apresentadas para estas regiões, os valores vigentes para o Continente (NUTS-I) foram extrapolados para as Regiões Autónomas, de forma a tornar o processo de estratificação da amostra mais homogéneo.

No **NSE elevado** foram incluídos: Grandes proprietários e empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e dos serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior), artistas, oficiais superiores das forças militares e militarizadas, pilotos de aviação; com habilitações literárias desde o 4º ano de escolaridade básica (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à Licenciatura (Mestrado ou Doutoramento).

A recolha de informação relativa à profissão e habilitações literárias de pais e mães permitiu-nos, igualmente, proceder a uma análise mais minuciosa da amostra, em função destas variáveis.

Assim, as categorias profissionais dos pais foram codificadas com recurso à Codificação Nacional de Profissões 94 - CNP94, adoptada nos Censos 2001 (INE, 2003), sendo esta a classificação em vigor até à data de recolha da amostra. O cruzamento dos dados relativos a Portugal (Continente e Regiões Autónomas) apresentados, para os resultados definitivos dos Censos 2001, no Quadro 6.31 - População residente empregada, segundo a situação na profissão e sexo, por profissões (INE, 2002, pp. 447-450) e no Quadro 6.34 - População residente empregada segundo grupos de profissões (INE, 2002, p. 464) permitiram a obtenção de dados nacionais considerando a variável género.

No que respeita ao nível de escolaridade dos pais das crianças da amostra, de forma a procurar informação para este indicador tendo em consideração a idade dos pais destas crianças, efectuou-se uma pesquisa nas estatísticas demográficas do INE. Neste sentido, da informação contida na Figura 3.9 (INE, 2007h, p. 43) referente às "Idades médias da mulher ao nascimento do primeiro e de um filho, Portugal, 1960-2005", denotou-se uma tendência de acréscimo destas idades (e.g., em 2005 a idade média da mulher ao nascimento do primeiro filho era de 27.8 anos) e, como tal, optou-se por considerar, tanto para as mães como para os pais, a faixa dos 20-39 anos. Esta faixa etária também tem sido utilizada na literatura internacional, como no caso do estudo de Heller e colaboradores (1996) que apresentaram idades das mães das crianças em idade pré-escolar a oscilarem entre os 24-49 anos ( $M = 37$ ). Ou o estudo de Keenan e colaboradores (1997) em que as idades das mães aquando do nascimento da crianças oscilavam entre os 17 e os 36 anos ( $M = 25$ ). Assim, recorrendo à informação relativa a Portugal apresentada no Quadro 6.05 - População residente, segundo o grupo etário, por qualificação académica e sexo (INE, 2002, pp. 312-319), agruparam-se os dados referentes às quatro classes de idades que abarcavam as idades dos pais destas crianças (20-24, 25-29, 30-34 e 35-39 anos) e analisaram-se os dados para os níveis de instrução, desde a ausência de qualquer nível de ensino até ao Doutoramento. É importante assinalar que apenas se consideraram os valores apresentados para os níveis de instrução completos.

Para integrar a amostra normativa, foram estabelecidos uma série de **critérios de inclusão**: (a) ter o documento de consentimento de participação no estudo assinado pelos pais, (b) ter entre 3 e 6 anos de idade, (c) ter pais que dominem a língua portuguesa (uma vez que são estes que preenchem as escalas), e (d) frequentar o jardim-de-infância ou escola do primeiro ciclo do ensino básico actual há pelo menos 6 semanas (o manual das PKBS-2 destaca a importância de educadores/professores interagirem com as crianças pelo menos 6 semanas antes de preencherem as escalas, e de as crianças conhecerem os seus pares e terem tido oportunidade de interagir com estes).

Quanto aos **critérios de exclusão** destacamos: (a) ser repetente no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico; (b) estar envolvido nalgum processo/programa de intervenção psicológica por problemas de comportamento; e (c) apresentar um atraso mental, doença grave ou limitações físicas (e.g., cadeira de rodas). A exclusão das crianças que não se encontrassem a frequentar educação pré-escolar justifica-se pelo aumento exponencial do número de crianças a frequentar este tipo de instituições (já referido no capítulo 1), sendo de prever que o número de crianças da faixa etária em estudo, que não estejam a receber educação pré-escolar, venha a ser cada vez mais reduzido no futuro<sup>34</sup>. Por outro lado, os pedidos de avaliação psicológica são, com frequência efectuados pelo educador. Por seu turno, uma vez que se trata de um estudo com vista à adaptação e validação de um instrumento considerado adequado à avaliação de problemas de comportamento, foram excluídas crianças envolvidas em programas de intervenção (dado o impacto que a eficácia do programa de intervenção poderia ter no comportamento da criança), mas não as crianças com suspeita de problemas de comportamento ou que se encontravam em lista de espera para uma consulta de avaliação psicológica pelos mesmos motivos.

Para encerrar este subcapítulo, parece-se-nos relevante a observação de Moreira (2004, p. 526), segundo a qual: “a obtenção de uma amostra representativa, sobretudo de uma população definida de uma forma ampla, é um processo trabalhoso e dispendioso, e tanto mais quanto maior for o rigor pretendido”.

---

<sup>34</sup> Como consta da recomendação nº2/2010 acerca do Estado da Educação 2010 e Percursos Escolares, publicada a 2 de Novembro de 2010 no Diário da República, 2ª série - nº 212, “Nos últimos dez anos a taxa de pré-escolarização dos 4 e 5 anos no seu conjunto subiu cerca de 22.3%, apresentando em 2007-08 um valor de 86.7% (meta da UE 2020: abranger 95% das crianças de 4 e 5 anos)” (p. 54299).

### 5.3. Procedimento de Recolha de Dados

A recolha de dados para um estudo desta natureza requer o seguimento de vários passos sequenciais, que passam pelo pedido de autorizações necessárias, definição e estratificação da amostra, selecção de sujeitos, até se chegar à recolha propriamente dita.

Assim, num primeiro momento, foram solicitadas várias autorizações necessárias para a recolha da amostra, junto das entidades competentes (cf. Major, 2007).

- Respeitando as normas éticas, em Setembro de 2006 foi solicitada permissão para a tradução e realização do estudo, junto do autor das PKBS-2 (Kenneth Merrell) e do editor do teste (PRO-ED);
- No decorrer do mês de Outubro de 2006 foi remetida para a Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPd) toda a documentação necessária para a obtenção de autorização para a recolha dos dados;
- Entre Outubro e Novembro de 2006 o projecto foi apresentado às várias Direcções Regionais de Educação do país (Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve). Posteriormente (em 2008), o pedido foi estendido às Direcções Regionais de Educação das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores;
- Entre Janeiro de 2007 e Julho de 2009, e após a selecção das várias instituições escolares a incluir na amostra, foram estabelecidos contactos com os respectivos Presidentes dos Conselhos Executivos (no caso de instituições públicas) e com os Directores (no caso de instituições privadas), no sentido de solicitar a colaboração e obter autorização para a recolha dos protocolos naquelas instituições<sup>35</sup>;
- Na sequência da publicação em Diário da República do despacho nº 15.847/2007 pelo Ministério da Educação<sup>36</sup> foi necessário apresentar, antes de prosseguir com a recolha da amostra normativa, um pedido de autorização junto da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, uma vez que esta entidade passou a coordenar e avaliar a qualidade/rigor dos questionários apresentados nas instituições escolares, de forma a evitar a

---

<sup>35</sup> A carta enviada aos Presidentes dos Conselhos Executivos/Directores encontra-se no Anexo C.

<sup>36</sup> No Despacho nº 15.847/2007 do Gabinete da Ministra do Ministério da Educação, publicado a 23 de Julho de 2007 no Diário da República, 2ª série - nº 140, pode ler-se: “Sem prejuízo do cumprimento do legalmente exigido em matéria de recolha e tratamento de dados, a aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público deve ser sempre previamente autorizada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), incluindo-se nestes todos os inquéritos e questionários propostos por entidades internas e externas ao Ministério da Educação (...)” (p. 20798).

introdução de questionários sem qualidade aceitável, com erros grosseiros ou sujeitar as escolas e os alunos e inquirições excessivas e redundantes;

- Entre 2008 e 2010, o projecto foi apresentado a diversas instituições públicas e privadas para a obtenção de autorizações para a recolha das amostras referentes aos grupos clínicos (e.g., Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra, Associação dos Amigos do Autismo).

Após obtenção das autorizações necessárias para este estudo, desenvolvimento de uma primeira versão portuguesa das PKBS-2 para investigação e definição/estratificação da amostra, procedeu-se à recolha de dados para o estudo exploratório na zona Centro do país (entre os meses de Março e Maio de 2007). Posteriormente à realização de estudos estatísticos (precisão e validade), análise dos respectivos resultados e definição/estratificação da amostra normativa, prosseguiu-se com o processo de recolha da mesma, seguidamente apresentado. Tal como sugerido por Moreira (2004) optou-se por não incluir nesta amostra os sujeitos utilizados no estudo exploratório ( $N = 320$ ).

Para a recolha da amostra normativa, as instituições de ensino pré-escolar foram seleccionadas através de um procedimento de amostragem aleatório (Loewenthal, 2001), ou seja, após a análise dos dados obtidos nos anuários estatísticos de 2006 para Portugal (INE, 2007a-g) referentes aos “alunos matriculados por município segundo o nível de ensino ministrado e a natureza do estabelecimento, 2005/06”, procurou-se localizar, dentro das 30 NUTS-III, os municípios (concelhos) com um número maior de crianças a frequentar o ensino pré-escolar. O mesmo procedimento foi seguido também para as zonas litoral e interior do país. A título de exemplo, para a região Norte do país (NUTS-II), as NUTS-III na zona litoral com maior taxa de crianças no pré-escolar eram o Grande Porto e o Cávado, sendo o município de Braga o mais representativo para o Cávado. Seguiu-se a elaboração de uma listagem o mais exaustiva possível das instituições escolares a incluir na amostra (cruzamento da informação disponível no Diário da República Nº 151/99, Série I-B, Portaria nº 482/99 e no site do GEPE - Roteiro das Escolas<sup>37</sup>). Após a obtenção de uma listagem das instituições para cada um dos concelhos em que se iria proceder à recolha da amostra, cada instituição foi avaliada quanto à sua localização em meio urbano (APU), mediantemente urbano (AMU) ou rural (APR), de forma a garantir a representatividade da amostra para esta variável (e.g., a probabilidade de encontrar crianças residentes em APR é maior se a instituição escolar se situar numa localidade rural). Posteriormente, as instituições foram numeradas por ordem sequencial de apresentação na nossa listagem. Em virtude de as instituições terem sido seleccionadas por município com

---

<sup>37</sup> Consultar <http://roteiro.min-edu.pt>

maior representatividade, a listagem não chegava às 200 instituições por município e, neste sentido, foram preparados dois conjuntos de papéis, um primeiro conjunto numerado de 0-1 e um segundo conjunto numerado de 0 a 9, referentes ao primeiro (0-1), segundo e terceiro algarismos (0-9) do possível número atribuído à instituição. Os dois conjuntos de papéis foram repartidos por dois sacos e, para cada instituição pretendida, foi efectuada uma tiragem aleatória com reposição para o primeiro saco e duas para o segundo saco (e.g., obtenção de 0, 2 e 9, correspondente à instituição nº 29 da listagem). Para cada zona geográfica, foram sempre retiradas cinco instituições a mais, para o caso de algumas não se disponibilizarem para colaborar. As instituições do primeiro ciclo do ensino básico foram seleccionadas pelo critério de proximidade física face às instituições pré-escolares.

Nesta segunda fase do processo de recolha de dados, a investigadora entrou em contacto telefónico, por carta ou *e-mail* com os vários Directores e/ou Coordenadores das instituições escolares seleccionadas, a fim de apresentar o projecto em traços gerais e de solicitar a colaboração e permissão para recolher alguns protocolos junto de pais e educadores das crianças a frequentarem as respectivas instituições. Por estarem já envolvidas noutros estudos, ou por indisponibilidade para colaborar, oito instituições declinaram o convite para participar neste estudo. Outras instituições foram excluídas por não apresentarem condições para a recolha da amostra pretendida (e.g., número muito reduzido de crianças, alerta da educadora para a indisponibilidade dos pais para preencherem qualquer tipo de documentação). Um total de 64 instituições escolares colaborou no processo de recolha da amostra normativa, sendo que nove destas permitiram a recolha de protocolos, quer de crianças a frequentar o pré-escolar, quer a escolaridade básica<sup>38</sup>.

Posteriormente, após consentimento dos responsáveis das várias instituições seleccionadas e disponíveis para colaborar, a investigadora deslocou-se às instituições para estabelecer um primeiro contacto pessoal com educadores de infância e professores do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que estes viriam a ser elementos fundamentais no processo de recolha de dados. Este encontro tinha por objectivo explicar, novamente, o projecto em traços gerais e solicitar a colaboração de educadores/professores. Aquando da recolha da amostra para o estudo exploratório colocou-se a hipótese de concentrar a recolha obtendo protocolos para todas as crianças das salas. Todavia, tal não foi possível uma vez que os educadores/professores não mostraram disponibilidade para preencher um exemplar da versão portuguesa das PKBS-2 para cada criança da sua sala. Por conseguinte, o número de crianças incluídas por cada sala foi pré-estabelecido, de forma a assumir

---

<sup>38</sup> Para consulta da lista e caracterização dos jardins-de-infância e escolas participantes no estudo, ver Anexo D.



um critério homogéneo, para evitar possíveis enviesamentos (e.g., cansaço e disparidades no número de questionários preenchidos) por parte dos informadores em contexto escolar. Assim, optou-se por solicitar aos educadores que preenchessem entre 5 a 15 protocolos por sala, critério este também utilizado no estudo de Milfort e Greenfield (2002), tendo sido recolhidos entre 6 a 17 protocolos por sala no estudo de Gagnon e colaboradores (2007). Neste sentido, após apresentação do projecto, foi solicitada aos educadores/professores a sua disponibilidade para proceder ao preenchimento dos protocolos.

Tal como para as instituições escolares, também a selecção das crianças obedeceu a um procedimento de amostragem aleatório, idêntico para todas as instituições envolvidas no estudo. Atendendo ao número de crianças a incluir, a investigadora e o educador/professor, num trabalho de parceria (e quando os educadores se mostravam disponíveis para tal), recorrendo à listagem das crianças da sala ou do jardim-de-infância, foram seleccionando as crianças que preenchiam os critérios de inclusão na amostra, seguindo a ordem alfabética da lista (procedimento também seguido no estudo de Carney e Merrell (2005) para a selecção do grupo de controlo). Este procedimento foi desenvolvido presencialmente ou por via telefónica e procurou evitar a obtenção de uma amostra normativa composta ou por um grupo “supernormal” (educadores/professores seleccionarem crianças não problemáticas), ou por um grupo demasiado problemático (educadores/professores apontarem as crianças mais problemáticas das suas salas). Nalguns casos, os educadores optaram por enviar à investigadora a listagem das crianças com as informações requeridas para a selecção da amostra e, uma vez a selecção efectuada, estes analisavam a viabilidade dos pais das crianças escolhidas colaborarem pois, perante a indisponibilidade prévia para o preenchimento, outra criança com as mesmas características era seleccionada. No caso da amostra em referência às crianças residentes em meios mediantemente urbanos e rurais, face ao menor número de instituições e de crianças em idade pré-escolar, foi necessário proceder a um levantamento das crianças (e.g., idade, género) que se encontravam a frequentar o ensino pré-escolar nessas zonas, para depois se estabelecer o número de crianças a incluir em cada uma das instituições.

Entre os meses de Abril 2008 e Novembro de 2009, procedeu-se à recolha da amostra normativa propriamente dita. Após estabelecido o número de crianças a recolher em cada instituição, e efectuado o processo de selecção das crianças, foi entregue aos educadores/professores o número de exemplares das ECIP-2 a preencher, bem como um envelope para os pais de cada criança a incluir na amostra. Para além da

colaboração no processo de selecção, a colaboração de educadores/professores implicou também a entrega e recolha dos envelopes aos pais das crianças<sup>39</sup>.

Como recomendado por Loewenthal (2001), o envelope entregue aos pais continha uma carta de apresentação do projecto<sup>40</sup>, em que era solicitada a sua colaboração através do preenchimento das escalas (sendo explicado que o educador/professor também iria preencher a mesma escala e pedida a sua autorização para este segundo preenchimento), uma folha de consentimento informado a ser assinada pelos pais e um exemplar das ECIP-2. A devolução das ECIP-2 acompanhada da folha de consentimento era feita ao educador/professor dentro do mesmo envelope, mas agora fechado (este procedimento permitia garantir a confidencialidade das respostas facultadas pelos pais). De forma a preservar a identidade das crianças, foi solicitado aos vários informadores que apenas indicassem nos protocolos o primeiro nome das crianças ou apenas a inicial (e.g., Ana ou A.).

Uma vez que, como refere Moreira (2004, p. 150) “a motivação do inquirido para responder exerce uma forte influência sobre o esforço que este está disposto a dispender na tarefa”, vários cuidados foram tomados, de forma a tentar motivar os potenciais informadores a colaborar, de entre os quais: (a) uma apresentação gráfica cuidada e clara do questionário, (b) apresentação da investigadora na carta dirigida aos pais (e.g., nome, formação académica, grau académico que frequenta), (c) contacto pessoal com a maioria dos educadores/professores, (d) realce da importância do tema do projecto (dupla função: motivação dos informadores e facultar um quadro de referência para as suas respostas), (e) garantia de confidencialidade das respostas, e (f) contactos pessoais da investigadora para esclarecimento de qualquer dúvida.

Passado cerca de duas semanas, a investigadora contactou telefonicamente os educadores/professores envolvidos no estudo, para obter algum *feedback* acerca do processo de recolha da amostra. Sensivelmente um mês após a entrega dos protocolos (em função dos prazos previstos por educadores/professores) a investigadora voltou a passar pelas instituições para recolher as ECIP-2 preenchidas por pais e informadores em contexto escolar. No entanto, na maioria dos casos verificou-se que ficaria a faltar um ou outro envelope dos pais e, nestas situações, foi entregue ao educador/professor um envelope pré-pago, endereçado à investigadora, para se proceder ao seu encaminhamento.

Findo o processo de recolha da amostra normativa foi calculada a taxa de devolução de protocolos preenchidos pelos pais e verificou-se que, para a recolha das 1.000 ECIP-2 pretendidas, foram entregues 1.139 questionários do que resultou uma

---

<sup>39</sup> Foram sempre deixados alguns envelopes a mais, caso alguns pais não devolvessem o envelope, para permitir (quando possível) a selecção de outra criança com as mesmas características no que diz respeito à idade e género.

<sup>40</sup> A carta dirigida aos pais pode ser consultada no Anexo E.

taxa de 87.8% de devolução. Mais especificamente, a taxa de devolução para a amostra em idade pré-escolar foi de 88.2% e de 85.0% para as crianças com 6 anos a frequentar o primeiro ano de escolaridade básica. Estes valores são muito próximos dos 89.0% obtidos no estudo exploratório (Major, 2007) e dos 90.0% referidos por Achenbach (1991a) ou da taxa de resposta apontada por Loewenthal (2001) na ordem de 70 a 90.0% para a maioria dos estudos publicados (e.g., 84.8% no estudo de Verhulst e Akkerhuis, 1989). Após o consentimento dos pais para a participação no estudo, os educadores/professores não se opuseram ao preenchimento das ECIP-2, daí a obtenção de uma taxa de 100% de devolução em contexto escolar.

As amostras para os vários estudos apresentados no capítulo referente à precisão (capítulo 7) são compostas por crianças da amostra normativa a frequentar o ensino pré-escolar (com excepção dos estudos de consistência interna e de acordo entre informadores dos contextos familiar e escolar, que envolvem também as crianças a frequentar o primeiro ciclo), apenas em Portugal Continental. No caso do estudo sobre estabilidade temporal, os pais e educadores aceitaram preencher mais de um exemplar da versão portuguesa das PKBS-2. Sempre que possível, procurou-se concentrar a recolha destas amostras em instituições escolares cujos educadores se mostraram disponíveis para colaborar de forma mais intensa no estudo. Ainda no âmbito dos estudos de precisão, a amostra para o estudo de formas paralelas (comparação entre a versão em inglês e a versão portuguesa das PKBS-2) foi recolhida segundo um procedimento de amostragem por conveniência (ou amostragem de oportunidade) (Loewenthal, 2001), uma vez que nesta amostra foram incluídas crianças com pelo menos um dos pais a dominar as línguas inglesa e portuguesa, de modo a conseguir preencher as duas versões de forma independente. Perante algumas dificuldades de recolha desta amostra, foram contactadas várias instituições escolares com currículos bilingues, na expectativa de localizar uma percentagem mais elevada de pais com esta característica. Sete instituições escolares aceitaram colaborar neste estudo (maioritariamente nas regiões de Lisboa e Algarve)<sup>41</sup>.

Quanto às amostras para os vários estudos apresentados no capítulo referente à evidência de validade (capítulo 8), estas incidem, mais uma vez, sobre crianças da amostra normativa a frequentar o ensino pré-escolar (em Portugal Continental), cujos pais e educadores aceitaram preencher outro questionário para além da versão portuguesa das PKBS-2 (e.g., SDQ-Por) ou cujos pais autorizaram a realização de uma avaliação aos seus filhos (e.g., avaliação da inteligência com a WPPSI-R). Ainda no que se refere aos estudos de evidência de validade, as várias amostras com grupos clínicos foram recolhidas segundo um procedimento de amostragem por

---

<sup>41</sup> As instituições que colaboraram no estudo de formas paralelas foram o Externato Luso-Britânico, a Carlucci American School of Lisbon, o Colégio St. Peter's School, o Colégio da Penina, o Colégio Internacional de Vilamoura, a Escola Internacional do Algarve e a Escola Inglesa do Barlavento.

conveniência/oportunidade (Loewenthal, 2001), incluindo crianças em idade pré-escolar cujos pais se mostraram disponíveis para colaborar. Assim, as três amostras clínicas - crianças referenciadas para avaliação por suspeita de problemas de comportamento<sup>42</sup>, crianças com diagnóstico de Síndrome de Down<sup>43</sup> e crianças com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo - foram emparelhadas com uma amostra de controlo composta por crianças da amostra normativa das ECIP-2 quanto às seguintes variáveis: género, idade e NSE (procurou-se ainda, sempre que possível, atender à região geográfica, zona geográfica e meio de residência). Estas três amostras clínicas foram recolhidas junto de diversas instituições públicas e privadas de Norte a Sul do país, que aceitaram colaborar nestes estudos. Após um primeiro contacto com as várias instituições e obtenção das respectivas autorizações, foi necessário recorrer a vários procedimentos para garantir uma maior taxa de sucesso do processo de recolha da amostra. Assim, no caso das instituições hospitalares, a investigadora deslocou-se àqueles serviços para proceder a uma explicação mais pormenorizada do projecto e entregar à pessoa que ficaria responsável pelo processo de recolha o conjunto de protocolos necessários (com a mesma documentação utilizada para a recolha da amostra normativa). No entanto, veio a verificar-se que as taxas de devolução em meio hospitalar eram muito baixas (e.g., em meio ano foi preenchido somente um de 11 protocolos entregues) pelo que se optou por efectuar a recolha junto de diversas associações, na expectativa de aumentar a eficácia do processo. Efectuado o primeiro contacto com os pais das crianças que poderiam vir a integrar as nossas amostras, por parte das várias associações, estas facultaram os contactos pessoais dos pais das crianças (e.g., número de telemóvel e/ou endereço electrónico). Posteriormente, a investigadora contactou cada um dos pais das crianças, apresentou-lhe brevemente o projecto e solicitou a sua colaboração na recolha das respectivas amostras (Autismo ou Síndrome de Down). Na mesma ocasião, foi solicitada aos pais permissão para os educadores das crianças poderem também proceder ao preenchimento do mesmo questionário. Todos os pais contactados aceitaram colaborar e foi-lhes dada a possibilidade de escolherem o procedimento de preenchimento dos questionários: via telefónica com a investigadora, em horário definido pelos pais, ou envio por correio dos questionários para pais e educadores (acompanhado de envelope pré-pago endereçado à investigadora)<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> A maioria desta amostra foi recolhida no âmbito do projecto “Prevenção/intervenção precoces em distúrbios de comportamento: Eficácia de programas parentais e escolares” (financiado pela FCT).

<sup>43</sup> Os resultados para a amostra de crianças com diagnóstico de Síndrome de Down não serão apresentados neste trabalho, dada a expectativa de expandir a dimensão da amostra recolhida até ao momento ( $N = 20$ ).

<sup>44</sup> As instituições que colaboraram na recolha das amostras de grupos clínicos foram: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Psikontakt (Coimbra), Centro de

#### 5.4. Dificuldades Encontradas

Tal como em qualquer outro projecto de investigação, vários obstáculos tiveram de ser contornados para levar este estudo “a bom porto”.

O primeiro problema enfrentado foi a exagerada morosidade e ausência de *feedback* da CNPD. Foram necessários inúmeros telefonemas, *e-mails* e cartas até se conseguir obter a autorização para a recolha dos dados. Destacamos ainda um outro problema ligado a esta entidade, que se prende com o facto de não permitir o contacto directo com os vogais que avaliam os pedidos apresentados, o que gera dificuldades de comunicação.

Destacamos, igualmente, a burocracia associada aos pedidos de autorização de recolha de questionários junto de estabelecimentos escolares. A autorização (com envio do questionário) tem de passar pelo presidente do agrupamento que, muitas vezes, acaba por encaminhar o processo para o colega responsável pelo pré-escolar, ao que se segue um período de espera prolongado dado que, nalguns casos, o processo terá de ser aprovado em conselho pedagógico e só depois se poderá contactar o jardim-de-infância. Não raras vezes, após o contacto inicial verificámos que ninguém estava a par da situação ou a documentação enviada tinha-se extraviado. Ora, ainda que seja compreensível a necessidade de pedir estas autorizações, a morosidade acaba por representar um factor de atraso importante.

A obtenção de uma lista exaustiva de todos os estabelecimentos de educação pré-escolar do país também se revelou uma tarefa complexa, atendendo aos vários tipos de estabelecimentos existentes (públicos vs. privados e dentro destes, particulares/cooperativos e de solidariedade social). No entanto, tal informação pode ser obtida através do GEPE (embora apenas para o continente), o que permite ultrapassar a morosidade e complexidade da elaboração de uma listagem exaustiva, mas se traduz num elevado custo monetário.

O processo de aceitação da colaboração por parte das instituições revela-se difícil de colocar em prática, especialmente nos grandes meios urbanos (e.g., Lisboa, Coimbra) com instituições de ensino superior nas proximidades. Ou seja, é frequente entrar em contacto com as instituições seleccionadas e não ser possível obter uma colaboração, ou porque já estão envolvidas noutros projectos, ou porque tiveram uma experiência negativa com algum outro em que participaram previamente.

Outra dificuldade que não podemos deixar de referir é o escasso tempo de permanência de alguns educadores nas instituições (geralmente só até às 15-16 horas),

o que nos dificulta o contacto com estes, uma vez que não é conveniente abordá-los nos períodos em que estão com as crianças para não interromper as actividades ou, quando nos recebem, tudo tem de ser tratado de forma muito rápida.

Aquando do processo de recolha da amostra normativa encontrámos, igualmente, algumas outras dificuldades. A variável NSE, referenciada na literatura como uma variável de estratificação problemática (Merrell, 2000b), também se revelou difícil de recolher dado que alguns pais se mostraram reticentes em facultar as informações necessárias para codificar esta variável. Por outro lado, nem sempre existe registo destas informações nas instituições escolares. Também se denotou que os pais de algumas crianças ditas problemáticas, que poderiam contribuir para a heterogeneidade da amostra (considerando o leque de comportamentos apresentados por estas) se recusam a participar em estudos desta natureza. Acresce que a indicação do carácter voluntário da participação no estudo, no documento explicativo entregue aos pais, acaba por servir de argumento aos que são mais resistentes a colaborar.

Por outro lado, algumas das instituições que aceitaram colaborar na recolha de um determinado número de questionários, acabaram por ficar muito aquém dos números previstos, situação esta que gerou um sério problema à investigadora, que teve de partir para novas recolhas, desta feita com maiores constrangimentos temporais.

No decorrer dos estudos de validade, nomeadamente para os estudos de avaliação da inteligência e de auto-percepção de competência, salientamos que as avaliações nem sempre puderam ser realizadas nas melhores condições físicas. Dada a necessidade de uma aplicação individual, algumas avaliações foram efectuadas nos refeitórios ou em salas de tempos livres. Acresce que o reduzido número de horas diárias que as crianças passam no jardim-de-infância, bem como, a hora da sesta (elemento constante dos jardins-de-infância privados), diminuem o tempo disponível para a realização de avaliações com as crianças. Por outro lado, a informalidade com que alguns pais encaram a educação pré-escolar também dificulta o cumprimento das avaliações agendadas (as crianças poderão ficar uns dias em casa dos avós ou com os pais). Todos estes entraves exigem do investigador uma grande flexibilidade e capacidade de conjugação de horários, de forma a rentabilizar ao máximo o tempo que as crianças estão no jardim-de-infância.

Outra dificuldade associada ao processo de recolha da amostra prende-se com a falta de motivação de pais e educadores para o preenchimento de mais de uma versão dos questionários, especialmente no estudo de estabilidade temporal (preenchimento de três exemplares da versão portuguesa das PKBS-2 por cada criança).

No caso da recolha das amostras clínicas em meio hospitalar, esta revelou-se uma tarefa inexecutável, perante a impossibilidade da investigadora estabelecer contacto directo com os pais e, por esse motivo, não haver um acompanhamento

próximo do processo de preenchimento o que, provavelmente, fez com que os pais não se sentissem motivados para colaborar, traduzindo-se na não devolução dos questionários devidamente preenchidos.

### 5.5. Caracterização da Amostra

A representatividade da amostra foi controlada através do cruzamento das diversas variáveis consideradas no processo de estratificação, tal como se pode verificar no Quadro 5.1, relativo à Composição da Amostra Normativa. Neste sentido, foi antecipadamente estabelecido o número de crianças a incluir na amostra por *género x idade x nível de ensino frequentado x região geográfica x área geográfica x meio de residência*, procurando-se respeitar estas proporções no processo de recolha. A título de exemplo, conforme consta do Quadro 5.1, o número de raparigas com 6 anos, a frequentar o pré-escolar, residentes no Centro Litoral, em meio predominantemente rural foi fixado em quatro.

Aquando do processo de estratificação da amostra, verificou-se que algumas categorias das variáveis consideradas na população alvo do estudo eram pouco representadas em termos percentuais o que, perante a possibilidade da ocorrência de enviesamentos resultantes da recolha de um número reduzido de crianças em algumas categorias, nos levou a efectuar alguns ajustamentos na amostra e integrar essa percentagem de crianças noutras categorias (Merrell & Harlacher, 2008). Assim, para além dos ajustamentos previamente expostos atendendo à variável meio de residência, foram efectuados os seguintes ajustamentos (já considerados no Quadro 5.1):

- Para as crianças a frequentar o ensino pré-escolar foi efectuado um ajustamento para a região geográfica do Alentejo. Perante uma percentagem muito reduzida de crianças a recolher no Alentejo Litoral (0.9%, equivalente a 8 crianças), esta categoria foi eliminada e as 8 crianças foram integradas no Alentejo Interior (passando o número total de crianças a recolher nessa categoria de 54 para 62).
- Para as crianças a frequentar o primeiro ano foi efectuado um ajustamento para a região geográfica do Algarve. Dada a percentagem reduzida de crianças a recolher nesta categoria, em comparação com as restantes (4.0%, equivalente a 5 crianças), esta foi eliminada e as 5 crianças foram aglomeradas no Alentejo Interior (passando o número total de crianças a recolher nessa categoria de 9 para 14).
- Para as crianças a frequentar o primeiro ano de escolaridade não foram recolhidos protocolos nas Regiões Autónomas (RA), dado o número muito reduzido de crianças matriculadas neste ano de escolaridade (em comparação

com as restantes regiões do país) e pelo facto de as Estatísticas da Educação 2005/06 (GEPE, 2007) apenas apresentarem dados para o Continente ao considerar a variável idade (indispensável nesta estratificação). Neste sentido, a amostra de crianças com referência às RAs comporta apenas crianças a frequentar o ensino pré-escolar.

Apesar da transição de 13 crianças da área geográfica litoral para o interior, tal ajustamento resultou numa ligeira inflacção do número de crianças recolhidas para essa categoria (apenas para aquelas que frequentam o primeiro ano de escolaridade) em comparação com os valores nacionais, situação para a qual não foi efectuado qualquer tipo de compensação uma vez que tais ajustamentos não comprometem a representatividade geográfica da amostra e, por outro lado, na globalidade os valores obtidos são muito próximos dos valores de referência.

Quadro 5.1

*Composição da Amostra Normativa*

		LITORAL						INTERIOR			TOTAL		
		Norte	Centro	Lisboa	Algarve	Açores	Madeira	Norte	Centro	Alentejo			
3 anos	F	APU	18	8	30	3	2	3	11	7	4	86	125
		AMU	6	4	1	-	-	1	4	2	1	19	
		APR	3	5	-	1	1	-	2	5	3	20	
	M	APU	18	9	30	3	2	3	12	7	3	87	125
		AMU	6	4	1	-	1	-	3	2	2	19	
		APR	3	5	-	1	-	-	2	5	3	19	
4 anos	F	APU	17	8	31	3	2	2	12	6	3	84	125
		AMU	6	3	1	1	1	1	4	2	2	21	
		APR	4	5	-	1	-	1	2	4	3	20	
	M	APU	18	8	30	3	2	3	12	6	4	86	125
		AMU	6	3	1	1	-	-	4	3	1	19	
		APR	4	5	-	1	1	1	2	3	3	20	
5 anos	F	APU	18	8	29	3	2	2	12	6	3	83	125
		AMU	6	3	1	1	1	1	4	3	2	22	
		APR	4	5	-	1	1	1	2	3	3	20	
	M	APU	18	8	29	2	2	2	13	6	4	84	125
		AMU	7	3	1	1	1	1	4	3	1	22	
		APR	3	5	-	1	1	1	2	3	3	19	
6 anos (PE)	F	APU	8	3	16	3	3	2	3	2	3	43	63
		AMU	3	3	-	-	-	-	1	1	1	9	
		APR	1	4	-	-	-	-	1	2	3	11	
	M	APU	9	3	14	3	3	2	3	2	3	42	62
		AMU	3	3	-	-	-	-	1	1	1	9	
		APR	2	3	-	-	-	-	1	2	3	11	
TOTAL PRÉ-ESCOLAR			191	118	215	33	26	27	117	86	62	875	
%			21.8	13.5	24.6	3.7	3.0	3.1	13.4	9.8	7.1	100%	
6 anos (1ºAno)	F	APU	10	3	17	-	-	-	6	3	3	42	62
		AMU	3	1	-	-	-	-	3	1	2	10	
		APR	2	3	-	-	-	-	1	2	2	10	
	M	APU	9	3	18	-	-	-	7	3	3	43	63
		AMU	4	2	-	-	-	-	2	1	1	10	
		APR	1	3	-	-	-	-	1	2	3	10	
TOTAL 1º ANO			29	15	35	0	0	0	20	12	14	125	
%			23.2	12.0	28.0	0.0	0.0	0.0	16.0	9.6	11.2	100%	



Face à opção por um procedimento de amostragem estratificado com número fixo de sujeitos para as variáveis **idade** e **género**, a amostra normativa das ECIP-2 é composta por um total de 1.000 crianças distribuídas de forma idêntica pelas várias categorias destas variáveis, daí a obtenção de um total constante de 250 crianças por cada faixa etária considerada, repartidas de forma equivalente pela variável género (cf. Quadro 5.2).

Quadro 5.2

*Distribuição da Amostra Normativa para as Variáveis Idade e Género*

Grupo Etário	Idade (Meses)			Género		Total
	Min-Max	M	DP	Género Feminino	Género Masculino	
3 Anos	36-47	42.38	3.10	125	125	250
4 Anos	48-59	53.72	3.42	125	125	250
5 Anos	60-71	65.25	3.48	125	125	250
6 Anos	72-83	75.67	3.61	125	125	250
<b>Total</b>	-	-	-	500	500	1000

Quanto ao **nível de escolaridade**, das 1.000 crianças incluídas na amostra normativa, 875 (87.5%) encontravam-se a frequentar o ensino pré-escolar, das quais 250 para cada nível etário dos 3 aos 5 anos e 125 para os 6 anos de idade. As restantes 125 crianças (12.5%), que prefazem a totalidade da amostra, foram recolhidas no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que dentro da faixa etária dos 6 anos, dependendo do mês de nascimento da criança e do mês em que as ECIP-2 foram recolhidas, as crianças tanto podiam estar a frequentar educação pré-escolar como já estarem inseridas na escolaridade básica. Neste sentido, optou-se por incluir casos representativos das duas situações em proporções idênticas ( $n = 125$ ) (cf. Quadro 5.1).

Os dados relativos à composição da amostra em função do **tipo de instituição** escolar frequentada pelas crianças (rede pública, IPSS/Obra Social e ensino particular e cooperativo) encontram-se sintetizados no Quadro 5.3. A inspeção deste Quadro permite constatar a perfeita correspondência entre os dados da população residente e a amostra normativa (pré-escolar e primeiro ano) para o tipo de instituição escolar frequentada pelas crianças.

## Quadro 5.3

*Distribuição da Amostra Normativa para a Variável Tipo de Instituição Escolar*

Tipo de Instituição Escolar	Pré-Escolar				Primeiro Ano <sup>a</sup>				Amostra Total	
	População Residente		Amostra		População Residente		Amostra		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Rede Pública	139412	53.2	466	53.2	99425	89.0	111	89.0	577	57.7
IPSS/Obra Social	76984	29.4	257	29.4	-	-	-	-	257	25.7
Particular	45606	17.4	152	17.4	12309	11.0	14	11.0	166	16.6
<b>Total</b>	262002	100.0	875	100.0	111734	100.0	125	100.0	1000	100.0

<sup>a</sup>Os dados disponíveis nas Estatísticas da Educação 2005/06 (GEPE, 2007) apenas permitem estabelecer a distinção entre o ensino básico público e privado.

Quanto à **região geográfica**, a distribuição das ECIP-2 recolhidas para crianças residentes nas sete NUTS-II que dividem Portugal encontra-se apresentada no Quadro 5.4. Conforme consta neste Quadro a maioria dos questionários foi recolhida nas regiões do Norte e de Lisboa, uma vez que estas são as regiões com maior percentagem de crianças em idade pré-escolar. É importante salientar a exacta correspondência entre as percentagens esperadas face à população residente e a percentagem de crianças incluídas na amostra para ambos os níveis de escolaridade. A amostra normativa cobre uma vasta área do território português, com representação dos seguintes distritos: Braga, Porto, Aveiro, Coimbra, Leiria, Guarda, Viseu, Lisboa, Setúbal, Santarém, Évora e Faro. Foram também incluídas na amostra crianças numa proporção representativa das Regiões Autónomas dos Açores (Ilha de São Miguel – Ponta Delgada) e da Madeira (Funchal).

## Quadro 5.4

*Distribuição da Amostra Normativa para a Variável Região Geográfica*

Região Geográfica	Pré-Escolar				Primeiro Ano				Amostra Total	
	População Residente		Amostra		População Residente		Amostra		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Norte	92256	35.2	308	35.2	43784	39.2	49	39.2	357	35.7
Centro	61117	23.3	204	23.3	24368	21.8	27	21.8	231	23.1
Lisboa	64411	24.6	215	24.6	31121	27.8	35	27.8	250	25.0
Alentejo	18662	7.1	62	7.1	7665	6.9	14	11.2	76	7.6
Algarve	9644	3.7	33	3.7	4796	4.3	-	-	33	3.3
RA dos Açores	7864	3.0	26	3.0	-	-	-	-	26	2.6
RA da Madeira	8018	3.1	27	3.1	-	-	-	-	27	2.7
<b>Total</b>	262002	100.0	875	100.0	111734	100.0	125	100.0	1000	100.0

A distribuição da amostra em função da variável **zona geográfica**, apresentada no Quadro 5.5, permite verificar a elevada proximidade entre a amostra recolhida e os

valores disponíveis para a população residente (e.g., 69.6% para a população pré-escolar residente no Litoral vs. 69.7% incluída na amostra normativa).

#### Quadro 5.5

##### *Distribuição da Amostra Normativa para a Variável Zona Geográfica*

Zona Geográfica	Pré-Escolar				Primeiro Ano				Amostra Total	
	População Residente <sup>a</sup>		Amostra		População Residente		Amostra		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Litoral	182376	69.6	610	69.7	76790	68.7	79	63.2	689	68.9
Interior	79626	30.4	265	30.3	34944	31.3	46	36.8	311	31.1
<b>Total</b>	262002	100.0	875	100.0	111734	100.0	125	100.0	1000	100.0

<sup>a</sup>Considerando as Regiões Autónomas como Litoral.

Para a variável **meio de residência** procurou-se incluir na amostra um número de crianças proporcional às residentes em APU, AMU e APR tendo em condideração a informação disponível para Portugal Continental (INE, 1999) (cf. Quadro 5.6).

#### Quadro 5.6

##### *Distribuição da Amostra Normativa para a Variável Meio de Residência*

Tipologia de Áreas Urbanas	Portugal Continental		Amostra Pré-Escolar <sup>a</sup>		Amostra Primeiro Ano		Amostra Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	Áreas Predominantemente Urbanas	6376159	68.0	595	68.0	85	68.0	680
Áreas Mediamente Urbanas	1542715	16.0	140	16.0	20	16.0	160	16.0
Áreas Predominantemente Rurais	1457052	16.0	140	16.0	20	16.0	160	16.0
<b>Total</b>	9375926	100.0	875	100.0	125	100.0	1.000	100.0

<sup>a</sup>Aplicando às Regiões Autónomas as mesmas taxas referentes a Portugal Continental.

Tal como consta do Quadro 5.6 obteve-se uma representação exacta da distribuição para a variável meio de residência na amostra normativa total e, igualmente, considerando as amostras recolhidas para o pré-escolar e para o primeiro ano do primeiro ciclo em separado.

Relativamente às **categorias profissionais dos pais** das crianças, as percentagens são apresentadas por género (pai e mãe) e por grupos de profissões no Quadro 5.7. Não foram considerados os casos sem informação ou sem classificação, o que se traduziu em 86.7% (867 sujeitos) de informação viável para os pais e 80.7% (807 sujeitos) para as mães.

## Quadro 5.7

*Distribuição da Amostra Normativa para as Variáveis Categoria Profissional do Pai/Mãe*

Categoria Profissional	População Residente Homens <sup>a</sup>		Amostra Recolhida Pai <sup>b</sup>		População Residente Mulheres <sup>a</sup>		Amostra Recolhida Mãe <sup>b</sup>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Quadros superiores e dirigentes	224151	8.6	86	9.9	101117	4.9	40	5.0
Profissões intelectuais e científicas	170322	6.6	54	6.2	225155	11.0	79	9.8
Técnicos e profissionais intermédios	234305	9.0	150	17.3	208492	10.1	145	18.0
Pessoal administrativo e similares	198615	7.6	72	8.3	312974	15.2	185	22.9
Pessoal dos serviços e vendedores	275275	10.6	121	14.0	382946	18.7	205	25.4
Trabalhadores da agricultura e pescas	129448	5.0	17	2.0	58606	2.9	1	0.1
Operários, artífices e similares	796848	30.6	239	27.6	204720	10.0	93	11.5
Operadores de instalações e máquinas	299360	11.5	85	9.8	98688	4.8	5	0.6
Trabalhadores não qualificados	240559	9.3	34	3.9	456955	22.3	53	6.6
Forças Armadas	30205	1.2	9	1.0	2206	0.1	1	0.1
<b>Total</b>	2599088	100.0	867	100.0	2051859	100.0	807	100.0

<sup>a</sup>Na ausência de dados específicos para pais de crianças dos 3 aos 6 anos, os dados resultantes do cruzamento dos Quadro 6.31 (INE, 2002, pp. 447-450) e Quadro 6.34 (INE, 2002, p. 464) funcionam como ponto de referência. <sup>b</sup>Face a alguns entraves no processo de recolha desta informação, existem 71 pais e 39 mães para os quais não existe informação acerca da sua profissão e 62 pais e 154 mães que poderão ser incluídos numa categoria “Sem classificação”, referente a sujeitos cuja situação profissional não se enquadrava em nenhuma das categorias profissionais consideradas, nomeadamente, falecidos, reformados, estudantes, funcionários públicos, domésticos e desempregados. As percentagens foram calculadas sem entrar em conta com estes casos.

Da análise do Quadro 5.7, denota-se que, se para algumas categorias profissionais existe uma elevada proximidade entre a população feminina e masculina residente em Portugal e a amostra recolhida, para outras, pelo contrário, verificam-se disparidades acentuadas. No caso do pai, as maiores disparidades encontram-se numa sobre-representação da categoria de técnicos e profissionais de nível intermédio e numa menor presença de trabalhadores não qualificados. Para a mãe, destaca-se a sobre-representação das categorias de técnicos e profissionais de nível intermédio, pessoal administrativo e pessoal dos serviços. As categorias com uma menor representatividade referem-se a operadores de instalações e máquinas e trabalhadores não qualificados. No entanto é importante enfatizar que, considerando pais e mães conjuntamente, em 110 casos não foi possível obter informação acerca da respectiva actividade profissional e a informação fornecida noutros 216 casos não nos permite integrá-los numa destas categorias. Por outro lado, algumas das discrepâncias encontradas são justificáveis à luz da pouca precisão dos dados facultados, em que alguns pais indicam a profissão de uma forma vaga. Por exemplo, a profissão “professor” é, com frequência, registada sem referência ao nível de ensino (e.g., primeiro ciclo ou secundário) o que poderá corresponder à classificação em categorias diferentes (no exemplo anterior, o primeiro caso corresponde a Técnicos e

profissionais de nível intermédio, enquanto o segundo já é considerado na categoria Especialistas das profissões intelectuais e científicas). Acresce que a informação recolhida pode ser relativizada, se atendermos ao facto de os dados nacionais não terem informação disponível atendendo especificamente às idades destes pais.

A distribuição da amostra normativa relativamente ao **nível de escolaridade dos pais** das crianças encontra-se representada no Quadro 5.8. Para facilitar a análise dos resultados, uma vez que se encontra na amostra um vasto leque de níveis de escolaridade, desde o primeiro ciclo do ensino básico incompleto ao Doutoramento, criaram-se seis categorias para a análise dos dados relativos a esta variável: sem qualificação académica (da ausência de escolaridade ao 4º ano de escolaridade incompleto), primeiro ciclo do ensino básico (4º ano de escolaridade completo), segundo ciclo do ensino básico (6º ano de escolaridade completo), terceiro ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade completo), ensino secundário e pós-secundário não superior (12º ano de escolaridade completo e Cursos de Especialização Tecnológica - CET) e ensino superior (do Bacharelato ao Doutoramento).

Quadro 5.8

*Distribuição da Amostra Normativa para as Variáveis Escolaridade do Pai/Mãe*

Qualificação Académica	População Residente Homens (20-39 anos)		Amostra Recolhida Pai		População Residente Mulheres (20-39 anos)		Amostra Recolhida Mãe	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sem qualificação académica	75316	4.8	5	0.5	58446	3.7	4	0.4
Ensino Básico								
1º Ciclo	278387	17.8	70	7.7	265040	16.9	39	4.1
2º Ciclo	362738	23.1	231	25.3	308096	19.6	168	17.7
3º Ciclo	358372	22.9	269	29.4	287866	18.3	266	28.0
Ensino Secundário e Médio <sup>a</sup>	350409	22.4	231	25.3	406174	25.9	273	28.8
Ensino Superior	142254	9.0	108	11.8	244702	15.6	199	21.0
<b>Total</b>	1567476	100.0	914	100.0	1570324	100.0	949	100.0

<sup>a</sup>O nível de instrução médio equivale ao ensino pós-secundário não superior (CET).

Para 86 pais e 51 mães não foi possível obter informação acerca do seu nível de instrução. Da análise do Quadro 5.8 denota-se um enviesamento no sentido de ambos os progenitores apresentarem uma maior taxa de escolarização em comparação com a população residente nos Censos de 2001, dada a sub-representação de pais sem qualificação académica ou apenas com o 1º ciclo de escolaridade (0.5 e 7.7% para 4.8 e 17.8% expectáveis para o pai e 0.4 e 4.1% para 3.7 e 16.9% expectáveis para a mãe, respectivamente para a ausência de qualificação académica e 1º ciclo). Situação oposta sucede com os pais e mães com o 3º ciclo de escolaridade completo, categoria sobre-representada na nossa amostra (29.4 e 28.0% para 22.9 e 18.3% expectáveis, respectivamente para pais e mães). Para as restantes categorias de nível de instrução

consideradas, apesar de ligeiras discrepâncias, as percentagens obtidas são muito próximas dos valores nacionais (ainda que ocorra um afastamento das mães com ensino superior completo – 21.0% para os 15.6% expectáveis). Entre os progenitores salienta-se a superioridade de escolaridade das mães em comparação com a dos pais, com percentagens superiores para os dois níveis de instrução mais elevados (25.3 e 11.8% vs. 28.8 e 21.0%, respectivamente para o ensino secundário/médio e superior, para homens e mulheres). Chamamos ainda a atenção para o facto de a Iniciativa Novas Oportunidades sob alçada do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (com vista à aposta na qualificação da população portuguesa) começar a ter reflexos nas taxas de escolarização da população e, como tal, ser plausível supor que os valores nacionais dos Censos 2001 se encontrem desactualizados, assistindo-se a um aumento dos níveis de instrução da população portuguesa.

Dado que o **nível socioeconómico** (NSE) é considerado um indicador geral do agregado familiar, optou-se por analisar o impacto desta variável tendo em consideração o valor mais elevado do NSE (de entre o pai e a mãe) como representativo desta variável para o agregado familiar (analisado de acordo com a classificação de Almeida, 1988, e Simões, 2000, tal como anteriormente referido). Nos casos em que apenas se obteve informação para um dos progenitores da criança, esse passou a ser o NSE considerado. O recurso a esta estratégia traduziu-se numa percentagem mais elevada de agregados familiares com informação para a variável NSE (94.6%) (cf. Quadro 5.9).

#### Quadro 5.9

##### *Distribuição da Amostra Normativa para a Variável NSE*

Classificação NSE	Agregado Familiar	
	<i>n</i>	%
Baixo	422	44.6
Médio	437	46.2
Elevado	87	9.2
<b>Total</b>	946	100.0

Da análise do Quadro 5.9 facilmente se depreende que cerca de 90% da amostra recolhida se enquadra num NSE baixo ou médio. É importante salientar que a aplicação da classificação considerada (Almeida, 1988; Simões, 2000) é passível de gerar alguns enviesamentos, uma vez que, frequentemente, se encontram pais cuja profissão se enquadra no NSE baixo, apesar de apresentarem um nível de instrução superior ao 8º ano. Denota-se uma elevada proximidade na percentagem de sujeitos incluídos nas categorias de NSE baixo e médio (44.6 e 46.2%, respectivamente), situação esta resultante do facto de a amostra normativa incluir um número elevado de

trabalhadores dos serviços (e.g., auxiliares de acção educativa) e trabalhadores da construção civil e motoristas, todos eles incluídos na categoria de baixo NSE. Por outro lado, a categoria referente ao NSE médio abarca um vasto leque de profissões (incluindo empregados de escritório, comerciantes e professores), e de níveis de instrução (do 9º ano ao ensino superior), absorvendo uma proporção considerável da amostra (em especial nas mães, em que há um elevado número de professoras).

Tal como já foi referido, para cada uma das 1.000 crianças que compõem a amostra normativa das ECIP-2 foi recolhido um protocolo em contexto familiar e outro em contexto escolar. Dado que as ECIP-2 podem ser preenchidas por vários **informadores**, o Quadro 5.10 apresenta a distribuição dos diversos informadores que colaboraram neste estudo, em função dos respectivos contextos de interacção com a criança.

Quadro 5.10

*Distribuição dos Informadores que Preencheram as ECIP-2*

Contexto e Informador	Informadores Amostra	
	<i>n</i>	%
<b>Contexto Familiar</b>		
Mãe	834	83.4
Pai	118	11.8
Mãe e Pai	41	4.1
Outro	7	0.7
Total contexto familiar	1000	100.0
<b>Contexto Escolar</b>		
Educadora de Infância	875	87.5
Professora do 1º ano	125	12.5
Total contexto escolar	1000	100.0

No que diz respeito ao contexto familiar, a variável “grau de parentesco do informador” não foi alvo de estratificação da amostra, uma vez que nos pareceu ser mais razoável deixar ao critério dos pais a selecção do informador que iria preencher as ECIP-2, de forma a tentar obter uma representação mais ajustada à realidade. Com efeito, muitas vezes é a mãe que acompanha a criança em contexto clínico ou que se dirige ao jardim-de-infância para assinalar algum problema que surja com ela. Daí que a maioria dos instrumentos de avaliação psicológica tenda a ser preenchida pelas mães, situação esta que foi reproduzida no nosso estudo em que, efectivamente foram as mães quem mais participou na resposta aos questionários. Por outro lado, não nos pareceu correcto recorrer, única e exclusivamente, a um informador (a mãe) para o desenvolvimento das normas relativas ao contexto familiar, sendo as percentagens obtidas concordantes com a literatura analisada. Assim, e de acordo com o expectável

(e.g., Boyle & Pickles, 1997; Treutler & Epkins, 2003), a esmagadora maioria das ECIP-2 foram preenchidas pela mãe (83.4%) face a uma escassa participação da figura paterna (apenas 11.8%). Estes resultados são praticamente idênticos aos obtidos no estudo exploratório (82.2 e 11.0%, para mães e pais, respectivamente) (Major, 2007). As sete crianças avaliadas por “outro informador”, que não os pais, representam os casos em que avós, irmãos mais velhos ou técnicos responsáveis pelas crianças (crianças institucionalizadas) procederam ao preenchimento das ECIP-2. As taxas encontradas na literatura são muito similares aos resultados obtidos neste estudo: (a) taxa de resposta de 91.3% para a figura materna, 7.9% para o pai e 0.8% para outros informadores (Verhulst & Akkerhuis, 1989); (b) superioridade de participação materna (cerca de 90.0%) na amostra normativa do CBCL (Achenbach, 1991a); (c) taxa de participação de 88.0% para a mãe e de 10.0% para o pai (Power et al., 1998); e (d) 93.0% de respostas facultadas a questionários pelas mães (Bellini & Hopf, 2007).

#### Quadro 5.11

##### *Caracterização dos Informadores em Contexto Escolar*

Variável	Pré-Escolar		Primeiro Ano	
	n = 113	%	n = 18	%
<b>Género</b>				
Feminino	112	99.1	17	94.4
Masculino	1	0.9	1	5.6
<b>Região Geográfica</b>				
Norte	38	33.6	7	38.9
Centro	25	22.1	4	22.2
Lisboa	29	25.7	5	27.8
Alentejo	8	7.1	2	11.1
Algarve	6	5.3	-	-
R. A. Açores	4	3.5	-	-
R. A. Madeira	3	2.7	-	-
<b>Grau Académico</b>				
Bacharelato	11	9.7	1	5.6
Licenciatura	82	72.6	12	66.7
Pós-Graduação	1	0.9	-	-
Mestrado	5	4.4	-	-
Sem Informação	14	12.4	5	27.8
<b>Área de Formação</b>				
Educação de Infância	95	84.1	-	-
Educação Especial	4	3.5	-	-
Ensino Básico	-	-	13	72.3
Sem Informação	14	12.4	5	27.8
<b>Número de Anos de Experiência Profissional</b>				
< 5 anos	9	8.0	-	-
≥ 5 anos	89	78.8	12	66.7
Sem Informação	15	13.3	6	33.3
<b>Número de Crianças Avaliadas</b>				
5	23	20.4	3	16.7
6-10	76	67.3	14	77.7
11-15	14	12.4	1	5.6
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>100.0</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>



No que respeita ao contexto escolar, a distribuição de ECIP-2 preenchidas por educadores e professores corresponde, exactamente, ao número de crianças incluídas na amostra normativa que se encontravam a frequentar o pré-escolar ou o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico ( $n = 875$  vs. 125) (cf. Quadros 5.1 e 5.10).

Conforme consta do Quadro 5.11, referente a uma breve caracterização destes informadores, a esmagadora maioria é do género feminino, havendo apenas dois elementos masculinos (um para o pré-escolar e outro no primeiro ano). A representatividade destes informadores corrobora a distribuição geográfica da amostra, dado que a percentagem mais elevada provém das zonas Norte e de Lisboa. Tanto em contexto pré-escolar como de escolaridade básica, o grau académico prevalente é a licenciatura (72.6 e 66.7%, respectivamente). A experiência profissional destes informadores oscila entre 1 e 35 anos, tendo a maioria mais de 5 anos de trabalho efectivo (78.8 e 66.7%, respectivamente para educadores e professores). Como estipulado, procurou-se que estes informadores preenchessem um número constante de questionários (entre 5 e 15), sendo que a maioria avaliou entre 6 e 10 crianças (67.3 e 77.7%, respectivamente para os dois níveis de escolaridade), com uma média de 8 questionários preenchidos por cada informador em contexto escolar.

Atendendo aos dados aqui apresentados, parece-nos que fica patente que a amostra normativa das ECIP-2 apresenta características próximas da população alvo estabelecida para este estudo, embora não esquecendo os afastamentos verificados no que respeita às profissões e qualificações académicas dos pais das crianças incluídas na amostra, que apontam para condições tendencialmente mais favoráveis, em comparação com os níveis nacionais.

## 5.6. Tratamento Estatístico dos Dados

Na componente empírica deste trabalho foi necessário recorrer a uma série de procedimentos/técnicas estatísticas. Todas as análises de estatísticas descritivas e inferenciais foram efectuadas com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – Versão 15 (SPSS Inc., 2006), à excepção dos estudos de análise factorial confirmatória em que se recorreu à Versão 17 do SPSS (SPSS Inc., 2008) com o respectivo código de autorização para utilização do *Analysis of Moment Structures* (AMOS-17).

Numa primeira fase dos trabalhos, procedemos à análise das estatísticas descritivas para cada um dos 89 itens das ECIP-2 (e.g., média, moda, desvio-padrão), bem como ao estudo da forma das distribuições através da assimetria e curtose. Ainda em referência à estatística descritiva, ao longo dos capítulos 7, 8 e 9 apresentamos

médias e desvios-padrão (e.g., estudos com grupos clínicos, estudo intercultural PKBS-2 vs. ECIP-2), bem como estudos de frequências (e.g., taxas de prevalência dos itens).

Dada a necessidade de proceder a estudos de análise factorial exploratória e confirmatória, a factoriabilidade dos dados foi alvo de análise (e.g., teste de aderência à curva normal: Teste de Kolmogorov-Smirnov, estudo de casos extremos). Vários procedimentos estatísticos foram utilizados, nomeadamente análise de componentes principais (com rotação *Varimax* e *Direct Oblimin*) para a análise factorial exploratória. Com recurso ao AMOS-17, procedemos aos estudos de análise factorial confirmatória (cf. descrição detalhada sobre estas análises nos capítulos 6 e 8).

Por outro lado, nos capítulos 6 a 9 procedeu-se, em diversos momentos, ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, nomeadamente nos estudos de intercorrelações entre os itens ou escalas/subescalas, acordo entre informadores<sup>45</sup>, estabilidade temporal (entre outros). Todos os coeficientes de correlação apresentados foram analisados numa direcção bicaudal (*two-tailed*). Para efeitos de interpretação dos resultados das correlações, consideraram-se as indicações apontadas por Sattler e Hoge (2006, p.39): “.20 a .29 (fraca), .30 a .49 (moderadamente fraca), .50 a .69 (moderada), .70 a .79 (moderadamente elevada) e .80 a .99 (elevada)”. A apresentação de resultados relativos à magnitude do efeito tem-se revelado uma opção com uma crescente aceitação nas mais variadas áreas, tais como as ciências sociais (Conboy, 2003). Neste sentido, e dada a utilidade da magnitude do efeito ao facultar informação acerca da intensidade de relações e consequente generalização de resultados alcançados (Conboy, 2003), sempre que se justificar, serão apresentados os resultados relativos a este indicador nos vários estudos apresentados<sup>46</sup>. Para além do coeficiente de correlação de Pearson, o cálculo do coeficiente de correlação intraclasse tem vindo a ocupar um lugar de destaque nos estudos do acordo entre informadores (Field, 2009). Este coeficiente, que pretende avaliar a consistência entre medidas da mesma categoria (i.e., que avaliam o mesmo constructo), encontra-se apresentado em estudos recentemente publicados (e.g., Langberg et al., 2010) e, neste sentido, foi utilizado enquanto medida da consistência do acordo entre informadores (cf. capítulo 7).

Para o cálculo dos coeficientes de consistência interna utilizou-se o coeficiente alfa de Cronbach e o *split-half*. No bloco de estudos de evidência de precisão (capítulo 7), o erro padrão de medida também foi estudado, dada a sua relevância na

---

<sup>45</sup> Uma vez que os itens das ECIP-2 são cotados numa escala de *Likert*, para os estudos de acordo entre informadores foram também calculadas as correlações através do coeficiente Rho de Spearman. No entanto, em virtude de os resultados serem pouco discrepantes dos alcançados com o coeficiente de Pearson, e para facilitar comparações com a versão original e com outros estudos referidos na literatura, optámos por apresentar os resultados para este segundo coeficiente.

<sup>46</sup> Para consulta das diversas fórmulas utilizadas no cálculo da magnitude do efeito, consultar o Anexo F.

interpretação do intervalo de erro associado ao resultado do sujeito. O teste *t* para amostras emparelhadas foi utilizado para analisar diferenças entre resultados obtidos a partir de diversos informadores (pais vs. educadores) ou formas paralelas.

Em referência ao capítulo 8, nos estudos de comparação das avaliações de pais e educadores de crianças sinalizadas por suspeita de problemas de comportamento e crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, com os respectivos grupos de controlo, o teste do  $\chi^2$  foi utilizado no sentido de averiguar a equivalência entre os dois grupos (clínico e de controlo) relativamente às variáveis nominais de emparelhamento (e.g., género, região geográfica). Acresce que, para além da utilização de testes *t* de *Student* para amostras independentes, procedemos a estudos de análise discriminante, no sentido de averiguar quais as subescalas das ECIP-2 que permitiam distinguir as crianças dos respectivos grupos (Pereira, 2008).

Finalmente, as análises de diferenças entre grupos (apresentadas no capítulo 9) foram efectuadas com recurso a testes *t* de *Student* para amostras independentes, ANOVAs *one-way* e *two-way* e cálculo da magnitude do efeito (cf. fórmulas apresentadas no Anexo F). Nalguns casos (e.g., idade), recorreu-se também à utilização de procedimentos de comparações múltiplas, para uma avaliação mais clara e objectiva acerca da possibilidade das diferenças entre as várias médias serem estatisticamente significativas (Pereira, 2008). Para este efeito recorreremos ao Teste de Diferenças Honestamente Significativas de Tukey (HSD, do inglês, *Tukey's Honestly Significant Different test*) em virtude de, juntamente com o Bonferroni, ser considerado um procedimento eficaz no controlo do erro de Tipo I (rejeitar a hipótese nula, quando esta é verdadeira), ainda que este segundo seja mais conservador (Field, 2009). Estas técnicas estatísticas foram preferidas face à MANOVA uma vez que, apesar desta permitir analisar a existência de diferenças nos resultados para uma série de variáveis dependentes em simultâneo, apresenta uma elevada sensibilidade à dimensão da amostra, normalidade, *outliers*, linearidade, entre outros. Ainda no capítulo 9, no intuito de disponibilizar dados normativos para as ECIP-2, procedemos à transformação dos resultados brutos em resultados padronizados e percentis (através do método de *midinterval ranks*).

## 5.7. Síntese

O objectivo geral de tradução, adaptação e validação das PKBS-2 para a população portuguesa tem subjacentes diversos objectivos específicos que visam realçar as qualidades psicométricas da versão portuguesa.

Neste capítulo apresentou-se o trabalho desenvolvido no contexto do processo de definição e estratificação da amostra normativa, procurando-se uma

representatividade da amostra quanto às variáveis mais frequentemente utilizadas nos estudos de adaptação de instrumentos de avaliação (e.g., idade, género, região geográfica).

Não obstante, a necessidade de atender aos números definidos aquando da estratificação das variáveis, no momento de recolha da amostra normativa, gerou algumas dificuldades que tiveram de ser contornadas. Neste sentido, foi necessário proceder a alguns ajustamentos relativamente ao número de crianças a recolher para algumas das variáveis consideradas no processo de estratificação da amostra, de forma a evitar enviesamentos. O próprio processo de recolha da amostra implicou alguma flexibilidade e recurso a diversas abordagens na tentativa de conseguir obter as diversas amostras pretendidas para este trabalho de investigação.

A amostra recolhida parece obedecer aos critérios previamente definidos uma vez que, com excepção das variáveis relativas à escolaridade dos pais e, em menor grau, às respectivas profissões, a maioria das categorias das restantes variáveis está representada com valores praticamente idênticos à população estudada.





# CAPÍTULO

# 6

## Versão Portuguesa das PKBS-2

O processo de adaptação de um instrumento para outra cultura/sociedade requer muito mais do que a mera tradução dos itens, instruções e escala de cotação. Trata-se de um procedimento moroso, sendo os passos iniciais fundamentais para o desenrolar com sucesso de todo o processo. Assim, o desenvolvimento da versão portuguesa das PKBS-2 obedeceu às quatro fases propostas por Moreira (2004) para a elaboração de um questionário: (a) elaboração de uma versão inicial do questionário, (b) avaliação da versão inicial por parte de outros especialistas e estudo-piloto, (c) realização de um pré-teste com sujeitos semelhantes aos da população-alvo, e (d) aplicação da versão final à amostra de forma a responder aos objectivos do estudo. Neste capítulo pretende-se apresentar os vários passos até se alcançar a versão utilizada para a recolha da amostra normativa. Optou-se por apresentar, igualmente neste capítulo, os estudos de análises de itens, análise factorial exploratória e consistência interna que levaram à eliminação de alguns itens da versão portuguesa inicialmente desenvolvida, uma vez que os estudos apresentados nos capítulos seguintes já dizem respeito aos resultados relativos à versão final das ECIP-2.

### **6.1. Tradução e Adaptação das PKBS-2**

A tradução e adaptação de um instrumento de avaliação psicológica requerem alguns cuidados e pautam-se por um trabalho rigoroso, em que o princípio essencial será manter o sentido original dos itens. No entanto, outros aspectos devem ser tidos em consideração no decorrer deste processo, nomeadamente, a tradução das instruções e das definições associadas às escalas de cotação, bem como, o aspecto gráfico do questionário (Moreira, 2004). Neste sentido, o processo de tradução/adaptação das PKBS-2 para a população portuguesa passou por diversas fases, seguidamente apresentadas.

Numa **primeira fase**, realizou-se um trabalho de campo com cinco educadoras de infância, uma psicoterapeuta e dois docentes do ensino superior especializados no trabalho com crianças em idade pré-escolar, com o objectivo de elaborar uma listagem de aptidões sociais e problemas de comportamento relevantes nesta idade. A recolha desta informação foi feita através de um documento com alguns exemplos de aptidões sociais e problemas de comportamento, aos quais era solicitado às profissionais que acrescentassem comportamentos considerados importantes para esta faixa etária. Não foi estabelecido um limite para o número de elementos a acrescentar.

Simultaneamente, deu-se início ao processo de tradução da versão original das PKBS-2, cuja versão portuguesa se intitula *Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar - 2ª edição* (ECIP-2). Na designação a atribuir à versão portuguesa procurou encontrar-se uma tradução o mais aproximada possível da versão americana, e que respeitasse a questão essencial levantada por Moreira (2004, p. 513) “daquilo que o título afirma acerca do que o questionário pode medir”. Como tal, a designação escolhida não nos parece ser nem demasiadamente restrita nem abrangente e fornece a informação essencial acerca da utilidade do questionário ao respondente, ao apresentar os três pontos-chave para o “cartão de visita” do instrumento: (a) trata-se de uma escala, (b) para avaliar comportamentos, e (c) destina-se às crianças em idade pré-escolar<sup>47</sup>. Quanto à tradução dos itens, tentou-se manter o máximo possível o seu sentido original, havendo, no entanto, necessidade de fazer alguns ajustamentos, pois a tradução literal de alguns itens resultaria em itens ambíguos ou de difícil compreensão. Achenbach e colaboradores (2008) chamam a atenção para esta questão, pois a tradução de determinado item poderá não corresponder precisamente ao mesmo significado, dependendo do idioma ou do grupo cultural. O aspecto gráfico também não foi descurado no processo de adaptação, tendo-se procurado ser o mais fiel possível à versão original. Quanto aos níveis da escala de cotação, chamamos a atenção para a importância de, sempre que possível, proceder a um esclarecimento adicional no caso dos itens cotados com “*Nunca*”, uma vez que tal pontuação se refere à criança que não exhibe um determinado comportamento ou que o informador não teve oportunidade de observar. Será importante questionar os informadores se, de

---

<sup>47</sup> Apesar do título da versão portuguesa fazer apenas referência às crianças em idade pré-escolar, uma vez que as crianças com 6 anos tanto podem frequentar o jardim-de-infância como a escolaridade básica (dependendo do seu mês de nascimento e da data da avaliação), as ECIP-2 também podem ser utilizadas com crianças com 6 anos a frequentar o primeiro ano de escolaridade básica. Uma alternativa possível para o título poderia ser: “Escala do Comportamento para a Idade Pré-Escolar e Primária - 2ª Edição”. No entanto, o título seleccionado pareceu-nos mais adequado uma vez que foram desenvolvidas para crianças a frequentar o pré-escolar, ainda que a sua utilização possa ser estendida ao primeiro ano de escolaridade básica. Tal como se verá no capítulo 9, não foram encontradas diferenças, nas crianças com 6 anos, entre aquelas que frequentam o pré-escolar e as do primeiro ano do Ensino Básico.



facto, a criança não apresenta tal comportamento ou se, pelo contrário, a criança até o poderá exibir, mas o informador não o observou.

Procedeu-se a uma comparação desta primeira tradução com outras duas traduções das PKBS-2 já existentes no âmbito de trabalhos de Mestrado, no intuito de averiguar a existência de diferenças ao nível da tradução de itens ou instruções, de forma alcançar uma versão consensual e uniforme<sup>48</sup>. Posteriormente, também tivemos acesso à versão utilizada por Goes (2005) na sua dissertação de Mestrado, mas não se encontraram discrepâncias evidentes entre as traduções.

Numa **segunda fase** dos trabalhos, foi efectuada uma pesquisa e recolha de outros possíveis itens a acrescentar, a partir de outros instrumentos de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento, não abrangidos pela versão original das PKBS-2, que pudessem apresentar um carácter relevante para a população portuguesa. Os instrumentos consultados foram: *Preschool Behavior Questionnaire* (PBQ; Behar & Stringfield, 1974); *Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1<sup>1/2</sup>-5* (C-TRF; Achenbach, 1997); *Child Behavior Checklist for Ages 1<sup>1/2</sup>-5* (CBCL/1<sup>1/2</sup>-5; Achenbach & Rescorla, 2000); *Inventário de Comportamentos da Criança para Professores* (ICCPR; Fonseca et al., 1995); *Questionário de Capacidades e Dificuldades* (SDQ-Por; Goodman, 1997; Fonseca et al., 2004); *School Social Behavior Scales - 2nd edition* (SSBS; Merrell, 2002b); e *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment - Elementary Version* (WM/EV; Walker & McConnell, 1995). Foi ainda acrescentado o item “É queixinhas” que, embora não constasse nos instrumentos analisados, foi assinalado pelos profissionais como de possível relevância. Este trabalho levou a um aumento do número de itens incluídos nas ECIP-2 de 76 para 99 itens (mais especificamente, de 34 para 36 itens na escala de Aptidões Sociais e de 42 para 63 itens na escala de Problemas de Comportamento).

Seguiu-se uma análise minuciosa dos itens desta primeira versão da tradução, junto de profissionais especializados na área do pré-escolar (e.g., educadoras de infância, psicólogas, docentes do ensino superior especialistas nesta área), de forma a verificar a adequação da terminologia utilizada e das aptidões sociais e problemas de comportamento apresentados. No decorrer do processo de tradução e elaboração dos itens teve-se o cuidado de apresentá-los numa linguagem simples e acessível e, tal como sugerido por Moreira (2004; Loewenthal, 2001), evitou-se a inclusão de sinónimos, negativas duplas, ressalvas desnecessárias, ou itens que pudessem gerar algum desconforto por parte dos respondentes (itens ofensivos). Por outro lado, para os 76 itens das PKBS-2 a ordem de apresentação foi mantida, tendo os novos itens sido adicionados a seguir aos originais sem nenhuma ordem específica mas tendo o

---

<sup>48</sup> As traduções das PKBS-2 já existentes, utilizadas em trabalhos do Mestrado Académico em Avaliação Psicológica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, foram facultadas pelas alunas Ana Filipa Carrejo, Nélia Reis e Flávia Campos.

cuidado de evitar agrupar itens que avaliassem conteúdos idênticos. Uma análise exaustiva dos itens acrescentados junto dos profissionais referidos levou a que alguns deles fossem eliminados, atendendo ao seu carácter subjectivo ou à sobreposição parcial com outros itens já incluídos nas escalas. Tal foi o caso dos itens “Demonstra simpatia para com os outros” e “Sente-se desvalorizado ou inferior”. Após esta selecção criteriosa dos itens a adicionar, o aumento final da extensão da versão para investigação das ECIP-2 foi de 13 itens, um dos quais adicionado à escala de Aptidões Sociais e os outros 12 à escala de Problemas de Comportamento (cf. Quadro 6.1).

#### Quadro 6.1

##### *Proveniência dos Itens Adicionados à Versão para Investigação das ECIP-2*

<b>Instrumento</b>	<b>Item Adicionado</b>
PBQ (Behar & Stringfield, 1974)	É desobediente <sup>a</sup> Chora facilmente
C-TRF (Achenbach, 1997)	Não sabe esperar - quer tudo imediatamente Parece apático(a) ou desmotivado(a) <sup>b</sup> É desobediente <sup>a</sup>
&	Não responde quando as pessoas falam com ele(a) Não sabe divertir-se; age como “um adulto em ponto pequeno” Não parece sentir-se culpado(a) depois de se portar mal
CBCL/1 <sup>1/2</sup> -5 (Achenbach & Rescorla, 2000)	Envolve-se em muitas brigas <sup>a</sup> A punição não muda o seu comportamento É excessivamente acanhado(a) ou envergonhado(a)
ICCP (Fonseca et al., 1995)	Envolve-se em muitas brigas <sup>a</sup>
SSBS (Merrell, 2002b)	Culpa os outros pelos seus próprios erros Oferece ajuda a outras crianças quando necessário

*Nota.* Acresce o item “É queixinhas”, adicionado por sugestão de profissionais.

<sup>a</sup>Item comum a mais de um instrumento. <sup>b</sup>Este item encontra-se no C-TRF mas não no CBCL/1<sup>1/2</sup>-5.

Após a inclusão dos 13 itens na primeira tradução das ECIP-2 procedeu-se a um aperfeiçoamento e afinamento, ao nível da tradução e vocabulário, recorrendo nalguns casos à introdução de pequenos esclarecimentos, entre parênteses, como forma de tornar a formulação dos itens o mais objectiva possível em termos comportamentais (e.g., ao item 5 da escala de Problemas de Comportamento “Agarra-se aos pais ou outro prestador de cuidados”, foi adicionado o esclarecimento “é difícil separar-se”). Estas informações adicionais pareceram-nos fundamentais, dado que o questionário será preenchido por informadores que interagem com as crianças em diferentes contextos e que apresentam um vasto leque de qualificações académicas.

Numa **terceira fase**, realizou-se um estudo de validade facial com pais, educadoras de infância, amas e psicólogas, com esta versão para investigação das ECIP-2, a fim de averiguar, como sugere Nunnally (1978, p. 111) “até que ponto o instrumento mede aquilo que pretende medir” e a adequação dos itens e do

vocabulário utilizado, antes de se proceder à recolha da amostra para o estudo exploratório. O objectivo deste estudo-piloto, foi avaliar a forma como as pessoas reagem e interpretam os itens apresentados, ou seja, funciona como uma espécie de inspecção do produto final, para o investigador se certificar de que nada foi deixado ao acaso na passagem da planificação à construção do instrumento (Nunnally, 1978). Este momento de recolha de comentários acerca da compreensão/clareza das instruções, de possíveis interpretações do significado dos itens e a apresentação de possíveis sugestões quanto à relevância dos itens reveste-se de uma importância extrema para a selecção e reformulação de alguns deles (Freire & Almeida, 2001). No caso presente, daqui resultaram ligeiras modificações na folha de rosto das ECIP-2, nomeadamente, inclusão de exemplos para a enumeração dos contextos de interacção com a criança (e.g., casa, jardim-de-infância) e a substituição do item “Chora por tudo e por nada” por “Chora facilmente”, uma vez que foram identificados problemas na aplicação da escala de cotação a este item.

Por conseguinte, a versão para investigação das ECIP-2 utilizada no estudo exploratório de adaptação para a população portuguesa das PKBS-2 era composta por um total de 89 itens (35 na escala de Aptidões Sociais e 54 nos Problemas de Comportamento). No Quadro 6.2 encontra-se apresentada a evolução no número de itens incluídos nas ECIP-2 até se alcançar a versão final (após estudos de análises de itens, análise factorial e consistência interna, apresentados neste capítulo).

#### Quadro 6.2

##### *Evolução no Número de Itens das ECIP-2*

Escala	PKBS-2	ECIP-2 <sup>a</sup>	ECIP-2 <sup>b</sup>	ECIP-2 <sup>c</sup>
Aptidões Sociais	34	36	35	34
Problemas Comportamento	42	63	54	46
Total	76	99	89	80

<sup>a</sup> Itens incluídos na versão para análise por profissionais. <sup>b</sup> Itens incluídos na versão para investigação (estudo exploratório e amostra normativa). <sup>c</sup> Itens incluídos na versão final das ECIP-2 (cf. no presente capítulo).

Numa **quarta e última fase**, a versão das ECIP-2 desenvolvida para o estudo exploratório foi sujeita a um processo de retroversão, de forma a validar a tradução efectuada e a garantir a equivalência entre as duas versões, procedimento essencial para verificar a “preservação do sentido dos itens originais e obter itens com características adequadas na versão traduzida” (Moreira, 2004, p. 231). Esta tarefa foi levada a cabo com a colaboração de uma especialista em Estudos de Tradução de Discurso Académico<sup>49</sup>, que nunca teve contacto com a versão original das PKBS-2. Ao

<sup>49</sup> Karen Bennett é doutorada em Estudos de Tradução pela Faculdade de Letras de Lisboa, sendo especialista em Discurso Académico Português-Ingês.

comparar a versão original das PKBS-2 (e os 13 itens adicionados) com a retroversão, denotaram-se apenas ligeiras discrepâncias associadas à tradução de um ou outro termo que, muitas vezes, derivaram da própria tradução portuguesa, como por exemplo, na secção das instruções “*mark*” em vez de “*circle*” (tradução de “assinale”) ou, no item 28 da escala de Problemas de Comportamento, “*keeps away*” em vez de “*withdraws*” (tradução de “afasta-se”). Estas pequenas divergências são perfeitamente aceitáveis, uma vez que, como sugere Moreira (2004, p. 230) “esta retroversão poucas vezes repõe os itens exactamente na sua forma original”. Destaca-se a inexistência de qualquer instrução ou item cuja tradução para português tenha deturpado o seu significado original.

Conscientes do alerta dado por Moreira (2004, p. 141) para a “impossibilidade de encontrar para qualquer item uma redacção perfeita e que elimine qualquer hipótese de má interpretação”, parece-nos que foram tomadas as devidas precauções e que os vários passos seguidos até se alcançar a versão das ECIP-2 para a recolha da amostra normativa permitiram produzir um questionário com linguagem acessível, simples e de fácil compreensão.

Após a obtenção da versão para investigação das ECIP-2 procedeu-se à recolha da amostra para o estudo exploratório, através do qual se pretendeu realizar um pré-teste (Moreira, 2004) dos trabalhos de aferição.

## 6.2. Estudo Exploratório

A amostra do estudo exploratório é constituída por 320 crianças dos 3 aos 6 anos e estratificada atendendo a uma série de critérios (e.g., idade, género, meio de residência). O número de sujeitos a incluir teve em conta as recomendações de Tabachnick e Fidell (2001) que apontam 300 como o número mínimo de sujeitos para depositar alguma confiança nos resultados dos estudos de análise factorial. Cada criança foi avaliada pelos pais e respectivo educador/professor, o que resultou num total de 640 ECIP-2 recolhidas na zona Centro do país (Major, 2007).

No decorrer do processo de recolha da amostra para o estudo exploratório não foram assinalados problemas de maior com os itens, por parte dos respondentes, o que levou a que apenas fossem efectuados ligeiros ajustamentos atendendo a uma ou outra opinião dada por pais ou profissionais que preencheram a escala.

Os ajustamentos anteriormente referidos também resultaram, em boa parte, dos primeiros estudos de consistência interna e análise factorial exploratória efectuados. Neste sentido, os resultados obtidos para os coeficientes de consistência interna com ambos os métodos (alfa e *split-half*), para os totais das escalas de Aptidões Sociais, oscilavam entre .85 e .94, e para os Problemas de Comportamento

entre .89 e .97, associados a um erro padrão de medida relativamente reduzido (escalas preenchidas por pais e educadores). Os valores dos coeficientes de consistência interna alcançados satisfaziam os limiares de aceitação propostos por Kline (2000; Nunnally, 1978; Pallant, 2005). Destes estudos preliminares de consistência interna conclui-se, igualmente, que para a maioria dos itens, tanto na escala de Aptidões Sociais como de Problemas de Comportamento, o limite mínimo recomendado na literatura para as correlações dos itens com os totais das escalas é ultrapassado podendo, no geral, ser considerados muito satisfatórios quanto a este parâmetro.

Para os estudos de análise factorial exploratória, após verificação dos pressupostos necessários, os 35 itens da escala de Aptidões Sociais e os 54 itens da escala de Problemas de Comportamento (para as ECIP-2 preenchidas por pais e educadores) foram submetidos a uma análise dos componentes principais, com uma solução ortogonal pelo método de rotação *Varimax*. Para a escala de Aptidões Sociais das ECIP-2, preenchida por pais e educadores obteve-se uma estrutura de 3 factores que explicava 33.11% (pais) e 49.58% (educadores) da variância (Factor I: Cooperação Social; Factor II: Interação Social; Factor III: Independência Social). No caso dos problemas de comportamento, tal como nas PKBS-2 o primeiro factor, designado de Problemas de Comportamento Exteriorizados, era mais extenso, com 36 e 32 itens, respectivamente para pais e educadores e explicava 22.18% e 32.16% da variância total. O segundo factor (menos abrangente), denominado de Problemas de Comportamento Interiorizados, reportava-se a um total de 18 e 22 itens, respectivamente para pais e educadores e explicava 12.08% e 17.81% da variância total, respectivamente. É fundamental salientar que, para ambos os informadores, os 13 itens adicionados na versão portuguesa das PKBS-2 saturaram os factores esperados com base no referencial teórico, com saturações de .33 a .84 (Major, 2007).

Os resultados obtidos para a análise factorial efectuada com base na totalidade de questionários recolhidos ( $N = 640$ ) reforçaram os resultados alcançados nas análises independentes para as ECIP-2 preenchidas por pais e educadores e o objectivo de, com o alargamento da amostra, e posteriores estudos de análise factorial confirmatória, se poder alcançar uma estrutura factorial única nas ECIP-2. Destaca-se o bom funcionamento dos itens adicionados uma vez que, nas análises factoriais independentes (por contexto de preenchimento) e na conjunta, saturaram nos mesmos factores (Major, 2007).

Estes primeiros resultados levaram-nos a tomar a decisão de preservar os 89 itens das ECIP-2 para a recolha da amostra normativa. Assim, no caso das ECIP-2 preenchidas pelos pais, entendemos que os três itens da escala de Aptidões Sociais que apresentavam saturações factoriais inferiores a .30 em todos os factores (itens 1, 12 e 24) não deveriam ser retirados de imediato, uma vez que a sua eliminação não

teria qualquer benefício significativo ao nível da consistência interna, para além de serem itens pertencentes à versão original das PKBS-2, cuja conservação poderia ter interesse para eventuais estudos comparativos. O mesmo se considerou relativamente aos itens que apresentam correlações menos satisfatórias nos estudos de consistência interna, mas que funcionaram bem nos estudos de análise factorial (e.g., item 49 da escala de Problemas de Comportamento). Como tal, a versão das ECIP-2 utilizada para a recolha da amostra normativa irá apenas sofrer ligeiros ajustamentos nalguns itens, com uma maior atenção ao funcionamento dos itens da escala de Aptidões Sociais, uma vez que estes apresentavam maiores oscilações na saturação nos respectivos factores nos estudos de análise factorial, dependendo do contexto de preenchimento (familiar ou escolar).

Os resultados obtidos no estudo exploratório revelaram-se muito satisfatórios e motivadores para a prossecução dos trabalhos de adaptação e validação das ECIP-2<sup>50</sup>.

### 6.3. Nova Versão para Investigação das ECIP-2

Atendendo aos resultados obtidos nas primeiras análises no âmbito do estudo exploratório (Major, 2007) e nalgumas sugestões de pais e educadores, seis dos 89 itens foram alvo de ajustamentos em termos da sua formulação<sup>51</sup>.

#### Escala de Aptidões Sociais:

- **Item 13** - “Na rotina diária consegue separar-se dos pais sem demasiada angústia”: a expressão “demasiada angústia” foi substituída por “ficar muito perturbado(a)”. Esta alteração justifica-se atendendo aos resultados díspares obtidos, para os dois tipos de informadores (pais e educadores), nos estudos de consistência interna (correlações inferiores ao valor mínimo recomendado quando as ECIP-2 eram preenchidas pelos educadores, embora os valores fossem ajustados, no caso do preenchimento em contexto familiar). Por outro lado, considerou-se que o termo “angústia” poderá constituir um conceito mais complexo para a compreensão de informadores com níveis de escolaridade mais baixos;

---

<sup>50</sup> Foi, igualmente, efectuado um estudo de análise de *clusters* com a amostra do estudo exploratório e futuramente será levado a cabo um novo estudo com a amostra normativa das ECIP-2.

<sup>51</sup> Apesar de os itens 1, 12 e 24 da escala de Aptidões Sociais terem evidenciado alguns problemas nos estudos de consistência interna, manteve-se a sua formulação, uma vez que ao item 12 já havia sido adicionado um esclarecimento e os restantes resultavam de uma tradução literal das PKBS-2, que não nos pareceu gerar dúvidas de compreensão.

- **Item 19** - “Tem competências ou capacidades que são admiradas pelos seus colegas”: o termo “admiradas” foi substituído por “apreciadas”. Esta modificação parece relevante, dado que este item pretende enfatizar o facto de os colegas apreciarem as competências da criança e desta forma gostarem dela/interagirem com ela e não tanto a admirarem.

#### **Escala de Problemas de Comportamento:**

- **Item 2** - “Adoece quando chateado(a) ou assustado(a) (fica com dores de barriga/febre)”: o termo “chateado(a)” passou para “aborrecido(a)”, e a expressão entre parênteses referente à febre foi substituída por “dor de cabeça”. A substituição da expressão “chateado” foi mais um ajuste de vocabulário, dado que o verbo “chatear” é muitas vezes associado a calão, tendo sido, desta forma substituído por um termo mais adequado, em nosso entender, e que não gera qualquer alteração no significado do item. Por seu turno, a expressão entre parênteses foi anteriormente adicionada na versão portuguesa, como esclarecimento para facilitar a compreensão do item. No entanto, após alguma reflexão parece-nos que, em vez de sintomas de febre, é mais usual as crianças referirem sintomas de dor de cabeça;
- **Item 9** - “É ansioso(a) ou tenso(a)”: foi complementado com um esclarecimento adicional entre parênteses - “parece preocupado(a)” - dado que este item apresentou no estudo exploratório uma maior saturação nos problemas exteriorizados para as cotações dos pais, e nos problemas interiorizados nos relatos dos educadores. A saturação (inesperada) nos problemas exteriorizados (nas PKBS-2 este item está incluído nos problemas interiorizados) poderá advir do facto de, na língua portuguesa, a palavra ansiedade estar associada a comportamentos de inquietude/expectativa. Neste sentido, procurou-se melhorar a sua formulação com o esclarecimento, no intuito de o item ser interpretado por ambos os informadores de forma idêntica;
- **Item 49** - “É excessivamente acanhado ou envergonhado”: o termo “excessivamente” poderá ter gerado alguma confusão e até respostas aleatórias, uma vez que este item pretendia referir-se à intensidade e não à frequência do comportamento. Além do mais, no estudo exploratório aparece nas análises de consistência interna para ambos os informadores, como um item com correlações item-total corrigidas ligeiramente inferiores ao recomendado, o que nos levou a colocar em causa a sua conservação nas ECIP-2. No entanto, dado que o conteúdo nos parece importante e que este item demonstrou um funcionamento adequado nos estudos de análise factorial exploratória, optámos por retirar o termo “excessivamente” e manter o item para verificar o seu funcionamento com a amostra normativa;

- **Item 52** - “A punição não muda o seu comportamento”: parece ter gerado alguma confusão de compreensão, relatada por vários educadores, em que a dúvida seria se a mudança de comportamento da criança se referia a uma próxima situação, ou àquele momento (e.g., ficar corada), como tal, este item foi reformulado e complementado com um pequeno esclarecimento: “Não muda o seu comportamento quando lhe chamam a atenção (age como se nada fosse)”. Esta reformulação parece-nos manter o conteúdo do item, clarificando-o, e retirando o termo “punição” considerado por alguns educadores como excessivo, uma vez que estes afirmam não recorrer à punição das crianças mas chamar-lhes a atenção no sentido de modificar o seu comportamento desadequado ou incorrecto.

Após a realização de todos estes ajustamentos, esta viria a constituir a “nova” versão para investigação das ECIP-2, para utilizar no processo de recolha da amostra normativa.

Assim, no que diz respeito à sua **composição**, esta versão das ECIP-2 apresenta quatro páginas, sendo a primeira relativa à recolha de informação sociodemográfica e instruções de preenchimento, a segunda à escala de Aptidões Sociais (35 itens) e as duas últimas à escala de Problemas de Comportamento (54 itens), contendo ainda espaço livre para apresentação de justificações ou explicações relevantes para a compreensão do comportamento da criança. A disposição gráfica das ECIP-2 parece respeitar as indicações propostas por Moreira (2004): (a) esteticamente agradável, com uma disposição lógica e coerente; (b) utilização de linhas e rectângulos nas instruções e divisão dos itens para criar a ideia de organização da informação apresentada; (c) apresentação na primeira página do nome da investigadora e respectiva orientadora, data da adaptação, nome e logótipo da instituição a que a investigadora se encontra ligada; (d) utilização de escrita em maiúsculas e negrito apenas para elementos a destacar; (e) reprodução cuidada dos questionários; (f) partes que compõem o questionário devidamente individualizadas (e.g., Informação sobre a Criança, Escala de Aptidões Sociais); e (g) numeração de todos os itens. Por sua vez, as instruções apresentadas no questionário respeitam os elementos incluídos com maior frequência (Moreira, 2004): (a) breve referência ao que se pretende medir com o questionário (e.g., “classifique o comportamento da criança”), (b) enquadramento temporal da informação a recolher (e.g., “observação do comportamento da criança durante os últimos três meses”), (c) instruções sobre o preenchimento do questionário (e.g., “Se a criança apresenta ocasionalmente um comportamento ou característica específica, assinale 2, que indica *Às vezes*”), (d) o que fazer em caso de engano ou alteração de resposta (e.g., embora não seja dada esta indicação verifica-se que, perante estas situações, os informadores riscam e alteram a resposta que não pretendem dar), e (e) aspectos a



destacar (e.g., “Por favor, responda a todos os itens e não assinale entre as classificações” e “Verifique, por favor, se respondeu a todos os itens”).

No decorrer da recolha da amostra normativa foi pedido aos informadores que indicassem o **tempo de preenchimento** das ECIP-2. Tanto para os informadores em contexto familiar como escolar, aquele tempo oscilou entre 4 e 35 minutos ( $M = 12.76$ ,  $DP = 5.92$  e  $M = 10.25$ ,  $DP = 4.42$ , respectivamente). Salienta-se que o tempo de preenchimento é uma variável que depende muito do estilo de resposta adoptado pelos respondentes (e.g., impulsividade vs. estilo mais ponderado) e que os valores recolhidos resultam de uma estimativa aproximada, uma vez que tal informação era solicitada após o preenchimento. Os casos de maior morosidade devem-se a pais ou educadores que tiveram um cuidado extremo no preenchimento das ECIP-2, nomeadamente preenchendo num primeiro momento a lápis e corrigindo a caneta numa segunda fase. Na versão americana são apontados entre 8 a 12 minutos para o preenchimento dos 76 itens, daí se poder concluir que os valores médios para a versão portuguesa são perfeitamente adequados.

Também nos pareceu relevante recolher uma **apreciação crítica dos informadores**, no sentido de obter um retrato das reacções (positivas e/ou negativas) de pais e educadores/professores face aos itens apresentados e à importância do desenvolvimento deste tipo de instrumentos. Obtivemos comentários muito favoráveis em contexto escolar, com a maioria dos educadores a reforçar a utilidade e necessidade deste tipo de instrumento. De entre esses comentários, destacamos: “*o inquérito pareceu-me bem estruturado, com itens bastante relevantes e adequados a crianças deste nível etário*”; “*este instrumento de trabalho é fundamental para o despiste precoce de qualquer tipo de inadequação relacional/comportamental, social e afectiva*”; “*apesar de conhecer estas crianças e de proceder à sua avaliação trimestralmente, foi muito interessante confrontar-me com pormenores tão específicos do seu comportamento*”; “*a utilização deste tipo de instrumentos torna-se urgente pois cada vez mais surgem casos problemáticos de comportamento em crianças de idade pré-escolar*”; “*acho o inventário importante porque, ao ser dirigido aos pais e à educadora, permite ter conhecimento e cruzar informação sobre o comportamento de cada criança em casa ou no meio escolar. Desta forma é possível alterar ou ajustar as estratégias implementadas no meio familiar ou no contexto escolar*”. No caso do contexto familiar, raramente obtivemos comentários relativos ao instrumento.

#### 6.4. Preparação dos Dados para as Análises Estatísticas Subsequentes

As ECIP-2 foram inseridas na base de dados item a item, não apenas para os casos da amostra normativa, mas também para todos os estudos realizados. Por seu turno, os outros instrumentos de avaliação utilizados (e.g., SDQ-Por) também foram inseridos na base item a item.

A preparação dos dados para as futuras análises estatísticas a desenvolver assume um carácter fundamental, não só para evitar dificuldades conceptuais ou problemas metodológicos, mas também para esclarecer o leitor acerca de algumas decisões tomadas (Byrne, 2010; Jackson, Gillaspay, & Purc-Stephenson, 2009; Kline, 1998; Pallant, 2005; Schaefer & Graham, 2002). A identificação de erros decorrentes do processo de inserção dos dados e a inspecção cuidadosa dos resultados incompletos – *missings* – revestem-se de particular importância. Assim, num primeiro momento, foram analisadas as estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, amplitude) e a distribuição de frequências para todas as variáveis inseridas na base de dados. De forma a complementar esta análise, num segundo momento, os padrões de *missings* para cada uma das variáveis e itens individuais foi estudado, com recurso à função *SPSS Missing Value Analysis* (SPSS, Inc., 2006).

Da análise das estatísticas descritivas e frequências não se inferiu a ocorrência de qualquer erro, dado que todos os dados inseridos se enquadravam na amplitude de resultados possíveis para cada variável considerada.

Os *missings* ocorrem, na maioria das vezes, devido a factores não controláveis pelo investigador (e.g., lapso dos sujeitos em responder a uma questão) (Byrne, 2010; Field, 2009; Kline, 1998). Apesar da vasta evolução que se tem vindo a denotar nos procedimentos estatísticos para tratamento de *missings*, prevalece uma certa confusão em redor das práticas utilizadas (Schaefer & Graham, 2002). Não existe consenso acerca do número de *missings* considerados como excessivos, no entanto, 5 a 10% são taxas consideradas aceitáveis (Graham, 2009; Kline, 1998). Na literatura encontram-se três procedimentos mais frequentes de tratamento dos *missings* (Byrne, 2010; Field, 2009; Graham, 2009; Kline, 1998; Moreira, 2004; Pallant, 2005; Shaefer & Graham, 2002): (a) o *listwise deletion* (ou *complete-case analysis*) que elimina por completo os casos com omissão de qualquer uma das variáveis (inclui apenas casos com dados completos para todas as variáveis, podendo assistir-se a uma diminuição drástica da amostra); (b) o *pairwise deletion* (ou *available-case analysis*) que exclui apenas os casos com *missings* na variável em estudo (permite a maximização de casos possíveis para cada análise); e (c) o método de *imputation*, apontado por Kline (1998) como o método mais fiável quando existem menos de 10% de *missings* e quando estes se encontram dispersos por diversas variáveis. Este último procedimento de substituição dos *missings* pode ser efectuado segundo três métodos: (a) substituir pela média da

variável em estudo, (b) substituir pelo valor predito a partir dos itens do sujeito sem *missings* (imputação de regressão), e (c) substituir pelo valor de outro caso com um perfil similar em diversas variáveis (*pattern matching*) (Byrne, 2010; Kline, 1998). Vários autores (Moreira, 2004; Pallant, 2005; Schaefer & Graham, 2002) alertam para a possibilidade de este último método levar a distorções dos resultados, sendo recomendada a utilização do *pairwise deletion* (Pallant, 2005) ou do *listwise deletion* (Moreira, 2004) face a procedimentos alternativos de substituição de valores ou a procedimentos mais complexos como a máxima verosimilhança (algoritmo ML) ou a múltipla imputação Bayesiana (MI) (Byrne, 2010; Graham, 2009; Schaefer & Graham, 2002). No entanto, Schaefer e Graham (2002; Graham, 2009) defendem que, face à utilização de procedimentos estatísticos mais complexos, ou nos casos em que se utiliza a totalidade de uma escala nas análises, a substituição pela média dos itens para cada sujeito poderá ser uma opção razoável, desde que mais de metade das variáveis seja utilizada para calcular o resultado total das escalas, a média dos itens seja calculada para cada domínio conceptual e que a consistência interna seja elevada (coeficiente alfa > .70).

Neste sentido, após a análise das várias soluções apontadas, e em função do padrão dos *missings* encontrado para a amostra em estudo, de forma a maximizar o poder estatístico, optou-se por proceder à substituição dos *missings* (imputação). Este procedimento revelou-se mais vantajoso, pois permite evitar a utilização de amostras com números de sujeitos discrepantes para cada uma das variáveis nos estudos levados a cabo (*pairwise deletion*) e uma eliminação muito drástica da amostra (*listwise deletion*). Para a totalidade das variáveis incluídas na base de dados, encontrámos *missings* nas variáveis sociodemográficas apenas para o nível de escolaridade (51 e 86, para mãe e pai, respectivamente) e profissão dos pais das crianças (39 e 71, para mãe e pai respectivamente). Estes *missings* não foram alvo de tratamento, dado que resultaram de uma opção dos pais de não facultar tal informação. Nos estudos de precisão (e.g., estabilidade temporal) e evidência de validade (e.g., estudos com outros instrumentos) não foram encontrados *missings* nas variáveis estudadas. Apenas se destaca a perda de 11 sujeitos do estudo de acordo entre informadores início-final do ano lectivo. Daí, o tratamento dos *missings* se ter focado somente na amostra normativa relativa às 2.000 ECIP-2 preenchidas por pais e educadores.

Dado este trabalho ter por objectivo a adaptação para a população portuguesa de um instrumento de avaliação, a manutenção de questionários com demasiados *missings* não teria qualquer sentido. Assim, os casos que apresentavam uma página ou mais com itens sem resposta (e.g., virar duas páginas em simultâneo aquando do preenchimento do questionário) foram eliminados à partida aquando do processo de recolha da amostra. Para os restantes casos, estipulou-se como regra a retenção de

questionários com uma percentagem máxima de 5.0% de itens omissos (o que, para um total de 89 itens se traduziria em 4 itens).

No que diz respeito às 1.000 ECIP-2 preenchidas em contexto familiar, encontraram-se 56 questionários com itens em branco (5.6% da amostra), com um total de 62 *missings* num universo de 89.000 itens introduzidos, sendo que 50 questionários apresentavam apenas um *missing* e havia apenas seis casos com dois *missings*. O item que apresentou maior taxa de *missings* (11 nas 1.000 ECIP-2) foi o item 19 da escala de Aptidões Sociais “Tem competências ou capacidades que são apreciadas pelos seus colegas” (possivelmente pelo facto de os pais acharem que não tinham acesso a tal informação, mais saliente no contexto escolar, e terem optado por não responder). Para as 1.000 ECIP-2 preenchidas por educadores/professores encontrou-se apenas um *missing* no caso de quatro questionários.

No sentido de analisar o padrão de respostas obtidas em contexto familiar e escolar, foi adicionada uma variável na base de dados, em que cada sujeito foi classificado quanto ao preenchimento das ECIP-2: completo ou *missings*<sup>52</sup>. Para evitar possíveis enviesamentos, sugeridos por Moreira (2004), decorrentes da substituição dos *missings* pela média da amostra total (ignorar o efeito de tendência individual de resposta do sujeito), procedeu-se a uma análise individualizada de cada caso. Ou seja, para cada sujeito foi calculada a média para a escala em que se situava o *missing* (Aptidões Sociais ou Problemas de Comportamento) e esse valor foi inserido na base de dados, sem proceder a arredondamentos, dado que nos casos de sujeitos com mais de um *missing*, tal procedimento poderia levar a enviesamentos devido a arredondamentos excessivos. De forma a averiguar se o procedimento seleccionado não iria gerar enviesamentos nos dados, foram comparados os valores do coeficiente alfa para os totais das escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento antes e após a substituição dos *missings*. Verificou-se que os valores obtidos para as ECIP-2 não sofreram qualquer alteração. Após os estudos de análise factorial, voltar-se-ia a analisar os seis casos com mais de um *missing*, de forma a garantir que esses itens não estavam todos incluídos na mesma subescala, o que em caso afirmativo levaria à eliminação do sujeito. Este procedimento permitir-nos-ia também averiguar se o valor

---

<sup>52</sup> Foi também analisado o impacto da variável NSE no padrão de respostas dos informadores - com e sem *missings*. Dado que apenas se encontraram quatro *missings* nas cotações de educadores, tais análises foram apenas efectuadas para os resultados dos pais. O impacto da variável NSE (representado pelo melhor NSE do agregado familiar) nos *missings* foi avaliado através de um teste de  $\chi^2$ . Os resultados apontam para a existência de discrepâncias estatisticamente significativas na proporção de casos com e sem *missings* nos três níveis de NSE considerados,  $\chi^2(2) = 10.65$ ,  $p = .005$ . Constata-se que 64.8% dos casos com *missings* são encontrados em agregados familiares com baixo NSE. Os resultados deste estudo permitem-nos concluir que as ECIP-2 preenchidas por pais com NSEs baixos tendem a apresentar mais *missings* do que os pais pertencentes a NSEs mais favorecidos (apenas 1.9% de *missings* para o NSE elevado).

incluído na base de dados, para substituição dos *missings*, era congruente com a subescala em que o item se enquadrava.

Por outro lado, perante a necessidade de realizar estudos de análise factorial, diversos pressupostos foram averiguados, de forma a garantir que estavam reunidas todas as condições para a realização de tais análises. Assim, a literatura recomenda a averiguação dos seguintes pressupostos: dimensão da amostra, factoriabilidade dos dados, normalidade, linearidade e presença de casos extremos (*outliers*) (Field, 2009; Jackson et al., 2009; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001).

No que diz respeito à **dimensão da amostra**, da revisão das recomendações encontradas na literatura referente ao número de sujeitos a incluir em estudos empíricos, para a realização de análise factorial, encontrou-se uma regra geral vulgarmente considerada, sendo ela: “quantos mais participantes, melhor” (Floyd & Widaman, 1995, p. 289; Moreira, 2004). No entanto, se alguns autores apresentam recomendações para a dimensão total da amostra, outros preferem sugerir um rácio variável-sujeito. Assim, é apontado um mínimo de 200 (Guilford, 1956, citado por Kline, 2000) a 300 sujeitos (Tabachnick & Fidell, 2001) para se proceder a uma análise factorial. Moreira (2004) também aponta 200 sujeitos como o valor mínimo e 300 como um número razoável de sujeitos para a realização de estudos de análise factorial. No entanto, perante a possibilidade de recolher amostras de maiores dimensões, sem que isso acarrete custos acrescidos, o autor recomenda vivamente esta opção (Moreira, 2004). Quanto ao rácio variável-sujeito não parece existir unanimidade entre os vários autores, ainda que seja consensual a necessidade de o número de sujeitos ser superior ao número de variáveis em estudo. Seguindo uma abordagem conservadora, Nunnally (1978) recomenda 10 sujeitos por variável. Gorsuch (1983, citado por Floyd & Widaman, 1995) aponta para um mínimo de cinco sujeitos por variável e uma amostra não inferior a 200 sujeitos. Na tentativa de colocar um ponto final nesta discussão, Kline (2000) recomenda para uma análise factorial exploratória consistente um mínimo de 100 sujeitos, num rácio de pelo menos dois sujeitos por cada variável (2:1).

Uma vez que a versão para investigação das ECIP-2 é composta por um total de 89 itens, uma amostra de 1.000 sujeitos responde até às abordagens variável-sujeito mais tradicionais (Nunnally, 1978), assim como também às várias dimensões recomendadas para as amostras (e.g., Kline, 2000; Moreira, 2004; Tabachnick & Fidell, 2001). Por outro lado, ainda que no estudo exploratório (Major, 2007) se tenham apresentado resultados de análises factoriais exploratórias para o preenchimento em contexto familiar, escolar e para o total dos inventários ( $N = 640$ ), com maior enfoque nas duas primeiras, nesta fase dos estudos optámos por focar a nossa atenção nos resultados obtidos a partir do total de inventários ( $N = 2.000$ ). Contudo foram,

igualmente, efectuados estudos para pais e educadores/professores separadamente<sup>53</sup>. Este procedimento vai de encontro à opção do autor (Merrell, 2002a) e aos estudos apresentados no manual das PKBS-2, dado o objectivo de se chegar a uma estrutura factorial única quando o preenchimento é efectuado por pais ou educadores, que permita a utilização da mesma versão das ECIP-2 para avaliação das crianças em contexto familiar e escolar.

Para averiguar a **factoriabilidade dos dados**, medida através da força de intercorrelação entre os itens, procedeu-se à inspecção das matrizes de correlações dos itens das escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento. Encontraram-se vários coeficientes de correlação de .30 e superiores, para ambas as escalas, o que reforçou a possibilidade de realizar análise factorial com estes dados (Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). A existência de variáveis que não se correlacionassem com qualquer outra, ou com correlações superiores a .90, também foi alvo de atenção, dado que a realização de estudos de análise factorial pressupõe a existência de correlações entre as variáveis, mas não de forma perfeita (Field, 2009). Porém, não se verificou qualquer uma daquelas situações sendo, a título de exemplo, a correlação mais elevada na escala de Problemas de Comportamento igual a .78 (entre os itens 20 e 25) (cf. Quadro G1, Anexo G).

Acresce que os valores obtidos no Teste de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e no Teste de Esfericidade de Bartlett para os itens da escala de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento reconfirmam a factoriabilidade dos dados. Os resultados apresentados no Quadro 6.3 permitem-nos concluir que os valores obtidos ultrapassam largamente o limite mínimo recomendado de .60 para o KMO (Field, 2009; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). Ambos os valores se encontram no intervalo .90 a 1.00, sinónimo de uma muito boa (Pereira, 2008) adequação da amostra. Por outro lado, os resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett atingem a significância estatística ( $p < .001$ ), o que nos permite inferir que a matriz de intercorrelações das escalas que compõem as ECIP-2 é significativamente diferente da matriz de identidade.

### Quadro 6.3

#### *Resultados KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett: 89 Itens ECIP-2 (N = 2.000)*

Escala ECIP-2	KMO	Esfericidade		
		$\chi^2$	gl	p
Aptidões Sociais	.95	27294.18	595	.000***
Problemas Comportamento	.98	63871.34	1431	.000***

\*\*\*  $p < .001$ .

<sup>53</sup> Por razões de espaço, os resultados destes estudos não são apresentados na dissertação.

Em conjunto com o KMO, a análise da diagonal da matriz de correlações anti-imagem fornece informação adicional acerca da adequação dos dados para a realização de análise factorial (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2001). Field (2009) recomenda que todos os valores da diagonal tenham um mínimo de .50 e que, perante a presença de qualquer variável com um valor inferior, deverá ser equacionada a respectiva eliminação. Fora da diagonal, Tabachnick e Fidell (2001) aconselham valores abaixo de .50. Da análise das matrizes obtidas, tanto para a escala de Aptidões Sociais como para os Problemas de Comportamento, todos os valores da diagonal se encontram acima de .90 (com excepção do item 24 da escala da Aptidões Sociais,  $r = .89$ ). A título de exemplo, na escala de Problemas de Comportamento o valor mais baixo é de .92. Tal como recomendado na literatura, fora da diagonal todos os valores se situam muito abaixo de .50.

A assimetria e a curtose são apontadas como duas variáveis relacionadas com a **normalidade** da distribuição (Kline, 1998). No caso da obtenção de uma distribuição perfeitamente normal, será expectável obter valores de zero para a assimetria e curtose (algo muito incomum nas ciências sociais) (Pallant, 2005). No entanto, é importante enfatizar que a assumpção da normalidade não é uma condição determinante (Tabachnick & Fidell, 2001), sendo a violação da normalidade muito comum em amostras amplas (Pallant, 2005). Tal como indicado no manual das PKBS-2, é expectável uma assimetria nos resultados nas escalas na direcção de mais cotações de comportamentos desejáveis (aptidões sociais) e menos cotações de comportamentos indesejáveis (problemas de comportamento). Esta característica da distribuição representa um mero reflexo dos comportamentos das crianças, daí o autor das PKBS-2 considerar a aplicação da curva normal a este tipo de resultados uma arbitrariedade, uma vez que dados desta natureza não se distribuem segundo a curva normal (Merrell, 2002a).

Para a interpretação dos resultados da curtose, considera-se que valores negativos apontam para uma distribuição com muitos casos nas caudas e que a curtose positiva estaria associada a picos na distribuição (Kline, 1998; Pallant, 2005). Os valores encontrados para os resultados totais da escala de Aptidões Sociais são de 0.74, 0.47 e 1.19 (para o preenchimento em contexto familiar, escolar e total dos inventários, respectivamente), traduzindo uma curtose positiva. No caso da escala de Problemas de Comportamento, os valores encontrados são iguais a -0.16, -0.23 e -0.35 (para o preenchimento em contexto familiar, escolar e total dos inventários, respectivamente), o que traduz uma curtose negativa, com muitos casos na cauda da distribuição. Estes resultados são expectáveis, atendendo ao facto de a maioria das crianças apresentar um número reduzido de problemas de comportamento. Para o estudo da normalidade da distribuição foram analisados os gráficos Q-Q (quantil-quantil) referentes aos valores previstos para uma distribuição normal em função dos

valores observados (Pereira, 2008). Quer seja quando as ECIP-2 são preenchidas por pais, educadores ou considerando a totalidade dos inventários ( $N = 2.000$ ), denota-se um ligeiro afastamento da linha recta (normalidade) no sentido de valores mais extremos das aptidões sociais. Para os problemas de comportamento, a distribuição de resultados encontra-se mais próxima da linha recta.

Verificando os resultados obtidos para as PKBS-2 ao nível da assimetria, os resultados totais da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 quando cotadas por pais e educadores, ou ainda considerando o total de inventários preenchidos ( $N = 2.000$ ), obedecem a uma distribuição ligeiramente assimétrica negativa (valores obtidos na assimetria de -0.68, -0.91 e -0.97, respectivamente para pais, educadores e total), com um acumular dos casos no extremo direito da curva de distribuição, e a uma assimetria ligeiramente positiva (com valores de 0.23, 0.59 e 0.29, respectivamente para pais, educadores e total) para a escala de Problemas de Comportamento (ligeira deslocação dos resultados para o extremo esquerdo da distribuição). Dado o objectivo deste estudo (proceder à adaptação das PKBS-2 para a população portuguesa), e as opções apontadas pelo autor das PKBS-2, optou-se, nesta fase de preparação de dados, por não proceder à eliminação de variáveis ou à transformação dos dados para uma distribuição normal<sup>54</sup>. Esta opção é reforçada por Pallant (2005) ao afirmar que resultados assimétricos negativos ou positivos são comuns nas escalas de avaliação utilizadas nas ciências sociais, o que não pode ser interpretado como uma limitação das escalas, mas como um reflexo da natureza do constructo medido (e.g., medidas de satisfação com a vida e medidas de ansiedade, respectivamente). Acresce que, como referem Tabachnick e Fidell (2001), com amostras de dimensões alargadas, a assimetria da distribuição de resultados acaba por não gerar problemas de maior nas análises efectuadas. Neste sentido, Field (2009) chama a atenção para a necessidade de uma interpretação cautelosa dos resultados de testes de significância de assimetria e curtose quando aplicados a amostras de dimensões amplas, dada a forte possibilidade de estes alcançarem níveis de significância estatística quando, na realidade, a assimetria e curtose nem se afastam muito da normalidade. Por conseguinte, a análise dos gráficos e dos valores dos testes de normalidade apontam para uma ligeira violação da assumpção de normalidade das distribuições de resultados nas escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento: o Teste de Kolmogorov-Smirnov apresenta níveis de significância estatística com valores reduzidos ( $p < .05$ ), o que nos permite colocar em dúvida a normalidade das distribuições (Pereira, 2008).

No que diz respeito à **linearidade**, como sugerido por Pallant (2005), procedeu-se a uma análise dos resultados dos gráficos normais PP da regressão dos valores

---

<sup>54</sup> No ponto 6.5 é apresentado o estudo de estatística descritiva, assimetria e curtose para cada um dos 89 itens das ECIP-2, que permite reforçar esta opção de manter todos os itens nesta primeira fase de trabalhos.



residuais estandardizados e constatou-se que os pontos assentam, aproximadamente, numa linha diagonal razoavelmente recta (mais perfeita para os problemas de comportamento), e os valores residuais dos *scatterplots* (Kline, 1998; Tabachnick & Fidell, 2001) estão aproximadamente distribuídos num rectângulo, com os valores concentrados maioritariamente no centro, em redor do valor zero. Conclui-se que, ainda que os resultados não sejam um caso exemplar de linearidade, não se evidenciou a existência de uma relação curvilínea (o que é expectável atendendo aos resultados anteriores referentes à normalidade).

A presença de **casos extremos** (no inglês, *outliers*), casos com um resultado muito discrepante do resto da amostra, foi analisada dada a sensibilidade da análise factorial à presença de tais valores (Kline, 1998; Tabachnick & Fidell, 2001). Apesar da inexistência de uma regra para a definição de um caso extremo, Kline (1998) aponta como potenciais *outliers* casos com um resultado que se afaste três desvios-padrão ou mais da média. Seguindo as recomendações de Field (2009), os valores da média e da média “aparada” a 5% foram comparados. As discrepâncias encontradas para os resultados totais das escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento são reduzidas (oscilando entre .40 e 1.41). Acresce que, da análise dos gráficos de caixa-de-bigodes, considerando apenas as ECIP-2 preenchidas por pais e educadores, não se encontraram valores extremos severos (situados para além das barreiras superiores e inferiores da caixa-de-bigodes). Ao considerar o total dos inventários ( $N = 2.000$ ), encontram-se apenas três valores extremos severos para a escala de Aptidões Sociais. Tais resultados parecem sugerir que, apesar da presença de um ou outro caso extremo, a sua influência nos resultados é pouco significativa. Esta conclusão é também sustentada pelas orientações de Pallant (2005) ao afirmar que, em amostras de grandes dimensões, a presença de *outliers* é frequente, não havendo necessidade de proceder à sua eliminação se forem em número reduzido.

Por outro lado, não se procedeu a qualquer transformação dos dados, apresentados em formato de escala de tipo *Likert*, tendo sido trabalhados ao nível dos itens. Após estudos de análise de itens, análise factorial e consistência interna, os resultados serão apresentados atendendo às respectivas escalas e subescalas.

A verificação dos pressupostos apresentados permite reforçar a viabilidade de estudos de análise factorial com os 89 itens das ECIP-2 para a amostra recolhida.

Uma vez que os resultados dos estudos de precisão, evidência de validade e estudos normativos apresentados nos capítulos 7, 8 e 9 já têm em consideração a estrutura factorial final das ECIP-2, os estudos que serviram de suporte para chegar a essa versão final (análises de itens, consistência interna e análise factorial) serão seguidamente apresentados.

## 6.5. Análises de Itens

### 6.5.1. Estatística Descritiva

Apesar de as análises factoriais serem apresentadas com referência à totalidade de ECIP-2 recolhidas ( $N = 2.000$ ), numa primeira fase dos trabalhos, pareceu-nos relevante proceder à análise do funcionamento dos itens das ECIP-2 separando os dois contextos de preenchimento. Assim, os 89 itens das ECIP-2 foram sujeitos a estudos de análise de média, desvio-padrão, moda, amplitude, assimetria e curtose para cada contexto de preenchimento (cf. Quadros 6.4 a 6.7). No sentido de complementar este retrato do funcionamento dos itens, foi também efectuada uma análise das estatísticas descritivas ( $M$  e  $DP$ ) para cada item, atendendo às várias faixas etárias consideradas (3, 4, 5 e 6 anos) segundo a perspectiva dos vários informadores (cf. Quadros H1 e H2 do Anexo H, para os contextos familiar e escolar, respectivamente). As intercorrelações entre os 89 itens das ECIP-2 ( $N = 2.000$ ) também foram alvo de estudo (cf. Quadro G1 do Anexo G).

#### Quadro 6.4

##### *Estatística Descritiva Itens Aptidões Sociais - Contexto Familiar*

Item	$M$	$DP$	$Mo$	Amplitude	Assimetria	Curtose
1	2.49	0.65	3	0-3	-1.07	0.81
2	2.65	0.50	3	1-3	-0.89	-0.60
3	2.87	0.36	3	0-3	-3.09	11.69
4	2.72	0.50	3	0-3	-1.72	2.95
5	2.49	0.57	3	0-3	-0.71	0.25
6	2.75	0.45	3	0-3	-1.51	2.00
7	2.40	0.56	2	1-3	-0.24	-0.83
8	2.32	0.64	2	0-3	-0.51	-0.08
9	2.70	0.54	3	0-3	-1.73	2.68
10	2.21	0.60	2	0-3	-0.41	0.80
11	2.70	0.51	3	0-3	-1.58	2.68
12	2.61	0.56	3	0-3	-1.18	0.98
13	2.54	0.64	3	0-3	-1.29	1.51
14	2.67	0.51	3	0-3	-1.25	0.78
15	2.72	0.47	3	1-3	-1.24	0.13
16	2.74	0.50	3	0-3	-1.87	3.24
17	2.28	0.66	2	0-3	-0.62	0.35
18	2.40	0.61	2	0-3	-0.62	0.32
19	2.26	0.65	2	0-3	-0.98	2.33
20	2.40	0.65	3	0-3	-0.95	1.19
21	2.65	0.56	3	0-3	-1.57	2.63
22	2.14	0.69	2	0-3	-0.38	-0.21
23	2.19	0.56	2	0-3	-0.02	-0.03
24	2.86	0.37	3	1-3	-2.50	5.51
25	2.39	0.61	2	0-3	-0.62	0.28
26	2.62	0.55	3	0-3	-1.11	0.65
27	2.35	0.63	2	0-3	-0.58	0.13
28	2.15	0.62	2	0-3	-0.64	1.71
29	2.29	0.54	2	0-3	0.01	-0.33
30	2.14	0.63	2	0-3	-0.43	0.76
31	2.33	0.62	2	0-3	-0.42	-0.41
32	2.49	0.58	3	0-3	-0.72	0.06
33	2.70	0.52	3	1-3	-1.51	1.36
34	2.79	0.42	3	1-3	-1.77	1.97
35	2.58	0.55	3	0-3	-0.95	0.51

A inspecção dos Quadros 6.4 e 6.5, referentes aos 35 itens da escala de Aptidões Sociais quando cotados por pais e educadores, revela-nos que todos os itens apresentam uma moda entre 2 e 3 (expectável para o constructo avaliado). Por outro lado, a maioria dos itens apresenta uma amplitude de resultados que cobre toda a escala possível (0-3), com excepção dos itens 2, 7, 15, 24, 33 e 34 para as cotações dos pais, e dos itens 2, 3 e 29 no caso dos educadores. Para o contexto familiar, o item 3 apresenta a média mais elevada ( $M = 2.87$ ) e o desvio-padrão mais baixo ( $DP = 0.36$ ). Em contexto escolar, é o item 16 que apresenta a média mais elevada ( $M = 2.72$ ). Os itens 22 e 30 apresentam uma média mais reduzida em contexto familiar ( $M = 2.14$ ), sendo o item 33 o que apresenta a média mais baixa para o contexto escolar ( $M = 2.19$ ).

#### Quadro 6.5

##### *Estatística Descritiva Itens Aptidões Sociais - Contexto Escolar*

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mo</i>	Amplitude	Assimetria	Curtose
1	2.57	0.64	3	0-3	-1.39	1.49
2	2.59	0.57	3	1-3	-1.05	0.10
3	2.70	0.53	3	1-3	-1.53	1.43
4	2.65	0.56	3	0-3	-1.37	1.08
5	2.29	0.74	3	0-3	-0.90	0.53
6	2.71	0.51	3	0-3	-1.54	2.01
7	2.59	0.56	3	0-3	-1.05	0.48
8	2.26	0.74	2	0-3	-0.79	0.34
9	2.55	0.64	3	0-3	-1.22	0.98
10	2.29	0.68	2	0-3	-0.59	-0.13
11	2.66	0.54	3	0-3	-1.36	1.34
12	2.53	0.65	3	0-3	-1.29	1.39
13	2.65	0.61	3	0-3	-1.86	3.73
14	2.53	0.67	3	0-3	-1.29	1.13
15	2.58	0.58	3	0-3	-1.04	0.26
16	2.72	0.52	3	0-3	-1.79	3.13
17	2.24	0.77	2	0-3	-0.83	0.34
18	2.40	0.63	3	0-3	-0.72	0.33
19	2.42	0.65	3	0-3	-0.81	0.16
20	2.20	0.78	2	0-3	-0.72	0.04
21	2.57	0.66	3	0-3	-1.54	2.26
22	2.53	0.63	3	0-3	-1.06	0.26
23	2.46	0.63	3	0-3	-0.78	-0.15
24	2.57	0.61	3	0-3	-1.29	1.31
25	2.43	0.63	3	0-3	-0.73	-0.00
26	2.40	0.69	3	0-3	-0.97	0.67
27	2.26	0.76	3	0-3	-0.75	0.03
28	2.24	0.70	2	0-3	-0.70	0.43
29	2.58	0.56	3	1-3	-0.93	-0.15
30	2.35	0.67	2	0-3	-0.83	0.65
31	2.25	0.69	2	0-3	-0.53	-0.24
32	2.52	0.63	3	0-3	-1.10	0.94
33	2.19	0.82	2	0-3	-0.81	0.08
34	2.54	0.61	3	0-3	-1.14	1.03
35	2.42	0.69	3	0-3	-0.94	0.40

Quanto à normalidade da distribuição dos itens, para a assimetria todos os itens apresentam um valor negativo, expectável atendendo ao constructo avaliado, com excepção do item 29, quando o preenchimento é efectuado em contexto familiar (assimetria = 0.01). A curtose é, para a maioria dos itens, positiva com excepção dos itens 2, 7, 8, 22, 23, 29 e 31 em contexto familiar e dos itens 10, 23, 25, 29 e 31 em

contexto escolar. Os itens que mais se afastam da distribuição normal são os itens 3 (assimetria = -3.09 e curtose = 11.69) e 24 (assimetria = -2.50 e curtose = 5.51) em contexto familiar, e o item 13 em contexto escolar (assimetria = -1.86 e curtose = 3.73).

#### Quadro 6.6

##### *Estatística Descritiva Itens Problemas Comportamento - Contexto Familiar*

Item	M	DP	Mo	Amplitude	Assimetria	Curtose
1	1.77	0.69	2	0-3	-0.20	-0.06
2	0.90	0.86	1	0-3	0.63	-0.39
3	0.99	0.74	1	0-3	0.33	-0.29
4	0.99	0.82	1	0-3	0.51	-0.28
5	1.48	0.90	1	0-3	0.06	-0.76
6	1.30	0.82	1	0-3	0.16	-0.51
7	1.73	0.82	2	0-3	-0.10	-0.58
8	1.77	0.81	2	0-3	-0.23	-0.43
9	1.20	0.87	1	0-3	0.29	-0.60
10	1.16	0.77	1	0-3	0.18	-0.46
11	0.75	0.78	0	0-3	0.78	0.05
12	0.52	0.65	0	0-3	0.93	0.05
13	1.44	0.89	2	0-3	0.01	-0.74
14	0.92	0.75	1	0-3	0.40	-0.37
15	1.20	0.83	1	0-3	0.18	-0.60
16	1.43	0.76	1	0-3	-0.07	-0.39
17	0.59	0.69	0	0-3	0.98	0.59
18	1.20	0.81	1	0-3	0.05	-0.75
19	1.68	0.82	2	0-3	-0.28	-0.37
20	1.59	0.97	2	0-3	-0.08	-0.99
21	0.55	0.72	0	0-3	1.16	0.76
22	1.19	0.93	1	0-3	0.23	-0.90
23	1.25	0.83	1	0-3	0.17	-0.56
24	0.65	0.78	0	0-3	0.99	0.26
25	1.40	0.98	2	0-3	0.06	-1.00
26	0.46	0.67	0	0-3	1.39	1.55
27	0.77	0.68	1	0-3	0.49	-0.13
28	0.57	0.65	0	0-3	0.79	-0.14
29	0.36	0.58	0	0-3	1.52	2.06
30	0.48	0.67	0	0-3	1.24	1.02
31	0.79	0.78	1	0-3	0.72	-0.06
32	1.23	0.84	1	0-3	0.08	-0.74
33	0.91	0.85	1	0-3	0.59	-0.44
34	0.36	0.59	0	0-3	1.47	1.40
35	0.57	0.73	0	0-3	1.09	0.47
36	1.64	0.82	2	0-3	-0.10	-0.53
37	1.44	0.76	1	0-3	0.04	-0.35
38	0.89	0.80	1	0-3	0.49	-0.51
39	0.77	0.74	1	0-3	0.63	-0.24
40	0.83	0.72	1	0-3	0.49	-0.22
41	1.14	0.90	1	0-3	0.37	-0.66
42	0.73	0.67	1	0-3	0.51	-0.15
43	1.44	0.74	1	0-3	0.01	-0.32
44	1.56	0.81	1	0-3	0.05	-0.51
45	1.08	0.78	1	0-3	0.26	-0.47
46	1.80	0.85	2	0-3	-0.29	-0.54
47	0.48	0.62	0	0-3	1.05	0.65
48	1.13	0.82	1	0-3	0.26	-0.54
49	1.33	0.90	1	0-3	0.05	-0.83
50	0.55	0.65	0	0-3	0.99	0.69
51	0.49	0.65	0	0-3	1.19	1.03
52	1.04	0.83	1	0-3	0.36	-0.56
53	1.11	0.80	1	0-3	0.19	-0.65
54	1.38	0.78	1	0-3	-0.04	-0.47

## Quadro 6.7

*Estatística Descritiva Itens Problemas Comportamento – Contexto Escolar*

Item	M	DP	Mo	Amplitude	Assimetria	Curtose
1	1.44	0.87	2	0-3	-0.01	-0.69
2	0.93	0.84	1	0-3	0.56	-0.43
3	0.96	0.90	1	0-3	0.58	-0.54
4	0.90	0.83	1	0-3	0.58	-0.38
5	0.95	0.92	0	0-3	0.61	-0.61
6	0.89	0.89	0	0-3	0.65	-0.54
7	0.97	0.93	0	0-3	0.57	-0.67
8	1.06	0.89	1	0-3	0.43	-0.62
9	1.00	0.87	1	0-3	0.49	-0.58
10	0.96	0.87	1	0-3	0.48	-0.67
11	0.66	0.88	0	0-3	1.18	0.44
12	0.58	0.69	0	0-3	0.95	0.28
13	0.81	0.90	0	0-3	0.88	-0.17
14	0.77	0.84	0	0-3	0.84	-0.09
15	1.11	0.95	1	0-3	0.38	-0.86
16	1.07	0.89	1	0-3	0.36	-0.74
17	0.70	0.78	0	0-3	0.89	0.18
18	0.97	0.84	1	0-3	0.42	-0.68
19	1.11	0.94	1	0-3	0.46	-0.72
20	0.96	0.94	0	0-3	0.65	-0.55
21	0.59	0.78	0	0-3	1.20	0.73
22	0.65	0.90	0	0-3	1.20	0.37
23	0.86	0.80	1	0-3	0.58	-0.37
24	0.57	0.72	0	0-3	1.13	0.71
25	0.95	0.97	0	0-3	0.65	-0.69
26	0.39	0.69	0	0-3	1.76	2.61
27	0.73	0.74	0	0-3	0.68	-0.20
28	0.62	0.72	0	0-3	0.95	0.39
29	0.48	0.74	0	0-3	1.43	1.25
30	0.62	0.74	0	0-3	0.98	0.36
31	0.69	0.82	0	0-3	1.00	0.26
32	0.80	0.83	0	0-3	0.73	-0.26
33	0.76	0.89	0	0-3	0.91	-0.13
34	0.41	0.66	0	0-3	1.55	1.84
35	0.52	0.76	0	0-3	1.36	1.11
36	1.27	0.94	1	0-3	0.23	-0.86
37	1.07	0.84	1	0-3	0.37	-0.53
38	0.52	0.68	0	0-3	1.13	0.67
39	0.73	0.88	0	0-3	0.91	-0.26
40	0.51	0.74	0	0-3	1.39	1.38
41	0.71	0.85	0	0-3	1.00	0.18
42	0.69	0.83	0	0-3	1.01	0.21
43	0.99	0.87	1	0-3	0.51	-0.52
44	1.07	0.84	1	0-3	0.45	-0.40
45	0.82	0.85	0	0-3	0.73	-0.29
46	1.00	0.90	1	0-3	0.55	-0.57
47	0.60	0.79	0	0-3	1.13	0.43
48	0.89	0.87	0	0-3	0.63	-0.47
49	1.23	0.96	1	0-3	0.23	-0.97
50	0.67	0.83	0	0-3	1.07	0.36
51	0.53	0.72	0	0-3	1.25	1.02
52	0.85	0.89	0	0-3	0.74	-0.34
53	0.85	0.85	0	0-3	0.71	-0.31
54	1.14	0.86	1	0-3	0.26	-0.69

Os Quadros 6.6 e 6.7, referentes ao funcionamento dos 54 itens da escala de Problemas de Comportamento cotados, respectivamente por pais e educadores, revelam-nos que a maioria dos itens apresenta uma moda a oscilar entre 0 e 2. Note-se que o valor 2 encontra-se apenas para um item no contexto escolar, mas para nove itens quando o inventário é preenchido por pais, o que poderá apontar para a tendência destes últimos para cotarem os seus filhos com mais problemas de

comportamento, em comparação com os educadores. Todos os itens, sem excepção, apresentam resultados que preenchem toda a amplitude possível (0 a 3). O item 46 apresenta uma média mais elevada nas cotações dos pais ( $M = 1.80$ ), sendo o item 1 o que apresenta a média mais elevada para as cotações de educadores ( $M = 1.44$ ). No sentido oposto, ou seja, com as médias mais baixas, encontramos os itens 29 e 34 nas cotações em contexto familiar ( $M = 0.36$ ) e o item 26 para o contexto escolar ( $M = 0.39$ ).

Relativamente à assimetria, e ao contrário do que se verifica para os itens referentes a aptidões sociais, a maioria apresenta um valor positivo, expectável se atendermos ao constructo avaliado, com excepção dos itens 1, 7, 8, 16, 19, 20, 36, 46 e 54 (para o contexto familiar), e apenas do item 1, quando o preenchimento é efectuado em contexto escolar. Também com um funcionamento contrário aos itens de aptidões sociais, a curtose é negativa para a maioria dos itens. Assim, os itens referentes à escala de Problemas de Comportamento apresentam praticamente todos uma distribuição muito próxima da normalidade (valores próximos de zero para a assimetria e curtose), sendo os itens 29 (assimetria = 1.52 e curtose = 2.06) e 26 (assimetria = 1.76 e curtose = 2.61) os que mais se afastam dessa normalidade (para cotações em contexto familiar e escolar, respectivamente).

O estudo do funcionamento de cada item, dos 3 aos 6 anos, atendendo à perspectiva dos informadores em contexto familiar e escolar (cf. Quadros H1 e H2 do Anexo H) leva-nos a diversas conclusões. Assim, para os 35 itens da escala de Aptidões Sociais conclui-se que: (a) se verifica um aumento das aptidões sociais com a idade, uma vez que a maioria dos itens (isto é, 24 e 32 itens, para pais e educadores, respectivamente) apresenta uma média inferior aos 3 anos de idade; (b) porém, o aumento das aptidões sociais não é linear, dado que se encontra uma média mais elevada aos 6 anos apenas para cerca de 1/3 dos itens e (c) é apenas para 9 dos 35 itens que se assiste a um aumento gradual das médias dos 3 para os 6 anos (itens 10, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 28 e 30 vs. itens 6, 7, 8, 10, 22, 23, 28, 29 e 30 para os contextos familiar e escolar, respectivamente); e (d) segundo as cotações dos educadores, o item 24 “Procura consolo no adulto quando se magoa” apresenta um funcionamento invertido (diminui a média com o aumento da idade da criança) (cf. Quadro H1 do Anexo H).

No caso dos 54 itens da escala de Problemas de Comportamento conclui-se que: (a) se verifica uma redução dos problemas de comportamento com a idade, sendo que a maioria dos itens (isto é, 40 e 41 itens, para pais e educadores, respectivamente) apresenta uma média superior aos 3 anos de idade; (b) mais de metade dos itens apresenta uma média inferior aos 6 anos; (c) para 22 e 33 itens (respectivamente para pais e educadores) ocorre uma redução gradual da intensidade assinalada para os problemas com a idade da criança; e (d) no caso dos educadores, nenhum item

apresenta um funcionamento invertido (aumento dos problemas de comportamento com a idade), contrariamente às cotações dos pais para três itens (2, 9 e 47, três itens cujo conteúdo remete para comportamentos de ansiedade e queixas somáticas) (cf. Quadro H2 do Anexo H).

Da análise do Quadro G1 (Anexo G), referente às intercorrelações entre os 89 itens, destaca-se que todas as correlações entre os itens da escala de Aptidões Sociais são positivas e significativas (maioritariamente,  $p < .01$ ), com excepção das correlações entre o item 24 e os itens 13 e 22, respectivamente. Ainda que os itens 1 e 13 mostrem apenas uma correlação igual ou superior a .30 com outro item desta escala (itens 8 e 18, respectivamente), consideramos importante mantê-los nesta fase, dada a sua relevância em matéria de conteúdo e de enriquecimento da informação recolhida. O mesmo se passa em relação ao item 15, com apenas três correlações acima de .30. Já o item 24, para além de apresentar algumas correlações negativas com outros itens da escala, mostra diversas correlações não significativas (e.g., com os itens 1, 8, 10, 13), o que nos coloca à partida algumas reservas quanto à manutenção deste item nas ECIP-2.

No que toca às correlações entre os itens de Problemas de Comportamento, verificamos que elas são positivas (maioritariamente,  $p < .01$ ) entre todos eles, com excepção do item 49 que apresenta correlações negativas, por exemplo com os itens 1, 3, 6 e 22, para além de várias outras não significativas, por exemplo com os itens 6, 7 e 13. Esta situação, semelhante à verificada para o item 24 da escala de Aptidões Sociais, coloca-nos de sobre-aviso quanto à manutenção deste item na versão final das ECIP-2. É importante destacar que o item 33 apresenta correlações que oscilam entre .20 e .47 com todos os itens da escala (com excepção do item 49,  $r = .14$ ), o que poderá ser indicativo do reduzido poder discriminativo deste item.

Por seu turno, a maioria das correlações entre os itens de ambas as escalas – Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – apresenta valores negativos.

Estes primeiros estudos de análise de itens apontam-nos para o bom funcionamento dos 89 itens incluídos nas ECIP-2 mas, ainda assim, colocam-nos alerta para a possibilidade de alguns destes itens poderem vir a ser removidos (e.g., item 24 da escala de Aptidões Sociais).

### 6.5.2. Consistência Interna

Numa primeira fase dos estudos, procedeu-se à análise da consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach) para a totalidade dos itens que compõem as escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento. Neste contexto, verificou-se a possibilidade de haver algum item cuja eliminação pudesse aumentar o valor da consistência interna de ambas as escalas e atendeu-se, igualmente, aos valores das

correlações item-total corrigidas (correlação do item com o total da escala, com exclusão do próprio item desse cálculo), valores estes que não deverão ser inferiores a .30 (segundo Field, 2009; Pallant, 2005) ou, numa formulação menos rígida, a .20 (como sugerem Floyd & Widaman, 1995). Se tal não acontecer, podemos inferir que o item avalia algo diferente daquilo que é avaliado pela escala como um todo (Pallant, 2005). Os resultados destas análises, apresentadas para o total dos inventários recolhidos ( $N = 2.000$ , com vista aos estudos futuros de análises factoriais), encontram-se representados nos Quadros 6.8 e 6.9.

Para a escala de Aptidões Sociais (cf. Quadro 6.8) encontramos um valor do coeficiente alfa muito satisfatório de .93 e denota-se que a eliminação de qualquer item não levaria a uma melhoria do valor do coeficiente alfa (uma vez que todos se situam entre .92 e .93). No que diz respeito às correlações item-total corrigidas, apenas o item 24 “Procura consolo no adulto quando se magoa” apresentou um valor inferior a .30 mas, ainda assim, acima do limiar de .20 (estabelecido por Floyd & Widaman, 1995). Esta situação volta a despertar a nossa atenção para o item 24, já que também nos estudos de intercorrelações entre os itens se havia revelado como o item mais problemático da escala de Aptidões Sociais.

Quadro 6.8

*Correlações Item-Escala e Coeficiente Alfa: Aptidões Sociais (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
1	.32	.93	19	.54	.92
2	.54	.92	20	.61	.92
3	.45	.92	21	.58	.92
4	.44	.92	22	.39	.93
5	.60	.92	23	.48	.92
6	.50	.92	24	.26	.93
7	.48	.92	25	.48	.92
8	.48	.92	26	.45	.92
9	.53	.92	27	.56	.92
10	.53	.92	28	.60	.92
11	.53	.92	29	.45	.92
12	.52	.92	30	.47	.92
13	.33	.93	31	.46	.92
14	.54	.92	32	.55	.92
15	.39	.93	33	.53	.92
16	.43	.92	34	.57	.92
17	.58	.92	35	.65	.92
18	.47	.92			

Coeficiente alfa de Cronbach = .93

Os resultados vão no mesmo sentido quando os estudos são efectuados considerando as ECIP-2 preenchidas em contexto familiar ou escolar separadamente, dado que qualquer que fosse o item eliminado, o valor do coeficiente alfa não sofreria alterações (coeficiente alfa = .88 e .95, respectivamente). Enquanto para o contexto escolar todos os itens apresentam correlações item-total corrigidas acima de .30 (o



valor mais baixo, igual a .32, refere-se ao item 24), no contexto familiar, para além do item 24, com uma correlação item-total corrigida baixa ( $r = .12$ ), também os itens 1 e 15 apresentam valores abaixo de .30 mas acima do limiar de .20 (estabelecido por Floyd & Widaman, 1995).

Na escala de Problemas de Comportamento (cf. Quadro 6.9), mais uma vez voltamos a obter um coeficiente alfa perfeitamente satisfatório de .96 e encontrou-se apenas um item (item 49 “É excessivamente acanhado ou envergonhado”) com uma correlação com o total ligeiramente mais reduzida e abaixo dos valores recomendados ( $r = .17$ ) (Field, 2009; Floyd & Widaman, 1995; Pallant, 2005). A eliminação deste item traduzir-se-ia num ligeiro aumento do valor de alfa (de .96 para .97). A supressão de qualquer um dos outros itens não levaria a qualquer melhoria do valor do coeficiente alfa.

Quadro 6.9

*Correlações Item-Escala e Coeficiente Alfa: Problemas Comportamento (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
1	.59	.96	28	.48	.96
2	.31	.96	29	.60	.96
3	.58	.96	30	.45	.96
4	.45	.96	31	.69	.96
5	.42	.96	32	.58	.96
6	.64	.96	33	.57	.96
7	.68	.96	34	.61	.96
8	.64	.96	35	.66	.96
9	.54	.96	36	.54	.96
10	.57	.96	37	.60	.96
11	.65	.96	38	.39	.96
12	.48	.96	39	.67	.96
13	.69	.96	40	.58	.96
14	.65	.96	41	.70	.96
15	.59	.96	42	.72	.96
16	.67	.96	43	.65	.96
17	.43	.96	44	.56	.96
18	.41	.96	45	.66	.96
19	.69	.96	46	.69	.96
20	.62	.96	47	.46	.96
21	.64	.96	48	.62	.96
22	.67	.96	49	.17	.97
23	.48	.96	50	.59	.96
24	.40	.96	51	.41	.96
25	.66	.96	52	.66	.96
26	.55	.96	53	.57	.96
27	.53	.96	54	.49	.96

Coeficiente alfa de Cronbach = .96

Mais uma vez, estes resultados para a totalidade dos inventários recolhidos (N = 2.000) reproduzem os resultados das análises para o preenchimento em contexto familiar e escolar separadamente (coeficiente alfa = .95 e .97, respectivamente). Assim, também o item 49 é o único com correlações item-total corrigidas abaixo de .30 (.20 e .13, para os contextos familiar e escolar, respectivamente).

### 6.5.3. Análise Factorial Exploratória

A análise factorial tem assumido um lugar favorito e de grande tradição nas técnicas de validação de instrumentos (Floyd & Widaman, 1995; Kamphaus & Frick, 1996; Loewenthal, 2001; Moreira, 2004), situando-se, no entender de Nunnally (1978, p. 112) “...at the heart of the measurement of psychological constructs”. Este procedimento envolve um conjunto de pressupostos e técnicas estatísticas, com o objectivo de converter um conjunto de variáveis, medidas, ou itens de um determinado instrumento num número mais reduzido de factores comuns (Anastasi & Urbina, 1997; Kamphaus & Frick, 1996; Kline, 2000; Nunnally, 1978; Pallant, 2005; Suen, 1990; Tabachnick & Fidell, 2001).

Aquando da realização do estudo exploratório já foram apresentados resultados de Análise Factorial Exploratória (AFE), que nos poderiam, nesta fase, levar a passar imediatamente para estudos de Análise Factorial Confirmatória (AFC). Porém, em virtude de alguns itens terem sido reformulados após o estudo exploratório (Major, 2007) e de, nessa fase dos trabalhos, não se terem desenvolvido estudos para as subescalas suplementares de Problemas de Comportamento, optámos por realizar novos estudos de AFE, desta feita com apresentação das análises para a totalidade de ECIP-2 recolhidas ( $N = 2.000$ ), de forma a seguir o procedimento adoptado para as PKBS-2 e a procurar responder ao objectivo de desenvolver uma estrutura factorial comum aos questionários para pais e para educadores. Neste sentido, seguindo as indicações de Merrell, optámos por apresentar os resultados obtidos para o total de inventários recolhidos ( $N = 2.000$ )<sup>55</sup>.

Tomando como ponto de partida os 89 itens das ECIP-2, foram tentadas várias soluções até se chegar à versão utilizada neste estudo, que nos pareceu ser a que eliminava um menor número de itens da versão original (mantendo-se fiel aos itens das PKBS-2). A título de exemplo, efectuaram-se estudos da AFE e de consistência interna para a escala de Aptidões Sociais desde a manutenção dos 35 itens até se

---

<sup>55</sup> Antes de passar aos estudos de análise factorial das respectivas escalas, foi efectuada uma análise de componentes principais com rotação *Varimax* fixa em 2 factores com a totalidade dos itens, de forma a averiguar se a divisão entre escala de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento era adequada. Denotou-se que a maioria dos itens satura na respectiva escala. No entanto, alguns itens da escala de Aptidões Sociais apresentam uma saturação mais elevada (e negativa) no factor representativo da escala de Problemas de Comportamento (itens: 7, 10, 22, 23, 29 e 30). Todos eles estão associados a seguir instruções, cumprir regras e controlar o comportamento. Verificou-se semelhante situação para alguns itens da escala de Problemas de Comportamento, a apresentarem uma saturação mais elevada no factor de Aptidões Sociais, sendo todos eles (sem excepção) itens reflectindo comportamentos de tipo interiorizado e a maioria associados a fazer amigos e brincar com outras crianças (itens: 2, 12, 17, 18, 24, 28, 30, 47, 49 e 51). Desta análise, é importante enfatizar que o item 49 é o único que apresenta uma saturação negativa em ambos os factores.

chegar a uma estrutura factorial que implicaria uma eliminação mais drástica de seis desses itens. No entanto, essa redução da extensão da escala iria contra o objectivo deste trabalho, dado que todos os seis itens pertencem à versão original das PKBS-2 e o seu conteúdo parece-nos relevante para a recolha de informação acerca do funcionamento socioemocional das crianças. Acresce que tal opção também não se revelaria vantajosa em matéria de consistência interna da escala e respectivas subescalas.

Assim, tendo em consideração alguns critérios estabelecidos para outros instrumentos de avaliação (Epstein et al., 2009; Martin & Bridger, 1999) estipulamos um conjunto de critérios para se proceder à eliminação de itens tendo em conta as diversas análises efectuadas: (a) itens com sobreposição de conteúdo<sup>56</sup>; (b) itens com correlações todas inferiores a .30 com os restantes itens; (c) itens sem coerência teórica com o factor em que saturam; (d) itens que colocam problemas à consistência interna das escalas ou subescalas; (e) itens com conteúdo que possa levar a interpretações/saturações distintas em contexto familiar e escolar; (f) itens com saturações interiores a .30; (g) itens que saturam em dois factores com valores muito idênticos; e (h) itens sem problemas em matéria de propriedades psicométricas, mas que não acrescentam informação útil ao questionário.

É importante destacar que antes de proceder à eliminação definitiva dos nove itens das ECIP-2 (dois das PKBS-2 e sete adicionados), analisámos o seu poder discriminativo com grupos clínicos de crianças sinalizadas para avaliação por suspeita de problemas exteriorizados e crianças com Perturbação do Espectro do Autismo de crianças da amostra normativa das ECIP-2 (estudos apresentados no capítulo 8). A título de exemplo, o item 24 da escala de Aptidões Sociais não se revelou um item discriminativo dos grupos, o mesmo acontecendo com os itens 49 e 54 da escala de Problemas de Comportamento.

Neste sentido, os estudos de análise de itens, consistência interna, análise factorial exploratória e discriminação com grupos clínicos viriam a apontar para a necessidade de eliminar diversos itens. Por motivos práticos e de limitações de espaço, num primeiro momento serão apresentadas as análises preliminares realizadas para as estruturas factoriais referentes aos 35 itens da escala de Aptidões Sociais e 54 itens da escala de Problemas de Comportamento. Ao que se seguirá, num segundo momento, a apresentação dos resultados das estruturas factoriais para a versão final dos 34 itens para a escala de Aptidões Sociais e dos 46 itens da escala de Problemas de Comportamento (já com a eliminação de nove itens).

---

<sup>56</sup> Ao proceder à eliminação de itens por sobreposição de conteúdo, estipulou-se que se daria primazia aos itens já incluídos nas PKBS-2 e que estes apenas seriam eliminados caso o seu funcionamento se revelasse muito deficitário em comparação com o item adicionado, com conteúdo equivalente.

### 6.5.3.1. Escala de Aptidões Sociais

Após a verificação dos pressupostos para a realização de uma análise factorial, os 35 itens da escala de Aptidões Sociais foram submetidos à extracção através do método de componentes principais. Na realização de uma análise factorial, o número de factores a reter é, sem dúvida, a decisão mais difícil de tomar e com mais impacto nos resultados (Moreira, 2004). Neste sentido, recorreremos a várias técnicas apresentadas na literatura da especialidade (Field, 2009; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001).

Num primeiro momento, com recurso ao critério de Kaiser (o mais utilizado), analisou-se o número de factores a reter com valores próprios (*eigenvalues*) superiores ou iguais a um. De acordo com este critério são retidos seis componentes que explicam 54.11% da variância (valor idêntico ao encontrado para as PKBS-2) (cf. Quadro II do Anexo I). No entanto, o critério de Kaiser parece sobrestimar o número de factores a reter (o que dificulta a interpretação de um número tão elevado de factores) e o *scree test* (proposto por Cattell) parece ser menos enviesado (Moreira, 2004; Suen, 1990; Tabachnick & Fidell, 2001), sendo considerado um critério fiável quando as amostras são numerosas (mais de 200 sujeitos), tal como é o caso no nosso estudo (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2001). Como se observa no Quadro II do Anexo I, os três primeiros componentes são responsáveis por mais de metade da variância explicada com base no critério de retenção de *eigenvalues* iguais ou superiores a um, o que reforça a ideia de que o número de componentes a reter com base no critério de Kaiser será excessivo. Acresce que, os valores dos três primeiros *eigenvalues* são superiores a 1.80 e a partir do quarto factor as alterações entre os *eigenvalues* sucessivos são pouco significativas, o que é consistente com a inflexão do *scree plot*, que sugere que provavelmente haverá três factores a reter. Da análise da matriz de componentes não rodada reparamos que a maioria dos itens saturam nos dois primeiros componentes (o item 24 é a excepção).

A análise do gráfico obtido com recurso ao *scree test* de Cattell, ao considerar como factores a reter os que se situam acima do ponto de inflexão da curva (cf. Figura J1 do Anexo J) leva-nos a concluir que o número de factores a reter, de acordo com este método, será inferior ao sugerido pelo critério de Kaiser. Torna-se mais clara a retenção de três factores. Esta solução ajusta-se à estrutura das PKBS-2, que incluem três subescalas (Cooperação Social, Interação Social e Independência Social) na avaliação das aptidões sociais.

A saturação refere-se à correlação entre um factor e um item (Kline, 2000; Nunnally, 1978; Suen, 1990; Tabachnick & Fidell, 2001). A literatura especializada sugere que factores compostos por itens com saturações muito reduzidas (e.g., nenhuma superior a .30) não são interpretáveis (Nunnally, 1978). Outros autores (Floyd

& Widaman, 1995) apontam como valores aceitáveis em estudos de AFE, saturações que excedam .30 ou .40, outros ainda consideram .32 como o valor mínimo de saturação para a interpretação de uma variável (Tabachnick & Fidell, 2001) e que quanto maior o valor da saturação, mais a variável será uma medida pura do factor.

Neste sentido, apenas se consideraram as saturações de cada item no respectivo factor, se o seu valor excedesse .30. A análise da matriz de componentes antes da rotação (cf. Quadro II Anexo I), permite denotar que, com excepção de duas das 35 variáveis, todas apresentam saturações elevadas nos três primeiros componentes. Atendendo a estes resultados e à recomendação de não reter factores com menos de três (Floyd & Widaman, 1995) a seis (Achenbach, 1991a) variáveis comuns, todos os dados apontam para a retenção de três factores, o que confirma a estrutura factorial da escala de Aptidões Sociais das PKBS-2 e do estudo exploratório com as ECIP-2 (cf. Major, 2007).

Para se chegar a factores mais interpretáveis, o conjunto inicial de factores é rodado e a variância é redistribuída de forma mais equilibrada pelos factores (Field, 2009; Moreira, 2004; Nunnally, 1978; Suen, 1990), sem alterar as propriedades matemáticas de base (Tabachnick & Fidell, 2001). Ou seja, após extração dos factores e conclusão acerca do número a reter, procedeu-se à rotação dos factores, com recurso aos dois métodos referenciados na literatura (rotação ortogonal e oblíqua). Na rotação ortogonal os factores são considerados independentes (sendo o método mais utilizado a rotação *Varimax*); já na rotação oblíqua são mutuamente relacionados (sendo o método mais usado a rotação *Direct Oblimin*) (Kline, 2000; Moreira, 2004; Nunnally, 1978; Suen, 1990; Tabachnick & Fidell, 2001). Nunnally (1978) recomenda, para a utilização de escalas com pelo menos 20 variáveis, em estudos de AFE: “*Get the computer to run the principal components plus Varimax program*” (p. 325). Já Tabachnick e Fidell (2001) aconselham a utilização de ambos os procedimentos e a opção pela solução mais clara, mais fácil de interpretar e de maior utilidade científica, alertando para a frequente obtenção de soluções muito similares. Na selecção do processo de rotação, Tabachnick e Fidell (2001) consideram uma correlação entre factores de .30 como o limite aceitável para optar por uma solução ortogonal, em detrimento da complexidade de interpretação de uma solução oblíqua.

Neste sentido, apesar de o autor das PKBS-2 também ter realizado estudos com os dois procedimentos de rotação e de ter optado pela rotação ortogonal (cf. Merrell, 2002a), opção esta seguida no estudo exploratório (cf. Major, 2007), os novos estudos de AFE levaram-nos a adoptar a rotação oblíqua (cf. Quadro K1 do Anexo K). Para além do pressuposto teórico de que os factores conceptualizados apresentam algum grau de intercorrelação, ainda que sejam considerados constructos independentes, as correlações encontradas ultrapassavam o limite aceitável para a opção por uma rotação ortogonal. Ainda assim, é importante salientar que também replicámos os

estudos de AFE com rotação ortogonal, sendo as soluções factoriais obtidas idênticas nos dois casos.

O primeiro leque de estudos acerca do funcionamento dos itens, análise factorial exploratória e consistência interna, direccionou-nos para a necessidade de remover alguns itens das ECIP-2, de forma a melhorar não apenas as suas propriedades psicométricas, mas para que os itens abrangidos pelas ECIP-2 fossem claros e inequívocos quanto à sua inclusão em determinada escala/subescala. Em virtude de se exporem de seguida as soluções factoriais finais, isto é, após serem retirados vários itens cujo contributo se revelou irrelevante ou pobre do ponto de vista psicométrico, faz sentido apresentar as opções tomadas quanto à manutenção/remoção dos itens.

Na escala de Aptidões Sociais optámos por manter o item 35 adicionado à versão portuguesa, com base no seu bom funcionamento a todos os níveis estudados. O único item que nos pareceu mais adequado eliminar, foi o item 24 (“Procura consolo no adulto quando se magoa”), eliminação esta justificada por diversas ordens de razões: é o único item desta escala que apresenta problemas ao nível das correlações inter-itens (e.g., correlações negativas e/ou não significativas com outros itens da mesma escala) (cf. Quadro G1 do Anexo G); é o único item que apresenta um funcionamento invertido atendendo à variável idade (no caso de cotações em contexto escolar), ou seja, com o aumento da idade da criança, diminui a procura de consolo no adulto quando esta se magoa (cf. Quadro H1 do Anexo H); e é também o único item que apresenta uma correlação item-total corrigida nos estudos de consistência interna inferior a .30. Acresce que este item surge nas PKBS-2 na subescala de Interação Social, sendo que o item adicionado nas ECIP-2 acabou por saturar nessa escala (e, por assim dizer colmatar a eliminação do item 24).

Por conseguinte, passaremos a focar a nossa atenção na análise de componentes principais efectuada aos 34 itens da escala de Aptidões Sociais (versão final). O resultado do Teste de Esfericidade de Bartlett atinge a significância estatística,  $\chi^2(561) = 26749.51$ ,  $p < .001$ , o que nos permite inferir que a matriz de intercorrelações dos 34 itens que compõem a escala de Aptidões Sociais é significativamente diferente de uma matriz de identidade. Acresce que o valor de .95 obtido no Teste de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ultrapassa largamente o limite mínimo recomendado de .60 para o KMO (Field, 2009; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001), traduzindo-se numa muito boa (Pereira, 2008) adequação da amostra.

Assim, procedeu-se a uma análise dos componentes principais, seguida de rotação com solução oblíqua pelo método *Direct Oblimin*<sup>57</sup>. A rotação efectuada aos 34 itens da escala de Aptidões Sociais convergiu em 10 iterações, para uma estrutura de três componentes. Seguindo as recomendações de Nunnally (1978; Floyd & Widaman, 1995; Tabachnick & Fidell, 2001), da análise da matriz de configuração (cf. Quadro 6.10) constata-se que todos os itens apresentam saturações superiores a .31 e apenas quatro uma dupla saturação (itens 2, 14, 27 e 28).

Na escala de Aptidões Sociais, o primeiro componente contribui para a variância total com 7.37% (Independência Social), o segundo com 6.26% (Cooperação Social) e o terceiro com 7.31% (Interação Social). Os dados apresentados na matriz de estrutura (Quadro M1, Anexo M) (equivalente às correlações entre variáveis e factores) (Field, 2009; Moreira, 2004; Pallant, 2005) vão de encontro aos da matriz de configuração, uma vez que as correlações dos itens são mais elevadas no respectivo factor em que saturam. As correlações entre os três componentes obtidos são de -.50, -.29 e .31.

A análise dos itens que saturam os vários factores, nomeadamente o conteúdo dos itens marcadores (itens que apresentam uma saturação muito elevada em determinado factor) levou-nos a estabelecer ligeiros ajustamentos na denominação dos vários factores considerados, procurando manter sempre que possível a denominação original, mas adicionando um pequeno esclarecimento que nos pareceu útil para uma classificação mais clara dos itens aí abrangidos.

A informação apresentada no Quadro 6.10 leva-nos a concluir que existe uma elevada sobreposição com as PKBS-2 relativamente aos itens que saturam os respectivos factores. No entanto, se na maioria dos casos a decisão de fixar os itens num determinado factor foi um processo relativamente simples, nalguns casos particulares, pelo contrário, a inclusão dos itens nos factores teve de ser ponderada. Neste processo de decisão, diversos critérios foram tidos em consideração, nomeadamente a estrutura factorial das PKBS-2, o conteúdo do item e os resultados obtidos no estudo exploratório. A título de exemplo, o item 12 (“Usa o tempo livre de uma forma adequada”), abrangido no factor de Cooperação Social nas PKBS-2, passou a integrar o factor de Independência Social/Assertividade nas ECIP-2. Esta modificação já havia sido identificada no estudo exploratório na estrutura factorial para o preenchimento em contexto escolar e parece-nos justificada, dado que saber utilizar o tempo livre poderá representar um sinal de independência por parte da criança e não tanto de cooperação. No caso do item 2 (“É cooperante (colabora na realização de tarefas/actividades)”), apesar deste apresentar uma saturação ligeiramente mais

---

<sup>57</sup> A matriz de componentes não rodada para os 34 itens da escala de Aptidões Sociais encontra-se no Quadro L1 do Anexo L.

elevada no factor de Independência Social/Assertividade do que na Cooperação/Ajustamento Social (.34 vs. .31, respectivamente), parece-nos mais correcto mantê-lo no segundo factor, atendendo não só ao facto de também estar incluído neste factor nas PKBS-2, mas também à reduzida discrepância entre as duas saturações e, acima de tudo, atendendo ao próprio conteúdo do item.

#### Quadro 6.10

#### *Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variância Explicada: Aptidões Sociais – 34 Itens (Matriz de Configuração)*

Item	Componente			h <sup>2</sup>
	1	2	3	
9. Faz amigos facilmente	.73			.53
4. Brinca com várias crianças diferentes	.70			.49
18. Adapta-se bem em ambientes diferentes	.66			.44
11. É convidado(a) por outras crianças para brincar	.64			.41
31. Mostra-se confiante e à vontade em situações sociais	.62			.38
3. Sorri e dá gargalhadas com outras crianças	.58			.34
6. É aceite e apreciado(a) por outras crianças	.58			.34
21. Convida outras crianças para brincar	.55			.30
13. Na rotina diária consegue separar-se dos pais sem ficar muito perturbado(a)	.45			.20
19. Tem competências ou capacidades que são apreciadas pelos seus colegas	.44			.19
8. Tenta resolver novas tarefas antes de pedir ajuda	.41			.17
14. Participa nas conversas familiares ou da sala de aula	.40		-.33	.27
12. Usa o tempo livre de uma forma adequada (sabe manter-se ocupado)	.38			.14
1. Trabalha ou brinca de uma forma independente	.38			.14
2. É cooperante (colabora na realização de tarefas/actividades)	.34	.31		.22
23. Cumpre as regras		.83		.69
7. Segue instruções dos adultos		.76		.58
29. Aceita decisões tomadas por adultos		.76		.58
30. Espera pela sua vez para brincar com brinquedos e outros objectos		.72		.52
22. Arruma o que desarrumou quando tal lhe é pedido		.72		.52
10. Demonstra auto-controlo (consegue controlar o seu comportamento)		.63		.40
28. Quando necessário cede ou chega a um acordo com os seus colegas		.48	-.39	.38
16. Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias		.46		.21
25. Partilha brinquedos e outros pertences		.40		.16
32. Responde apropriadamente quando é corrigido(a)		.38		.14
33. É sensível aos problemas do adulto (“Estás triste?”)			-.83	.69
20. Consola outras crianças quando estas estão tristes			-.78	.61
5. Tenta compreender o comportamento de outra criança			-.69	.48
34. Demonstra afecto por outras crianças			-.67	.45
35. Oferece ajuda a outras crianças quando necessário			-.66	.44
17. Defende os direitos de outras crianças (“Isso é dele!”)			-.57	.32
27. Pede desculpa por algum comportamento seu que possa aborrecer os outros		.37	-.55	.44
26. Defende os seus direitos			-.48	.23
15. Pede ajuda aos adultos quando necessário			-.45	.20
% Variância total	7.37	6.26	7.31	

*Nota.* Neste Quadro são apresentadas todas as saturações com valores  $\geq .30$ . No caso dos itens com dupla saturação, assinala-se a itálico aquela que traduz a opção feita quanto à inclusão num dos componentes.



Da inspeção do Quadro 6.10 denota-se que, contrariamente às PKBS-2, o primeiro factor com itens referentes a comportamentos de Independência Social passou a ser o que engloba um maior número de itens na versão portuguesa. Neste sentido, 13 itens passam a compor o factor de **Independência Social/Assertividade**, assim designado por integrar não apenas comportamentos de iniciativa social das crianças, mas também de alguma assertividade nas suas relações sociais. Da comparação dos itens que compõem este factor com o das PKBS-2, chegamos à conclusão que 10 itens são comuns. As saturações dos itens oscilam entre .38 e .73, com valores mais elevados do que as PKBS-2 para alguns itens (e.g., item 11 = .64 vs. .51).

O segundo factor da escala de Aptidões Sociais (cf. Quadro 6.10) é o que apresenta uma maior sobreposição com o factor de Cooperação Social das PKBS-2, abarcando itens relacionados com comportamentos de cooperação e particularmente valorizados na relação com adultos. Para a versão portuguesa, optamos por adicionar o termo “ajustamento” na denominação do factor, por nos parecer que, para além de comportamentos de cooperação, também estão aqui retratados comportamentos ajustados às normas sociais. Neste sentido, dos 12 itens que compõem este factor nas PKBS-2, 11 estão incluídos nas ECIP-2. Assim, no factor de **Cooperação/Ajustamento Social**, todas as saturações se situam entre .31 e .83, com algumas com valores muito idênticos aos das PKBS-2, ainda que tendencialmente mais baixos.

Finalmente, o terceiro factor denominado nas ECIP-2 de **Interacção Social/Empatia** (cf. Quadro 6.10), mais direccionado para as relações com os pares no que diz respeito ao desenvolvimento e manutenção de amizades e participação social positiva (daí a adição do termo “empatia”), apresenta algumas discrepâncias relativamente às PKBS-2. Com 11 itens na versão americana, é composto por 10 itens na versão portuguesa. Apesar de apresentar uma dupla saturação, o item 14 foi incluído neste factor atendendo ao seu conteúdo, ao facto de também constar deste factor nas PKBS-2 e à reduzida discrepância entre as saturações. Todas as saturações oscilam entre .33 e .83 e são tendencialmente inferiores às das PKBS-2.

Tal como aquando da realização do estudo exploratório, não obtivemos uma total replicação da estrutura factorial das PKBS-2. Apesar de coexistirem três factores em ambas as versões, existem ligeiras discrepâncias nas saturações de alguns itens. Ainda assim, é importante destacar que 29 dos 34 itens das PKBS-2 são incluídos nos factores equivalentes das ECIP-2 e que apenas se removeu um item da versão original (item 24). Ou seja, para além da inclusão do item 35, há apenas quatro itens que passaram a saturar em factores distintos das PKBS-2 (itens 12, 19, 21 e 26). Acresce que, o número de itens incluídos nos três factores da escala de Aptidões Sociais (10, 11 e 13, respectivamente), é congruente com a recomendação de Loewenthal (2001) quanto ao número desejável de itens por factor (entre 3 e 15).

### 6.5.3.2. Escala de Problemas de Comportamento

Verificados os pressupostos recomendados na literatura para a realização de estudos de análise factorial (e.g., factoriabilidade dos dados) (Field, 2009; Jackson et al., 2009; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001), também os 54 itens da escala de Problemas de Comportamento foram sujeitos à extracção através do método de componentes principais. Foram seguidos os mesmos procedimentos quanto à decisão do número de factores a reter, que os utilizados para a escala de Aptidões Sociais. Assim, segundo o critério de Kaiser, analisou-se o número de factores a reter com *eigenvalues* superiores ou iguais a um. De acordo com este critério seriam retidos 7 componentes que explicavam 58.73% da variância (valor superior aos 45.5% apresentados para as PKBS-2) (cf. Quadro I2 do Anexo I).

Como se observa no Quadro I2 do Anexo I, os dois primeiros componentes são responsáveis por mais de metade da variância explicada com base no critério de retenção de *eigenvalues* iguais ou superiores a um, o que reforça a ideia de que o número de componentes a reter com base no critério de Kaiser é excessivo. Acresce que, os valores dos dois primeiros *eigenvalues* são superiores a 4.50 e a partir do terceiro factor as alterações entre os *eigenvalues* sucessivos acrescentam pouco à variância explicada.

A reprodução gráfica destes dados, com recurso ao *scree test* de Cattell, ao considerar como factores a reter os que se situam acima do ponto de inflexão da curva (cf. Figura J2 do Anexo J) leva-nos a concluir que o número de factores a reter será inferior ao apontado segundo o critério de Kaiser. Da análise do ponto de inflexão da curva do *scree plot*, torna-se mais clara a retenção de um número de factores não superior a três.

Também no caso da escala de Problemas de Comportamento teve-se apenas em consideração as saturações com valores superiores a .30. Caso restasse alguma dúvida com a análise do *scree plot*, a inspecção da matriz de componentes antes da rotação (cf. Quadro I2 Anexo I), permite concluir que todas as variáveis (sem excepção) apresentam saturações mais elevadas nos dois primeiros componentes. Todos os dados analisados até ao momento apontam para a retenção de dois factores, o que confirma a estrutura factorial da escala de Problemas de Comportamento obtida para as PKBS-2 e os resultados do estudo exploratório com as ECIP-2 (cf. Major, 2007).

As saturações referentes aos 54 itens da escala de Problemas de Comportamento após rotação oblíqua são apresentadas no Quadro K2 do Anexo K.

Tal como no caso da escala de Aptidões Sociais, os estudos de estatística descritiva, consistência interna e AFE iniciais levaram a que, na escala de Problemas de Comportamento, os 54 itens ficassem reduzidos a 46, com a eliminação de apenas um item da versão original e de sete itens que haviam sido adicionados às ECIP-2.

Assim, e no que diz respeito ao item das PKBS-2 que foi removido (item 33) esta decisão é justificada, por um lado, pelo conteúdo do item “Comporta-se como uma criança mais nova”, que nos parece pautar-se por alguma falta de especificidade, ao representar uma caracterização global do comportamento da criança, mais do que um comportamento específico. Por outro lado, foi o único item das PKBS-2 que (juntamente com o item 53), nos estudos iniciais de AFE para as duas subescalas de Problemas de Comportamento apresentou uma saturação muito próxima nos dois factores (.37 e .34) (cf. Quadro K2 do Anexo K), com correlações com os restantes 53 itens na ordem de .20 a .45 (cf. Quadro G1, Anexo G). Esta situação é compreensível, pois podem ser caracterizados como imaturos para a idade da criança tanto comportamentos de carácter exteriorizado (e.g., birras), como interiorizado (e.g., dificuldade de separação das figuras parentais).

Passando agora à análise dos 12 itens adicionados à escala de Problemas de Comportamento, os itens 43 (“É desobediente”) e 44 (“Chora facilmente”) foram eliminados dada a sua sobreposição com itens pré-existent nas PKBS-2 (itens 16 “Desobedece às Regras” e 37 “Choramanga ou queixa-se”, respectivamente). Por seu turno, decidiu-se eliminar os itens 45 (“Culpa os outros pelos seus próprios erros”) e 48 (“Não parece sentir-se culpado(a) depois de se portar mal”) por os considerarmos pouco adequados para esta faixa etária, pois implicam que a criança já tenha a noção de culpabilidade e de atribuição de culpa a terceiros. Por outro lado, no caso do segundo item, a avaliação do “parece sentir-se” implica mais uma inferência dos sentimentos da criança por parte do informador e não tanto a avaliação de um comportamento objectivo do relatório comportamental da criança, o que contraria o racional com que as PKBS-2 foram desenvolvidas. Este mesmo item apresenta alguma sobreposição de conteúdo com o item 52 (“Não muda o seu comportamento quando lhe chamam a atenção”). Já o item 49 (“É acanhado(a) ou envergonhado(a)”), apesar da sua reformulação após o estudo exploratório, continuou a apresentar problemas tanto ao nível das correlações inter-itens (item com correlações negativas e/ou não significativas com itens da mesma escala) (cf. Quadro G1 do Anexo G) como de consistência interna (item com correlação item-total corrigida abaixo de .30), dados que levaram à decisão de o eliminar. Estes problemas poderão resultar do facto de se tratar de um item que remete sobretudo para características do temperamento da criança. Por outro lado, a sua manutenção na subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados implicaria que o item 18 (“É apreensivo(a) ou medroso(a)”) apresentasse uma saturação mais elevada na subescala suplementar de Isolamento Social, o que não seria expectável atendendo ao conteúdo do item, ao referencial teórico e até aos dados obtidos com as PKBS-2. Por fim, os itens 53 (“Não responde quando as pessoas falam com ele(a)”) e 54 (“É queixinhas”) foram também eliminados das ECIP-2, o primeiro por apresentar saturações praticamente idênticas

nos estudos iniciais de AFE nos dois factores de Problemas de Comportamento (.37 e .35) (cf. Quadro K2 do Anexo K), justificável pelo conteúdo do item, mas também pela apresentação de correlações na ordem de .30 com quase todos os itens referentes a problemas de comportamento (cf. Quadro G1, Anexo G). Ou seja, este item tanto pode revelar problemas exteriorizados (se a criança não responde aos outros por teimosia ou por estar amuada após uma birra), como também pode ser visto como tradutor de um comportamento mais interiorizado (nos casos de crianças muito tímidas e inibidas que se afastam socialmente e até evitam responder quando os outros falam com ela). Já a remoção do item 54, apesar de ser um item que não apresenta problemas de maior nos vários estudos efectuados, o seu conteúdo não nos pareceu tão indispensável e discriminativo, para justificar a sua inclusão, à custa do aumento da extensão das ECIP-2.

Importa ainda sublinhar que os pequenos ajustamentos efectuados a alguns itens após a realização do estudo exploratório viriam a resultar positivamente, como foi o caso do item 9 “É ansioso(a) ou tenso(a)”, em que a adição do esclarecimento – parece preocupado(a) – permitiu que o item passasse a assumir o mesmo significado para informadores em contexto familiar e escolar, passando a saturar no mesmo factor para ambos os informadores. O mesmo sucedeu com o item 36 “É extremamente sensível à crítica ou repreensão (chora ou amua)”, em que a adição do pequeno esclarecimento entre parênteses foi responsável pela inclusão do item na subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados, para ambos os informadores.

De seguida, passaremos a apresentar a análise de componentes principais efectuada aos 46 itens da escala de Problemas de Comportamento (versão final).

Da consulta do Quadro 6.11 constata-se a excelente factoriabilidade dos dados relativos a estes itens, tanto considerando apenas a divisão nas duas subescalas de Problemas de Comportamento (Exteriorizados e Interiorizados), como para as análises factoriais de segunda ordem (subescalas suplementares de Problemas de Comportamento). Neste sentido, o valor do Teste de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) situa-se sempre largamente acima do limite mínimo recomendado de .60 para este indicador (Field, 2009; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001), representando uma muito boa (Pereira, 2008) adequação da amostra. Para estes resultados também contribuem os valores do Teste de Esfericidade de Bartlett que atingem a significância estatística ( $p < .001$ ), o que nos permite inferir que a matriz de intercorrelações dos itens das escalas/subescalas de Problemas de Comportamento que compõem as ECIP-2 é significativamente diferente da matriz de identidade.

## Quadro 6.11

*Resultados KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett (N = 2.000)*

Escala ECIP-2	KMO	Esfericidade		
		$\chi^2$	gl	p
Problemas de Comportamento <sup>a</sup>	.97	53578.72	1035	.000***
Problemas Comportamento Exteriorizados <sup>b</sup>	.98	37305.12	406	.000***
Problemas Comportamento Interiorizados <sup>c</sup>	.92	12519.68	136	.000**

Nota. <sup>a</sup>Número de itens = 46. <sup>b</sup>Número de itens = 29. <sup>c</sup>Número de itens = 17.

\*\*\*  $p < .001$ .

Procedeu-se a uma análise dos componentes principais, com solução oblíqua pelo método de rotação *Direct Oblimin*<sup>58</sup>. A rotação efectuada aos 46 itens da escala de Problemas de Comportamento convergiu em quatro iterações, para uma estrutura de dois componentes. Seguindo as recomendações de Nunnally (1978; Floyd & Widaman, 1995; Tabachnick & Fidell, 2001), da análise da matriz de configuração (cf. Quadro 6.12) constata-se que todos os itens apresentam saturações superiores a .37 e nenhum apresenta dupla saturação (pode-se assim considerar que serão todos itens puros).

Para a escala de Problemas de Comportamento, o primeiro componente contribui para a variância total com 15.92% (comportamentos exteriorizados) e o segundo com 10.04% (comportamentos interiorizados). Os dados da matriz de estrutura (cf. Quadro M2 do Anexo M) vão de encontro aos da matriz de configuração, uma vez que as correlações dos itens são mais elevadas no factor em que saturam. A correlação entre os dois factores é de .47.

Tal como para a denominação dos factores referentes à escala de Aptidões Sociais, também no caso da escala de Problemas de Comportamento procedemos a um ligeiro ajustamento na denominação dos factores. Assim, enquanto no estudo exploratório utilizámos a denominação de factor de Problemas de Comportamento Externalizante e Internalizante, após alguma reflexão, a terminologia Problemas de Comportamento Exteriorizados e Interiorizados pareceu-nos ser mais adequada.

No Quadro 6.12 apresentam-se as saturações referentes à análise da composição bifactorial dos itens da escala de Problemas de Comportamento.

<sup>58</sup> A matriz de componentes não rodada para os 46 itens da escala de Problemas de Comportamento encontra-se apresentada no Quadro L2 do Anexo L.

## Quadro 6.12

*Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variância Explicada Problemas de Comportamento – 46 Itens (Matriz de Configuração)*

Item	Componente		h <sup>2</sup>
	1	2	
16. Desobedece às regras	.81		.66
25. É irrequieto(a) e agitado(a)	.81		.66
20. É extremamente activo(a) - incapaz de se sentar quieto(a)	.78		.61
22. Desafia o adulto	.78		.61
39. Perturba o funcionamento de actividades	.78		.61
42. Aborrece e incomoda outras crianças	.77		.59
14. Tira coisas às outras crianças	.77		.59
13. Grita ou berra quando está zangado(a)	.76		.58
11. É fisicamente agressivo(a) (bate, dá pontapés, empurra)	.75		.56
6. Faz barulhos que incomodam os outros	.74		.55
46. Não sabe esperar - quer tudo imediatamente	.74		.55
1. Age impulsivamente sem pensar	.74		.55
50. Envolve-se em muitas brigas	.72		.52
41. É facilmente provocado(a) - “ferve em pouca água”	.72		.52
19. Tudo tem de ser à maneira dele(a)	.71		.50
7. Enerva-se facilmente ou faz birras	.71		.50
3. Faz troça ou implica com outras crianças	.67		.45
52. Não muda o seu comportamento quando lhe chamam a atenção	.65		.42
21. Procura vingar-se dos outros	.65		.42
31. Tem um comportamento imprevisível	.65		.42
34. Destroí objectos que pertencem a outros	.64		.41
29. Ameaça ou intimida outras crianças	.61		.37
26. Chama nomes às pessoas	.58		.34
40. Diz mentiras	.56		.31
8. Requer toda a atenção para ele(a)	.54		.29
15. Tem dificuldades em concentrar-se/permanecer em tarefa	.53		.28
35. É mal-humorado(a) ou temperamental	.53		.28
32. Tem ciúmes de outras crianças	.46		.22
10. Não partilha	.45		.20
30. Aparenta estar infeliz ou deprimido(a)		.73	.53
18. É apreensivo(a) ou medroso(a)		.72	.52
28. Afasta-se da companhia dos outros		.71	.50
47. Parece apático(a) ou desmotivado(a)		.70	.49
17. Tem dificuldade em fazer amigos		.69	.48
12. Evita brincar com outras crianças		.65	.42
2. Adoece quando está aborrecido(a) ou assustado(a)		.63	.40
51. Não sabe divertir-se; age como “um adulto em ponto pequeno”		.59	.35
27. É difícil de consolar quando está triste, abatido(a) ou preocupado(a)		.59	.35
24. Resiste em ir para o jardim-de-infância/escola ou ama		.58	.34
9. É ansioso(a) ou tenso(a)		.57	.32
23. Queixa-se de estar doente, com dores ou mal-estar		.54	.29
5. Agarra-se aos pais ou outro prestador de cuidados (é difícil separar-se)		.51	.26
38. As outras crianças aproveitam-se dele(a)		.49	.24
37. Choraminga ou queixa-se		.43	.18
36. É extremamente sensível à crítica ou repreensão (chora ou amua)		.38	.14
4. Não responde ao afecto dos outros		.37	.14
% Variância total	15.92	10.04	

Nota. Neste Quadro são apresentadas todas as saturações com valores  $\geq .30$ .

Tal como nas PKBS-2 o primeiro factor, **Problemas de Comportamento Exteriorizados**, é o mais extenso, contendo 29 itens muito direccionados para comportamentos disruptivos, agressivos e de actividade excessiva, abrangidos pelo domínio dos problemas exteriorizados na psicopatologia da criança. Ao comparar os itens incluídos no Quadro 6.12 com os das PKBS-2, facilmente se depreende que, exceptuando os itens 46, 50 e 52 (incluídos nas ECIP-2 mas não nas PKBS-2), existe uma notável sobreposição entre as duas versões, com uma única modificação. O item 37 (“Choraminga ou queixa-se”) deixou de integrar o factor Problemas de Comportamento Exteriorizados para, na versão portuguesa, integrar o agrupamento dos Problemas de Comportamento Interiorizados, o que, atendendo ao conteúdo do item, parece fazer sentido e veio confirmar os resultados obtidos aquando do estudo exploratório (Major, 2007). Todos os itens apresentam saturações de .45 ou superiores, com algumas saturações na ordem de .80 (ligeiramente superiores às alcançadas nas PKBS-2).

O segundo factor, de menores dimensões, refere-se a **Problemas de Comportamento Interiorizados** (cf. Quadro 6.12), incluindo um total de 17 itens muito associados a características comportamentais de isolamento e ansiedade. Da comparação dos itens incluídos nas ECIP-2 e nas PKBS-2 relativamente aos comportamentos interiorizados, facilmente se conclui que existe novamente uma elevada sobreposição entre as duas estruturas factoriais dado que, além dos itens adicionados para as ECIP-2 (itens 47 e 51), apenas o item 37 incluído no factor de Problemas de Comportamento Exteriorizados nas PKBS-2, passou na versão portuguesa, a fazer parte dos problemas interiorizados. Por outro lado, destaca-se a eliminação do item 33 (“Comporta-se como uma criança mais nova”), uma vez que este item é frequentemente avaliado por determinados comportamentos das crianças quer exteriorizados (e.g., fazer birras para conseguir o que quer) quer interiorizados (e.g., ter dificuldade em separar-se dos pais). Com excepção de dois itens, todos os restantes apresentam saturações de .43 ou superiores, com algumas saturações na ordem de .70.

Ainda que no estudo exploratório (Major, 2007), nos tenhamos detido na análise factorial para as duas subescalas de Problemas de Comportamento Exteriorizados e Interiorizados, nesta fase dos trabalhos passamos igualmente a estudar as subescalas suplementares de Problemas de Comportamento. Neste sentido, e seguindo as indicações apresentadas no manual das PKBS-2, os 29 itens da subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados e os 17 itens da subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados foram sujeitos a estudos de análise factorial de segunda ordem, através de análise principal de componentes com rotação *Direct Oblimin* fixa em três e dois factores, respectivamente. Para a decisão acerca do número de factores a reter, analisamos os eigenvalues superiores a um, o *scree plot* de

Cattell e as saturações para a solução não rodada de forma a alcançar a solução factorial que nos pareceu ajustar-se mais aos itens, apresentando um elevado grau de similitude com as PKBS-2 (para consulta das matrizes de componentes não rodadas das subescalas de Problemas de Comportamento Exteriorizados e Interiorizados, ver Quadros L3 e L4 do Anexo L, respectivamente).

Os Quadros 6.13 e 6.14 apresentam os valores das saturações para as cinco subescalas suplementares de Problemas de Comportamento das ECIP-2.

#### Quadro 6.13

##### *Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variância Explicada Problemas Comportamento Exteriorizados - 29 Itens (Matriz de Configuração)*

Item	Componente			$h^2$
	1	2	3	
29. Ameaça ou intimida outras crianças	.91			.83
21. Procura vingar-se dos outros	.81			.66
50. Envolve-se em muitas brigas	.81			.66
34. Destrói objectos que pertencem a outros	.77			.59
11. É fisicamente agressivo(a) (bate, dá pontapés, empurra)	.67			.45
26. Chama nomes às pessoas	.66			.44
42. Aborrece e incomoda outras crianças	.64			.41
35. É mal-humorado(a) ou temperamental	.57	-.34		.44
3. Faz troça ou implica com outras crianças	.56			.31
14. Tira coisas às outras crianças	.52			.27
31. Tem um comportamento imprevisível	.41			.17
40. Diz mentiras	.36			.13
8. Requer toda a atenção para ele(a)		-.85		.72
7. Enerva-se facilmente ou faz birras		-.77		.59
19. Tudo tem de ser à maneira dele(a)		-.75		.56
32. Tem ciúmes de outras crianças		-.67		.45
13. Grita ou berra quando está zangado(a)		-.64		.41
46. Não sabe esperar - quer tudo imediatamente		-.59	-.41	.52
41. É facilmente provocado(a) - "ferve em pouca água"	.31	-.54		.39
22. Desafia o adulto		-.45		.20
10. Não partilha		-.41		.17
20. É extremamente activo(a) - incapaz de se sentar quieto(a)			-.75	.56
25. É irrequieto(a) e agitado(a)			-.73	.53
15. Tem dificuldades em concentrar-se/permanecer em tarefa			-.73	.53
1. Age impulsivamente sem pensar			-.59	.35
16. Desobedece às regras			-.57	.32
39. Perturba o funcionamento de actividades	.43		-.55	.48
6. Faz barulhos que incomodam os outros			-.50	.25
52. Não muda o seu comportamento quando lhe chamam a atenção			-.34	.12
% Variância total	10.91	9.90	9.72	

*Nota.* Neste Quadro são apresentadas todas as saturações com valores  $\geq .30$ . No caso dos itens com dupla saturação, assinala-se a itálico aquela que traduz a opção feita quanto à inclusão num dos componentes.

Relativamente aos Problemas de Comportamento Exteriorizados, a solução rodada de três factores correlacionados entre si convergiu em 13 iterações, que



explicavam 10.91, 9.90 e 9.72% da variância. As correlações entre os três factores oscilam entre -.55 e .56. Da análise do Quadro 6.13, referente à matriz de configuração e seguindo as recomendações de Nunnally (1978; Floyd & Widaman, 1995; Tabachnick & Fidell, 2001), pode observar-se que todos os itens apresentam saturações superiores a .31 e que apenas quatro apresentam dupla saturação (itens 35, 39, 41 e 46)<sup>59</sup>.

A inspecção do Quadro 6.13 indica-nos que o primeiro factor, referente a problemas de comportamento **Antissocial/Agressivo** (mantivemos a denominação original do factor) é composto por 12 itens, com saturações a oscilar entre .36 e .91. Os comportamentos aqui retratados encontram-se muito associados a atitudes de intimidação e agressividade para com os pares. Comparativamente às PKBS-2, salientamos a inclusão do item 50 (acrescentado às ECIP-2) e a transição para este factor dos itens 31 e 35 (incluídos no factor de Auto-Centrado/Explosivo) e do item 14 (do factor Problemas de Atenção/Excesso de Actividade). A adição na versão portuguesa do item 50 (“Envolve-se em muitas brigas”), que apresenta uma saturação muito elevada neste factor (.81, funcionando como um item marcador) surge como uma opção acertada, uma vez que o seu conteúdo se enquadra perfeitamente no conjunto de comportamentos avaliados. Com excepção dos itens 3, 14 e 40, todos os itens apresentam saturações superiores às das PKBS-2.

O segundo factor, referente a problemas de **Oposição/Explosivo**, cujas características se apresentam no Quadro 6.13, é composto por nove itens, com saturações a oscilar entre .41 e .85. Comparativamente à sua designação nas PKBS-2, optamos por substituir o termo “auto-centrado” dada a presença de vários comportamentos muito vinculados à Perturbação de Oposição (e.g., desafiar o adulto), passando o factor a ser designado de Oposição/Explosivo. Com excepção dos itens 10, 22 e 41, todos os itens apresentam saturações muito próximas ou até superiores às das PKBS-2.

Por fim, da análise do Quadro 6.13, assinalamos que o factor correspondente a problemas de **Excesso Actividade/Desatenção** abarca oito itens, com saturações a oscilar entre .34 e .75. Em comparação com o factor homólogo das PKBS-2, importa destacar, num primeiro momento, a inversão na ordem de denominação do factor, comparativamente com a versão original – Problemas Atenção/Excesso Actividade. Tal justifica-se atendendo a que a inspecção dos itens abrangidos pelo factor nos leva a concluir que existe uma primazia de itens relativos a comportamentos de excesso de actividade comparativamente aos de falta de atenção. Por outro lado, optou-se por manter a denominação de excesso de actividade em detrimento do termo “hiperactividade”, dada a elevada carga diagnóstica deste segundo termo. Da análise

---

<sup>59</sup> As matrizes de estrutura para as duas subescalas Problemas de Comportamento encontram-se apresentadas nos Quadros M3 e M4 do Anexo M.

comparativa dos itens envolvidos neste factor, denotam-se ligeiras discrepâncias em relação às PKBS-2. Com excepção do item 52, todos os outros apresentam saturações superiores a .50, ainda que ligeiramente inferiores às das PKBS-2. Apesar desta menor saturação do item 52 (adicionado à versão portuguesa), o seu conteúdo parece-nos relevante para o factor em causa e enriquece a gama de comportamentos avaliados.

Passando para as análises factoriais de segunda ordem efectuadas para os itens da escala de Problemas de Comportamento Interiorizados, a estrutura factorial que melhor se ajustou aos dados foi, uma solução de dois factores correlacionados entre si ( $r = .52$ ), que convergiu em 7 iterações, que explicavam 5.53 e 4.97% da variância. Da análise do Quadro 6.14, referente à matriz de configuração, e de acordo com as recomendações de Nunnally (1978; Floyd & Widaman, 1995; Tabachnick & Fidell, 2001), denota-se que todos os itens apresentam saturações superiores a .31 e que apenas dois apresentam dupla saturação (itens 9 e 18). A análise dos itens incluídos nos respectivos factores levou-nos a manter a designação original de ambos.

#### Quadro 6.14

##### *Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variância Explicada Problemas Comportamento Interiorizados - 17 Itens (Matriz de Configuração)*

Item	Componente		$h^2$
	1	2	
17. Tem dificuldade em fazer amigos	.85		.72
12. Evita brincar com outras crianças	.78		.61
28. Afasta-se da companhia dos outros	.78		.61
47. Parece apático(a) ou desmotivado(a)	.73		.53
51. Não sabe divertir-se; age como "um adulto em ponto pequeno"	.67		.45
30. Aparenta estar infeliz ou deprimido(a)	.64		.41
27. É difícil de consolar quando está triste, abatido(a) ou preocupado(a)	.47		.22
4. Não responde ao afecto dos outros	.45		.20
37. Choraminga ou queixa-se		.84	.71
36. É extremamente sensível à crítica ou repreensão (chora ou amua)		.81	.66
23. Queixa-se de estar doente, com dores ou mal-estar		.73	.53
5. Agarra-se aos pais ou outro prestador de cuidados (é difícil separar-se)		.66	.44
2. Adoece quando está aborrecido(a) ou assustado(a)		.48	.23
24. Resiste em ir para o jardim-de-infância/escola ou ama		.46	.21
9. É ansioso(a) ou tenso(a)	.31	.46	.31
18. É apreensivo(a) ou medroso(a)	.36	.40	.29
38. As outras crianças aproveitam-se dele(a)		.33	.11
% Variância total	5.53	4.97	

*Nota.* Neste Quadro são apresentadas todas as saturações com valores  $\geq .30$ . No caso dos itens com dupla saturação, assinala-se a itálico aquela que traduz a opção feita quanto à inclusão num dos componentes.

Todos os itens apresentados no Quadro 6.14, relativos a problemas **Isolamento Social** apresentam saturações que oscilam entre .45 e .85, não havendo qualquer item

abrangido por este factor com uma dupla saturação. O conteúdo dos oito itens aqui apresentados está muito direccionado para a avaliação de comportamentos de isolamento e depressão na relação com os outros. Quando comparadas com as saturações nas PKBS-2, as saturações apresentadas pelos itens das ECIP-2 são muito semelhantes e nalguns casos até ligeiramente superiores (e.g., item 17). É importante destacar as saturações muito satisfatórias apresentadas para os dois itens adicionados para as ECIP-2 (.67 e .73 para os itens 51 e 47, respectivamente).

No que concerne aos nove itens do factor representativo de problemas de **Ansiedade/Queixas Somáticas**, apresentados no Quadro 6.14, estes apresentam saturações que oscilam entre .33 e .84 e retratam atitudes ansiosas e sintomas físicos frequentemente associados a problemas de carácter interiorizado. Existe uma quase total replicação da composição deste factor relativamente às PKBS-2. As saturações apresentadas pelos itens das ECIP-2 mostram-se por vezes muito próximas das dos itens equivalentes das PKBS-2 e nalguns casos até superiores (e.g., item 36, .81 vs. .55). Parece-nos importante assinalar que, apesar da menor saturação do item 38 (“As outras crianças aproveitam-se dele(a)”), em comparação com os restantes itens, a sua manutenção pareceu-nos de extrema relevância atendendo a que foca uma problemática muito actual, o “*bullying*”, cujos primeiros sinais poderão ser identificados até em crianças de idade pré-escolar.

## 6.6. Síntese-Discussão

Em virtude de este capítulo se referir aos vários passos até se alcançar a versão portuguesa das PKBS-2, não nos pareceu que o estabelecimento de hipóteses fosse uma mais valia para a compreensão dos resultados obtidos. No entanto, alguns desses resultados merecem alguma reflexão.

Assim, do que até aqui ficou exposto, facilmente se depreende que o processo de tradução e adaptação das PKBS-2 para a população portuguesa foi longo e moroso. Neste contexto, as estratégias sugeridas por Freire e Almeida (2001) relativas à análise de outras escalas de avaliação, pesquisa bibliográfica, contacto com especialistas a trabalhar com crianças em idade pré-escolar, estudo piloto e recolha de opinião acerca dos itens apresentados, vieram reforçar o rigor com que se pretendeu implementar esta fase inicial de adaptação das PKBS-2. Assim, a administração das ECIP-2 no âmbito do estudo exploratório permitiu obter não apenas um primeiro retrato do funcionamento dos itens e das respectivas escalas, mas também das instruções, e uma apreciação preliminar do impacto que o preenchimento das ECIP-2 tem nos informadores em contexto familiar e escolar. Consequentemente, alguns ajustamentos

revelaram-se necessários para uma melhor compreensão/funcionamento dos itens das ECIP-2.

Uma vez afinada a nova versão para investigação das ECIP-2 e recolhida a amostra normativa, a inserção de dados e posterior preparação para as análises estatísticas subsequentes foi alvo de atenção. A título de exemplo, os estudos realizados para o impacto da variável NSE no padrão de respostas em branco (*missings*) dos pais das crianças da amostra normativa levaram-nos a concluir que, quando as ECIP-2 foram preenchidas por pais de NSEs mais desfavorecidos, apresentavam um número mais elevado de *missings*, do que quando o preenchimento era efectuado por pais de NSEs mais elevados. Tais resultados permitem-nos equacionar o impacto da escolaridade e da profissão dos pais na sua maior atenção/interesse pelas problemáticas tratadas em estudos como o presente e sua consequente participação mais ou menos efectiva em tais estudos. Por seu turno, podemos colocar a hipótese de que esta participação selectiva possa enviesar as amostras desses estudos e limitar as respectivas conclusões.

Finalmente, debruçamo-nos sobre a análise dos itens das ECIP-2. Em matéria de estudos de estatística descritiva (e.g., *M* e *DP*), os resultados são congruentes com o expectável (valores mais elevados para os itens referentes a aptidões sociais em comparação com problemas de comportamento). Por outro lado, os resultados dos estudos acerca do funcionamento dos itens por faixa etária e contexto de preenchimento permitem-nos inferir que, tanto em contexto familiar como no contexto escolar, apesar de, em geral, se assistir a um desenvolvimento social e comportamental numa direcção positiva com o aumento da idade da criança (aumento das médias dos itens de aptidões sociais e redução para os problemas de comportamento), este desenvolvimento não obedece a um percurso regular, pautando-se por flutuações.

Estes resultados de estatística descritiva foram complementados com estudos de análise factorial e consistência interna, servindo de suporte à versão final das ECIP-2, utilizada nos estudos apresentados nos capítulos seguintes. Assim, os resultados preliminares de consistência interna para a amostra normativa vêm ao encontro não apenas dos valores apresentados para as PKBS-2 (Merrell, 2002a), mas também dos resultados alcançados no estudo exploratório (Major, 2007). Ao nível da estrutura factorial das ECIP-2, apesar de afastamentos pontuais em relação à composição factorial das PKBS-2, encontra-se uma elevada sobreposição entre as duas versões. Por conseguinte, apesar da eliminação de dois itens da versão original e de sete itens dos adicionados à versão portuguesa, podemos inferir que os resultados obtidos são consistentes com os do nosso estudo exploratório e os que constam do manual das PKBS-2, confirmando a divisão das ECIP-2 em duas escalas: Aptidões Sociais (com três subescalas: Independência Social/Assertividade, Cooperação/Ajustamento Social e Interacção Social/Empatia) e Problemas de Comportamento (com duas subescalas:

Problemas de Comportamento Exteriorizados e Interiorizados). Contrariamente ao estudo exploratório, nesta fase dos trabalhos apresentaram-se análises para o estabelecimento das subescalas suplementares de Problemas de Comportamento das ECIP-2, que se revelam muito úteis como forma de refinar a avaliação dos problemas de comportamento das crianças portuguesas.

Resumindo, uma rápida apreciação dos diversos resultados apresentados ao longo deste capítulo mostra que estes são favoráveis aos trabalhos de adaptação e validação das ECIP-2 para a população portuguesa, e deixam-nos otimistas em relação aos resultados a obter nos estudos apresentados nos capítulos seguintes, de entre os quais se destacam: estabilidade temporal, acordo entre informadores, relação com outros instrumentos de avaliação e estudos com grupos clínicos. Por outro lado, na prossecução dos trabalhos de recolha da amostra normativa, a apreciação recolhida junto de informadores em contexto escolar leva-nos a encarar com entusiasmo não só a continuidade dos estudos com as ECIP-2, mas também a sua futura utilidade prática.









# CAPÍTULO 7

## Estudos de Precisão

O termo precisão tem recebido várias designações na língua portuguesa, de entre as quais: fidelidade, fiabilidade, fidedignidade ou, ainda, garantia (Moreira, 2004). A precisão diz respeito à consistência dos resultados obtidos pelo mesmo sujeito num teste ou medida (Kendall, 2000) quando é avaliado com o mesmo teste em diferentes momentos, ou com conjuntos equivalentes de itens, ou noutras condições de avaliação (Anastasi & Urbina, 1997). Os métodos mais frequentemente referenciados na literatura para avaliar a precisão são a consistência interna (alfa e *split-half*) (consistência do instrumento consigo mesmo), o teste-reteste (consistência ao longo do tempo), as formas paralelas (consistência com uma forma paralela da medida), e acordo entre informadores (consistência ao utilizar outro informador) (Anastasi & Urbina, 1997; Kamphaus & Frick, 1996; Kendall, 2000; Kline, 1998; Moreira, 2004; Sattler & Hoge, 2006; Suen, 1990). Neste capítulo, serão apresentados os estudos desenvolvidos com as ECIP-2 para a consistência interna, acordo entre informadores, estabilidade temporal e formas paralelas.

### 7.1. Hipóteses

Ao longo deste capítulo serão apresentados resultados para os vários métodos de avaliação da precisão (e.g., estabilidade temporal, formas paralelas), que serão alvo de discussão e reflexão no final do presente capítulo. A revisão bibliográfica apresentada no capítulo 2, em referência aos estudos de acordo entre informadores no que diz respeito à utilização de escalas de avaliação, levou-nos a estipular uma série de hipóteses para o bloco de estudos relativos ao acordo entre informadores, nomeadamente:

**H1:** As avaliações feitas pelas mães e pelos pais apresentam um maior grau de acordo entre si, comparativamente ao acordo registado entre as avaliações de qualquer

um dos progenitores com educadores ou auxiliares de sala (Achenbach et al., 1987; Grietens et al., 2004; Martin & Bridger, 1999).

**H2:** As avaliações feitas por educadores e auxiliares de sala apresentam um maior grau de acordo entre si, comparativamente ao acordo registado entre as avaliações de qualquer uma delas com algum dos progenitores da criança (Achenbach et al., 1987; Martin & Bridger, 1999; Merrell, 2002a).

**H3:** Os pais tendem a cotar os seus filhos com mais problemas de comportamento em comparação com os educadores/professores (Gagnon et al., 1992; Gross et al., 2004; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Touliatos & Lindholm, 1981; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Winsler & Wallace, 2002).

**H4:** As mães cotam os seus filhos com mais problemas de comportamento comparativamente às avaliações dos pais (Christensen et al., 1992; Langberg et al., 2010).

**H5:** Pais e educadores/professores tendem a concordar mais nas cotações de problemas de comportamento exteriorizados do que interiorizados (Achenbach et al., 1987; Gagnon et al., 2007; Hinshaw et al., 1992; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Vitaro et al., 1991; Winsler & Wallace, 2002).

**H6:** O grau de acordo entre os contextos familiar e escolar aumenta do início para o final do ano lectivo (Hundert et al., 1997; Qi & Kaiser, 2003).

## 7.2. Consistência Interna

A consistência interna avalia as correlações entre os itens de um teste, ou a homogeneidade dos itens de um teste (Kamphaus & Frick, 1996; Kline, 2000; Nunnally, 1978; Sattler & Hoge, 2006). Uma das preocupações dos construtores de testes é que o seu instrumento apresente uma consistência interna o mais elevada possível. Este é, pois, um pré-requisito para qualquer teste que pretenda apresentar evidência de validade, isto é, avaliar aquilo que pretende medir (Kline, 2000; Nunnally, 1978).

Apresentado por Lee Cronbach em 1951, o coeficiente alfa é, sem dúvida, o índice de precisão mais referenciado na literatura (Kline, 2000; Moreira, 2004). Trata-se do mais utilizado e considerado como o melhor índice de consistência interna, sendo um indicador sensível ao número de itens incluídos na escala (Field, 2009; Kline, 2000; Nunnally, 1978). É baseado nas intercorrelações de todas as partes comparáveis do mesmo teste, isto é, no grau de consistência/congruência entre os vários itens (Kline, 1998; Moreira, 2004).

A estimação da consistência interna de um teste também pode ser efectuada através do método *split-half* (traduzido para português como método de bipartição), que divide os itens do teste em duas metades equivalentes e estima a consistência

entre elas (Anastasi & Urbina, 1997; Field, 2009; Kline, 2000; Moreira, 2004; Nunnally, 1978; Sattler & Hoge, 2006). No entanto, este pressuposto acaba por representar uma limitação vulgarmente apontada a este método, associada ao controlo do agrupamento dos itens, uma vez que os itens incluídos num questionário nunca são totalmente homogêneos e diferentes distribuições dos itens pelas duas metades poderão levar a coeficientes de precisão díspares. Por outro lado, dado que o método de bipartição representa uma subestimação da verdadeira precisão, em virtude de assentar num número de itens que é somente metade do número real, o recurso à fórmula de correcção de Spearman-Brown, que representa um modelo matemático para estabelecer a relação entre a precisão e a extensão de um teste, permite compensar esta circunstância (Anastasi & Urbina, 1997; Kline, 2000; Moreira, 2004). É sugerida a utilização deste método quando os itens não são dicotómicos, mas cotados numa escala de três ou mais níveis (como é o caso das ECIP-2).

No que diz respeito aos valores que o coeficiente de consistência interna deve tomar, Nunnally (1978) salienta que o valor mínimo deste indicador depende do tipo de utilização que se pretende fazer da medida. Neste sentido, valores de .70 (Kline, 2000; Nunnally, 1978; Pallant, 2005) ou .80 (Anastasi & Urbina, 1997; Moreira, 2004; Sattler & Hoge, 2006) são aceitáveis em fases iniciais de investigação mas, quando está em causa a tomada de decisões sobre casos individuais sustentadas em resultados específicos de testes, .90 é o valor mínimo recomendado (Anastasi & Urbina; Field, 2009) e .95 considerado o padrão de referência desejável (Nunnally, 1978). Coeficientes de precisão na ordem de .90 a .95 são tendencialmente obtidos com escalas longas e de aplicação demorada para casos individuais, ao nível da investigação. Kline (1998) classifica os coeficientes de precisão de .90 como excelentes, .80 de muito bons e .70 de adequados.

O Erro Padrão de Medida (*EPM*) é um parâmetro muito útil na interpretação de resultados individuais pois, contrariamente à consistência interna, fornece um intervalo de erro associado a um resultado do teste, em redor do qual se situa o “resultado verdadeiro” (Anastasi & Urbina, 1997; Merrell, 2002a). Do inglês *Standard Error of Measurement*, representa a raiz quadrada da variância do erro, isto é, o desvio-padrão dos erros de medição (Moreira, 2004). Por outras palavras, o *EPM* fornece uma indicação da quantidade de erro associada aos resultados de um teste (Kamphaus & Frick, 1996; Sattler & Hoge, 2006). O *EPM* é calculado recorrendo à seguinte fórmula: multiplicação do desvio-padrão da escala pela raiz quadrada do valor do coeficiente de consistência interna subtraído de um (Anastasi & Urbina, 1997; Nunnally, 1978). Uma vez que o *EPM* se encontra directamente relacionado com a precisão de um teste, quanto maior for esta, menor será o *EPM* e vice-versa (Kline, 2000; Sattler & Hoge, 2006).

Procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de consistência interna com ambos os métodos (alfa e *split-half*) e ao *EPM* para os vários resultados das ECIP-2 (resultados totais, escalas e subescalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento) para a totalidade de protocolos recolhidos e quando as ECIP-2 são preenchidas em contexto familiar e escolar (cf. Quadros 7.3 a 7.5).

No capítulo 6 foram já apresentados os primeiros estudos de consistência interna com o conjunto inicial de 89 itens das ECIP-2. Nesta secção apresentaremos os resultados para a versão final: 34 itens da escala de Aptidões Sociais e 46 itens da escala de Problemas de Comportamento. Seguindo as recomendações da literatura, os valores das correlações item-total corrigidas (correlação do item com o total da escala, com exclusão do próprio item desse cálculo) não deverão ser inferiores a .30 (segundo Field, 2009; Pallant, 2005), ou .20 (como sugerem Floyd & Widaman, 1995). Caso não se verifique esta condição, podemos inferir que o item avalia algo diferente daquilo que é avaliado pela escala como um todo (Pallant, 2005). Os resultados destas análises (para a totalidade de protocolos,  $N = 2.000$ ) encontram-se representados nos Quadros 7.1 e 7.2.

#### Quadro 7.1

##### *Correlações Item-Escala e Coeficiente Alfa: Escala Aptidões Sociais (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
1	.32	.93	18	.47	.92
2	.55	.92	19	.55	.92
3	.44	.93	20	.61	.92
4	.44	.93	21	.58	.92
5	.60	.92	22	.39	.93
6	.49	.92	23	.49	.92
7	.48	.92	25	.48	.92
8	.48	.92	26	.44	.93
9	.53	.92	27	.56	.92
10	.54	.92	28	.61	.92
11	.53	.92	29	.46	.92
12	.52	.92	30	.47	.92
13	.34	.93	31	.46	.92
14	.54	.92	32	.55	.92
15	.38	.93	33	.52	.92
16	.43	.93	34	.56	.92
17	.58	.92	35	.65	.92

Coeficiente alfa de Cronbach = .93

Número de itens = 34

*Nota.* O item 24 foi eliminado.

A análise do Quadro 7.1, referente à escala de Aptidões Sociais, aponta para a inexistência de qualquer item cuja eliminação pudesse traduzir-se numa melhoria do coeficiente alfa. A análise das correlações item-total corrigidas indica que nenhum item apresenta um valor abaixo de .30, o que satisfaz os requisitos da literatura (Field, 2009; Floyd & Widaman; Pallant, 2005). Todas as correlações item-total corrigidas oscilam entre .32 e .65, sendo o valor mais baixo associado ao item 1. De destacar que

o valor de .65 é encontrado para o item adicionado à versão portuguesa (item 35), o que vem reforçar a nossa opção de incluir este item nas ECIP-2. Poderemos, assim, concluir que, após a eliminação do item 24 (cf. capítulo 6), o valor do coeficiente alfa da escala de Aptidões Sociais é igual a .93 (classificado de excelente de acordo com Kline, 1998) e não se encontra qualquer item problemático em matéria de consistência interna nesta escala.

Por uma questão de economia de espaço, os quadros que sintetizam estas análises (correlação item-total corrigida e valores do coeficiente alfa caso o item fosse eliminado) para cada subescala ( $N = 2.000$ ) são apresentados no Anexo N. No que diz respeito às três subescalas de Aptidões Sociais, os valores obtidos para o coeficiente alfa são muito adequados: .87 para a Cooperação/Ajustamento Social, .87 para a Interação Social/Empatia e .85 para a Independência Social/Assertividade. Todas as correlações item-total corrigidas ultrapassam o limiar estipulado de .30, dado que se situam entre .32 e .69. Por outro lado, a remoção de qualquer item não levaria a um aumento do coeficiente alfa (cf. Quadros N1 a N3 do Anexo N).

#### Quadro 7.2

*Correlações Item-Escala e Coeficiente Alfa: Escala Problemas Comportamento (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
1	.59	.96	24	.40	.96
2	.31	.96	25	.66	.96
3	.59	.96	26	.56	.96
4	.45	.96	27	.53	.96
5	.41	.96	28	.48	.96
6	.64	.96	29	.61	.96
7	.68	.96	30	.46	.96
8	.63	.96	31	.69	.96
9	.55	.96	32	.58	.96
10	.57	.96	34	.62	.96
11	.66	.96	35	.66	.96
12	.48	.96	36	.52	.96
13	.69	.96	37	.58	.96
14	.65	.96	38	.38	.96
15	.58	.96	39	.67	.96
16	.67	.96	40	.57	.96
17	.42	.96	41	.70	.96
18	.40	.96	42	.72	.96
19	.69	.96	46	.68	.96
20	.63	.96	47	.45	.96
21	.65	.96	50	.59	.96
22	.67	.96	51	.41	.96
23	.47	.96	52	.65	.96

Coeficiente alfa de Cronbach = .96

Número de itens = 46

*Nota.* Os itens 33, 43, 44, 45, 48, 49, 53 e 54 foram eliminados.

Por seu turno, a inspeção do Quadro 7.2, respeitante à escala de Problemas de Comportamento, também permite chegar a conclusões bastante optimistas quanto à segunda escala das ECIP-2. Ou seja, tal como para os resultados de aptidões sociais, o

valor do coeficiente alfa (.96) volta a enquadrar-se no patamar de excelência (segundo a classificação de Kline, 1998) e não se encontra qualquer item cuja eliminação levasse a um aumento do valor do coeficiente de consistência interna. Acresce que, para a escala de Problemas de Comportamento, todas as correlações item-total corrigidas se situam entre .31 (item 2) e .72 (item 42). Tal como para o caso das aptidões sociais, também é necessário fazer referência ao bom funcionamento dos cinco itens adicionados à escala de Problemas de Comportamento (itens: 46, 47, 50, 51 e 52), com correlações item-total corrigidas entre .41 e .68 que, mais uma vez, ultrapassam os valores mínimos recomendados pela literatura (Field, 2009; Floyd & Widaman, 1995; Pallant, 2005).

Mais uma vez, por uma questão de economia de espaço, os quadros que sintetizam estas análises (correlação item-total corrigida e valores do coeficiente alfa caso o item fosse eliminado) para cada subescala ( $N = 2.000$ ) são apresentados no Anexo N. No caso das subescalas de Problemas de Comportamento, encontramos valores de coeficiente alfa muito ajustados e, na sua maioria, superiores aos resultados obtidos para as subescalas de Aptidões Sociais, nomeadamente: .96 para os Problemas de Comportamento Exteriorizados e .89 para os Problemas de Comportamento Interiorizados. Destaca-se que todas as correlações item-total corrigidas se situam acima de .43, verificando-se, igualmente, que a eliminação de qualquer item não se traduziria num aumento do coeficiente alfa (cf. Quadros N4 e N5 do Anexo N). Dentro dos Problemas de Comportamento Exteriorizados, os valores dos coeficientes alfa para as três subescalas suplementares são muito adequados: .93 para Antissocial/Agressivo, .90 para Excesso de Actividade/Desatenção e .91 para Oposição/Explosivo. Os valores obtidos nas correlações item-total corrigidas, todos entre .52 e .77 justificam a manutenção dos respectivos itens (cf. Quadros N6 a N8 do Anexo N). Relativamente às duas subescalas suplementares de Problemas de Comportamento Interiorizados, os valores do coeficiente alfa são ligeiramente mais modestos do que os anteriores, resultado expectável face à problemática avaliada através dos itens que integram estas subescalas: .85 para o Isolamento Social e .83 para a Ansiedade/Queixas Somáticas. Mais uma vez, a remoção de qualquer um dos itens não levaria a uma melhoria do coeficiente alfa, dado que todas as correlações item-total se situam acima de .42 (cf. Quadros N9 e N10 do Anexo N).

Destes estudos de consistência interna conclui-se que, tanto na escala de Aptidões Sociais como de Problemas de Comportamentos, os coeficientes alfa de Cronbach são superiores a .90, todos os itens ultrapassam o limite mínimo de .30 recomendado na literatura para a correlação item-total corrigida (Field, 2009; Pallant,

2005) e não existe qualquer item cuja eliminação levasse a um aumento do coeficiente alfa<sup>60</sup>.

Passamos agora para a análise e comparação dos valores dos coeficientes alfa de Cronbach, *split-half* e *EPM* considerando a totalidade de protocolos ( $N = 2.000$ ) e quando o preenchimento das ECIP-2 foi efectuado em contexto familiar ou escolar.

### Quadro 7.3

#### *Consistência Interna (Alfa e Split-Half) e EPM (N = 2.000)*

Resultados ECIP-2	Coeficiente Alfa	<i>Split-Half</i>	<i>EPM</i>
<b>Escala de Aptidões Sociais</b>			
Cooperação/Ajustamento Social	.87	.84	1.60
Interacção Social/Empatia	.87	.86	1.60
Independência Social/Assertividade	.85	.83	1.81
Total Aptidões Sociais	.93	.90	3.08
<b>Escala de Problemas Comportamento</b>			
Problemas Exteriorizados	.96	.95	3.34
Problemas Interiorizados	.89	.86	2.66
Total Problemas Comportamento	.96	.94	4.56
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>			
Antissocial/Agressivo	.93	.91	1.82
Excesso Actividade/Desatenção	.90	.90	1.74
Oposição/Explosivo	.91	.90	1.89
Isolamento Social	.85	.83	1.56
Ansiedade/Queixas Somáticas	.83	.80	2.04

Os valores apresentados no Quadro 7.3 permitem-nos concluir que, ao considerar a totalidade de protocolos, todos os níveis de precisão alcançados ultrapassam os valores mínimos de aceitação propostos (Kline, 2000; Nunnally, 1978; Pallant, 2005) e inclusivamente o valor de .80 tido como aceitável em formulações mais exigentes (Anastasi & Urbina, 1997; Moreira, 2004; Sattler & Hoge, 2006). Por outro lado, os coeficientes para os totais das escalas alcançam sempre um valor considerado excelente (Kline, 1998) de .90 ou superior (com ambos os métodos). Acresce que os valores para as escalas e subescalas suplementares de Problemas de Comportamento situam-se todos entre .80 e .93, o que satisfaz perfeitamente os requisitos considerados mínimos (Anastasi & Urbina, 1997; Moreira, 2004; Nunnally, 1978; Sattler

<sup>60</sup> Ao considerar as ECIP-2 preenchidas em contexto familiar, os itens 1 e 15 da escala de Aptidões Sociais apresentam valores de correlação item-total abaixo de .30, mas ainda acima do limite aceitável de .20 (Floyd & Widaman, 1995). A sua remoção não traria melhorias significativas ao valor do coeficiente alfa. No caso da escala de Problemas de Comportamento, os resultados são coincidentes com os do total de inventários recolhidos, dado que nenhum item apresenta correlações item-total corrigidas inferiores a .30. Esta última conclusão é válida para ambas as escalas das ECIP-2 quando estas são preenchidas em contexto escolar.

& Hoge, 2006). O mesmo se passa com as subescalas de Aptidões Sociais, com valores todos acima de .83 (considerando os dois métodos).

A comparação destes resultados com os do manual das PKBS-2 revela-nos que, apesar de valores ligeiramente superiores na versão original, no que toca à escala de Aptidões Sociais (e.g., .96 vs. .93 para o coeficiente alfa para o total desta escala), os valores são muito próximos entre as duas versões, especialmente nos resultados relativos à escala de Problemas de Comportamento.

Quanto ao erro padrão de medida, os valores apresentados facultam uma banda de erro relativamente reduzida na qual se situam os resultados das ECIP-2 (ainda que ligeiramente superiores aos das PKBS-2). A título de exemplo, para a subescala de Problemas de Comportamento, o *EPM* equivale a 20% do desvio-padrão do resultado bruto da subescala. De salientar que também para a totalidade da amostra, Merrell (2002a) encontrou um erro padrão de medida equivalente a 17% do desvio-padrão do resultado bruto da mesma escala.

#### Quadro 7.4

##### *Consistência Interna (Alfa e Split-Half) e EPM - Pais (N = 1.000)*

<b>Resultados ECIP-2</b>	<b>Coeficiente Alfa</b>	<b>Split-Half</b>	<b>EPM</b>
<b>Escala de Aptidões Sociais</b>			
Cooperação/Ajustamento Social	.81	.77	1.63
Interacção Social/Empatia	.77	.76	1.53
Independência Social/Assertividade	.76	.74	1.83
Total Aptidões Sociais	.88	.85	3.00
<b>Escala de Problemas Comportamento</b>			
Problemas Exteriorizados	.94	.92	3.39
Problemas Interiorizados	.86	.82	2.68
Total Problemas Comportamento	.95	.92	4.47
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>			
Antissocial/Agressivo	.89	.86	1.90
Excesso Actividade/Desatenção	.85	.85	1.80
Oposição/Explosivo	.86	.85	1.96
Isolamento Social	.81	.78	1.57
Ansiedade/Queixas Somáticas	.78	.76	2.10

O Quadro 7.4, relativo aos estudos de consistência interna com referência aos protocolos respondidos em contexto familiar, apresenta resultados inferiores aos obtidos considerando a totalidade da amostra (esta situação também ocorreu nas PKBS-2). A inspecção global deste mesmo quadro permite concluir que todos os níveis de precisão alcançados ultrapassam os valores mínimos de aceitação propostos (Kline, 2000; Nunnally, 1978; Pallant, 2005) (com ambos os métodos). No entanto, são apenas os resultados relativos ao total da escala de Problemas de Comportamento e à



subescala de Problemas Exteriorizados que apresentam valores considerados excelentes (entre .92 e .95) (Kline, 1998). No caso da escala de Aptidões Sociais, os resultados são mais fracos, comparativamente à amostra total, o que também é consonante com o verificado para as PKBS-2.

Comparando os resultados obtidos com as ECIP-2 e as PKBS-2 conclui-se que, para a escala de Aptidões Sociais, os coeficientes são ligeiramente mais baixos no nosso estudo, mas encontramos uma elevada sobreposição entre os valores referentes aos resultados da escala de Problemas de Comportamento. A título de exemplo, o valor obtido para o coeficiente alfa da subescala suplementar de Ansiedade/Queixas Somáticas é precisamente idêntico para as ECIP-2 e PKBS-2 (.78).

Contrariamente aos resultados para a totalidade de protocolos, os valores do *EPM* apresentados para as ECIP-2 preenchidas em contexto familiar são todos inferiores aos apresentados no manual das PKBS-2, com excepção do total da escala de Problemas de Comportamento. Os valores aqui obtidos permitem, novamente, estabelecer uma banda de erro reduzida na qual se situam os resultados das ECIP-2 quando preenchidas em contexto familiar. A título de exemplo, encontramos um *EPM* equivalente a 23% do desvio-padrão do resultado bruto da escala de Problemas de Comportamento.

#### Quadro 7.5

*Consistência Interna (Alfa e Split-Half) e EPM - Educadores (N = 1.000)*

Resultados ECIP-2	Coefficiente Alfa	Split-Half	EPM
<b>Escala de Aptidões Sociais</b>			
Cooperação/Ajustamento Social	.90	.87	1.51
Interacção Social/Empatia	.90	.90	1.64
Independência Social/Assertividade	.89	.88	1.76
Total Aptidões Sociais	.95	.92	3.07
<b>Escala de Problemas Comportamento</b>			
Problemas Exteriorizados	.97	.96	3.10
Problemas Interiorizados	.92	.89	2.57
Total Problemas Comportamento	.97	.96	4.42
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>			
Antissocial/Agressivo	.95	.94	1.73
Excesso Actividade/Desatenção	.92	.92	1.62
Oposição/Explosivo	.92	.91	1.77
Isolamento Social	.88	.87	1.55
Ansiedade/Queixas Somáticas	.85	.81	1.96

Passando à análise dos índices de precisão das ECIP-2 respondidas em contexto escolar, verificamos, pela observação do Quadro 7.5, que as escalas e subescalas apresentam valores de consistência interna muito satisfatórios (seja qual for o método

utilizado), entre .81 e .97, e superiores, ainda, aos obtidos para as ECIP-2 preenchidas pelos pais. Esta superioridade dos valores de consistência interna para a informação facultada pelos educadores/professores também foi alcançada nas PKBS-2, bem como por Martin e Bridger (1999) na *Temperament Assessment Battery for Children - Revised*. Madle (2005) refere que é comum que os valores de consistência interna para informadores em contexto familiar sejam ligeiramente inferiores aos do contexto escolar. É importante destacar que, para o coeficiente alfa, com exceção das subescalas de Independência Social/Assertividade, Isolamento Social e Ansiedade/Queixas Somáticas, todos os valores obtidos alcançam o patamar de excelência (alfa = .90) proposto por Kline (1998).

A comparação dos resultados relativos aos protocolos recolhidos em contexto escolar com a amostra homóloga das PKBS-2 permite concluir novamente pela elevada proximidade entre as duas versões, sendo que a versão portuguesa apresenta coeficientes alfa superiores para os resultados referentes às subescalas suplementares de Problemas de Comportamento Interiorizados.

Os valores do erro padrão de medida, ainda que ligeiramente superiores aos das PKBS-2, parecem facultar, novamente, uma banda de erro relativamente reduzida dentro da qual se situam os resultados das ECIP-2 preenchidas pelos educadores. A título de exemplo, para a escala de Problemas de Comportamento, os resultados são equivalentes a 18% (menos de um quinto) do desvio-padrão do resultado bruto da escala.

Assim, e apesar dos valores ligeiramente inferiores para a escala de Aptidões Sociais quando as ECIP-2 são preenchidas em contexto familiar, podemos afirmar que todos os resultados apresentados alcançam e ultrapassam o limite mínimo proposto de aceitação para os valores de consistência interna. Por outro lado, os valores apresentados para o *EPM* realçam a presença de uma banda estreita dentro da qual se situam os resultados dos sujeitos.

### **7.2.1. Consistência Interna – ECIP-2 versus PKBS-2**

A título comparativo, procedeu-se ao cálculo dos valores dos coeficientes de consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach) para os totais das escalas incluindo apenas os itens utilizados na versão original das PKBS-2, ou seja, 34 itens na escala de Aptidões Sociais e 42 itens nos Problemas de Comportamento, o que representa um breve estudo intercultural. Por outro lado, de forma a comparar os valores dos coeficientes de consistência interna das ECIP-2 com os 13 itens adicionados (89 itens) e a versão final considerada (80 itens, correspondentes a 74 itens das PKBS-2 com 6 itens adicionados), estes são também incluídos no Quadro 7.6.

## Quadro 7.6

*Consistência Interna para Resultados Totais Brutos das Escalas PKBS-2 versus ECIP-2 (Com e Sem Itens Adicionados) (Totais)*

Resultados PKBS-2 versus ECIP-2	PKBS-2	ECIP-2		
	(N = 3.313)	Sem itens adicionados <sup>a</sup> (N = 2.000)	Com 13 itens adicionados <sup>b</sup> (N = 2.000)	Com 6 itens adicionados <sup>c</sup> (N = 2.000)
Total Aptidões Sociais	.96	.92	.93	.93
Total Problemas Comportamento	.97	.96	.96	.96

<sup>a</sup>76 itens das PKBS-2 = 34 itens Aptidões Sociais + 42 itens Problemas Comportamento.

<sup>b</sup>89 itens das ECIP-2 = 35 itens Aptidões Sociais + 54 itens Problemas Comportamento.

<sup>c</sup>80 itens versão final ECIP-2 = 34 itens Aptidões Sociais + 46 itens Problemas Comportamento.

O Quadro 7.6 demonstra que o resultado da consistência interna para o total da escala de Aptidões Sociais (sem os itens adicionados) é ligeiramente inferior ao da versão americana (.92 vs. .96). Para o total da escala de Problemas de Comportamento, a consistência interna é praticamente idêntica à das PKBS-2 (.96 vs. .97). Os resultados apresentados no Quadro 7.6 permitem, ainda, analisar as alterações nos valores do coeficiente de consistência interna das ECIP-2 (versão portuguesa), com e sem os itens adicionados. Desta comparação de resultados, constata-se que as alterações dos valores de consistência interna ao considerar os itens adicionados, ou apenas os presentes na versão americana são nulas para o total referente aos itens de problemas de comportamento, e mínimas (apenas .01) no caso das aptidões sociais. A manutenção dos valores de consistência interna ao considerar os 89 ou 80 itens das ECIP-2, vem confirmar que a eliminação de sete dos itens anteriormente adicionados, bem como dos dois itens da versão americana, não se traduz em qualquer perda de consistência interna e tem a vantagem de evitar um prolongamento do tempo de preenchimento das ECIP-2.

Ainda a título comparativo, o Quadro 7.7 apresenta os valores dos coeficientes de consistência interna (alfa) para a totalidade de protocolos (N = 2.000), com referência aos totais das escalas respeitantes às várias idades da amostra das ECIP-2 (3-6 anos). De forma a permitir a análise comparativa, são apresentados os valores obtidos para as PKBS-2 (N = 3.313).

Para analisar o Quadro 7.7 é importante não esquecer que houve a substituição de um item na escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 e que na escala de Problemas de Comportamento foi eliminado um item da versão original, mas foram adicionados outros cinco.

## Quadro 7.7

*Consistência Interna para Resultados Totais Brutos PKBS-2 e ECIP-2, por Idades*

Idade	Aptidões Sociais		Problemas Comportamento	
	PKBS-2	ECIP-2	PKBS-2	ECIP-2
3 ( <i>n</i> = 311 vs. <i>n</i> = 500) <sup>a</sup>	.96	.93	.94	.95
4 ( <i>n</i> = 579 vs. <i>n</i> = 500)	.96	.92	.94	.96
5 ( <i>n</i> = 1.210 vs. <i>n</i> = 500)	.97	.92	.95	.96
6 ( <i>n</i> = 1.213 vs. <i>n</i> = 500)	.96	.93	.93	.96

<sup>a</sup>O primeiro valor refere-se às PKBS-2 e o segundo valor às ECIP-2 (*n* = PKBS-2 vs. *n* = ECIP-2).

Para a escala de Aptidões Sociais obtiveram-se resultados de .92 e .93 que se enquadram no patamar de excelência proposto por Kline (1998), ainda que sejam ligeiramente inferiores à versão original (.96-.97). Contrariamente às aptidões sociais, no caso da escala de Problemas de Comportamento todos os resultados se encontram acima do limiar de .95 (considerado padrão de referência desejável por Nunnally, 1978) e são sempre ligeiramente superiores aos da versão americana.

Os resultados destes pequenos estudos comparativos permitem-nos concluir que, apesar de se encontrarem coeficientes de consistência interna ligeiramente inferiores para a escala de Aptidões Sociais na versão portuguesa em comparação com as PKBS-2, esses valores estão nitidamente acima dos valores mínimos recomendados (Anastasi & Urbina, 1997; Field, 2009; Kline, 2000; Moreira, 2004; Nunnally, 1978; Pallant, 2005; Sattler & Hoge, 2006). A análise dos resultados de consistência interna para as quatro faixas etárias consideradas revela um funcionamento exemplar a este nível, com resultados muito estáveis para a amostra normativa das ECIP-2.

### 7.3. Acordo entre Informadores

Outra forma de avaliar a precisão de um instrumento é através do acordo entre informadores. A questão que aqui se coloca é se o instrumento produz os mesmos resultados se dois informadores diferentes avaliarem a mesma criança, ao mesmo tempo.

O acordo entre informadores para instrumentos de avaliação sociocomportamental varia consideravelmente, o que não deve ser assumido como um problema de maior, dado que a variabilidade dos resultados dependendo do informador e do contexto é um fenómeno conhecido e atribuível não apenas a estas variáveis, mas também à própria variabilidade do comportamento (Achenbach et al., 1987; Merrell & Harlacher, 2008).

Stranger e Lewis (1993) afirmam que, ao utilizar os mesmos itens com os vários informadores, a variância instrumental é reduzida e possibilita a realização de uma

análise mais específica do impacto do informador e do tipo de problema no grau de acordo. Ou seja, a utilização dos mesmos itens ou itens paralelos é preferencial nos estudos de acordo entre informadores, uma vez que assegura que não é o conteúdo divergente dos itens que contribui para o desacordo (Hinshaw et al., 1992; Treutler & Epkins, 2003). Ora, no caso das ECIP-2, contrariamente aos estudos realizados com outros instrumentos de avaliação socioemocional, os estudos referentes ao acordo entre informadores apresentam esta clara vantagem, uma vez que se utilizam os mesmos 80 itens em contexto familiar e escolar.

Neste sentido, foram efectuados diversos estudos de acordo entre informadores, através do cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson para todos os resultados das ECIP-2: pais-educadores ( $N = 1.000$ ), mãe-pai-educador-auxiliar ( $n = 100$ ) e mãe-educador início versus final do ano lectivo ( $n = 64$ ). Aliado ao coeficiente de correlação de Pearson, o cálculo do coeficiente de correlação intraclasse tem vindo a assumir um lugar de destaque nos estudos do acordo entre informadores (Field, 2009). Neste sentido, para os coeficientes de acordo pais-educadores apresentamos, juntamente com o coeficiente de correlação de Pearson, os resultados para o coeficiente intraclasse (cf. Quadros 7.8 e 7.12).

Num primeiro momento foram calculados os coeficientes de correlação entre as 1.000 ECIP-2 preenchidas em contexto familiar e as 1.000 em contexto escolar.

As correlações apresentadas no Quadro 7.8 apresentam uma magnitude fraca a moderadamente fraca (segundo a classificação de Sattler e Hoge, 2006). Comparando com os resultados para o acordo entre informadores pais-educadores apresentado no manual das PKBS-2 (ainda que com uma amostra de menores dimensões,  $n = 102$ ), constata-se de que os resultados entre as duas versões são muito próximos. Para a escala de Aptidões Sociais, as correlações oscilam entre .19 e .32 (ligeiramente inferiores aos valores obtidos com as PKBS-2, .20-.57). As correlações são mais fortes para os problemas de comportamento exteriorizados, quando comparadas com os interiorizados. Destaca-se a obtenção de precisamente o mesmo valor para a subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados nas ECIP-2 e PKBS-2 (.42).

Os resultados obtidos para o coeficiente intraclasse (muito relacionados com a consistência entre as duas avaliações), ainda que ligeiramente superiores aos valores do coeficiente de correlação de Pearson, vão no mesmo sentido (oscilam entre .27 e .56).

## Quadro 7.8

*Acordo entre Informadores: Pais-Educadores (N = 1.000)*

Resultados ECIP-2	Correlação Pearson	Correlação Intraclasse
<b>Escala Aptidões Sociais</b>		
Cooperação/Ajustamento Social	.31	.45
Interacção Social/Empatia	.19	.27
Independência Social/Assertividade	.32	.46
Total Aptidões Sociais	.28	.41
<b>Escala Problemas Comportamento</b>		
Problemas Exteriorizados	.42	.53
Problemas Interiorizados	.27	.40
Total Problemas Comportamento	.34	.46
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>		
Antissocial/Agressivo	.41	.56
Excesso Actividade/Desatenção	.44	.55
Oposição/Explosivo	.31	.36
Isolamento Social	.25	.39
Ansiedade/Queixas Somáticas	.25	.36
Média <sup>a</sup>	.32	-

<sup>a</sup>As médias das correlações foram calculadas com recurso à transformação em z de Fisher.

Todos os coeficientes são estatisticamente significativos a \*\*  $p < .01$ .

De forma a explorar um pouco melhor o grau de acordo entre informadores, e como recomendado por De Los Reyes e Kazdin (2004), analisámos as diferenças entre resultados, através da comparação das médias dos dois contextos, com recurso a um teste *t* para amostras emparelhadas e cálculo da magnitude do efeito. Este último cálculo foi efectuado através da fórmula “b” apresentada no Anexo F.

A análise do Quadro 7.9 permite concluir que todas as diferenças entre as cotações de pais e educadores nos vários resultados das ECIP-2 alcançam o limiar de significância estatística, com uma tendência para os pais cotarem os seus filhos tanto com mais comportamentos positivos (aptidões sociais) como negativos (problemas de comportamento). Para os resultados da escala de Aptidões Sociais, é apenas na subescala de Cooperação Social que a média em contexto familiar é inferior ao contexto escolar ( $M = 25.79$ ,  $DP = 3.80$  e  $M = 27.29$ ,  $DP = 4.86$ ),  $t(999) = -9.25$ ,  $p < .001$ . Quanto à escala de Problemas de Comportamento, as médias obtidas para as cotações dos pais são sempre superiores às dos educadores (tanto para as subescalas Exteriorizadas/Interiorizadas como para as subescalas suplementares), com excepção da subescala suplementar de Isolamento Social, cotada com maior intensidade por educadores ( $M = 4.89$ ,  $DP = 3.56$  e  $M = 5.27$ ,  $DP = 4.40$ ),  $t(999) = -2.41$ ,  $p = .016$ . A diferença mais flagrante entre as cotações de pais e educadores diz respeito à subescala suplementar de Problemas de Comportamento Oposição/Explosivo ( $M = 13.14$ ,  $DP = 5.21$  e  $M = 8.07$ ,  $DP = 6.26$ ),  $t(999) = 23.69$ ,  $p < .001$ . A análise das

magnitudes do efeito indica que a maioria apresenta valores moderados a largos, entre .08 e .36. As restantes magnitudes do efeito, correspondentes a diferenças menos acentuadas ( $p < .05$ ), são reduzidas (.01 a .05).

### Quadro 7.9

#### *Comparação das Avaliações Efectuadas por Pais e Educadores (N = 1.000)*

Resultado ECIP-2	Contexto Familiar		Contexto Escolar		t(999)	p	ES
	M	DP	M	DP			
<b>Escala Aptidões Sociais</b>							
Cooperação/Ajustamento Social	25.79	3.80	27.29	4.86	-9.25	.001**	.08
Interacção Social/Empatia	25.62	3.15	23.65	5.15	11.37	.001**	.11
Independência Social/Assertividade	33.33	3.73	32.90	5.31	2.50	.013*	.01
Total Aptidões Sociais	84.74	8.82	83.84	13.33	2.06	.039*	.01
<b>Escala Problemas Comportamento</b>							
Problemas Exteriorizados	31.51	13.96	23.39	18.53	14.32	.001**	.17
Problemas Interiorizados	15.55	7.25	13.39	8.80	6.96	.001**	.05
Total Problemas Comportamento	47.06	19.24	36.78	24.34	12.84	.001**	.14
<b>Subescalas Suplementares</b>							
<b>Problemas Comportamento</b>							
Antissocial/Agressivo	7.86	5.59	7.33	7.57	2.27	.024*	.01
Excesso Actividade/Desatenção	10.51	4.66	7.99	5.88	13.97	.001**	.16
Oposição/Explosivo	13.14	5.21	8.07	6.26	23.69	.001**	.36
Isolamento Social	4.89	3.56	5.27	4.40	-2.41	.016*	.01
Ansiedade/Queixas Somáticas	10.66	4.50	8.12	5.07	13.60	.001**	.16

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

Num segundo momento, solicitou-se a um conjunto de quatro informadores (mãe, pai, educador de infância e auxiliar de sala) que preenchessem um exemplar das ECIP-2 em referência à mesma criança ( $n = 100$ ). A amostra compreende 25 crianças por cada nível etário das ECIP-2 (3-6 anos), sendo 50% do género feminino e 50% masculino, todas a frequentar o ensino pré-escolar privado, das regiões do Centro (54%) e Lisboa (46%). Para evitar enviesamentos e atendendo ao facto de a mãe ser o informador mais frequentemente disponível para participar em investigações, os dois questionários foram recolhidos de forma independente, tendo sempre sido solicitada a colaboração da mãe em primeiro lugar. Assim que a mãe devolveu o seu questionário, foi remetido um exemplar das ECIP-2 ao pai da criança.

## Quadro 7.10

*Acordo entre Informadores: Mãe, Pai, Educador e Auxiliar (n = 100)*

Resultados ECIP-2	Mesmo Contexto		Entre Contextos			
	Mãe-Pai	Educ-Aux	Mãe-Educ	Mãe-Aux	Pai-Educ	Pai-Aux
<b>Escala de Aptidões Sociais</b>						
Cooperação/Ajustamento Social	.41**	.78**	.16	.13	.12	.16
Interacção Social/Empatia	.45**	.62**	.21*	.27**	.12	.05
Independência Social/Assertividade	.47**	.74**	.19	.20*	.23*	.16
Total Aptidões Sociais	.47**	.76**	.17	.20*	.15	.13
<b>Escala Problemas Comportamento</b>						
Problemas Exteriorizados	.58**	.64**	.38**	.36**	.25*	.39**
Problemas Interiorizados	.49**	.46**	.25*	.26**	.24*	.31**
Total Problemas Comportamento	.55**	.55**	.31**	.32**	.22*	.38**
<b>Subescalas Suplementares</b>						
<b>Problemas Comportamento</b>						
Antissocial/Agressivo	.49**	.57**	.42**	.39**	.23*	.34**
Excesso Actividade/Desatenção	.59**	.71**	.43**	.34**	.46**	.49**
Oposição/Explosivo	.58**	.60**	.23*	.23*	.09	.24*
Isolamento Social	.35**	.46**	.19	.20*	.21*	.13
Ansiedade/Queixas Somáticas	.55**	.41**	.28**	.27**	.29**	.35**
Média <sup>a</sup>	.50**	.62**	.27**	.27**	.22**	.27**

Nota. Educ = Educador; Aux = Auxiliar.

<sup>a</sup>As médias das correlações foram calculadas com recurso à transformação em z de Fisher.

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

A informação contida no Quadro 7.10 permite-nos chegar a várias conclusões. A primeira informação que sobressai é a nítida superioridade do grau de acordo para informadores pertencentes ao mesmo contexto (pais-mães e educadores-auxiliares) em comparação com o grau de acordo apresentado entre o cruzamento das cotações dos quatro informadores, como se pode denotar pelas correlações médias de .50 e .62, respectivamente para os contextos familiar e escolar, comparativamente às correlações médias de .22 a .27, quando se cruzam os dois contextos. Por outro lado, é importante salientar que o grau de acordo entre informadores do contexto escolar (educador-auxiliar) é superior ainda ao acordo entre pais, para todos os resultados das ECIP-2 com excepção do resultado total de Problemas de Comportamento (igual em ambos os contextos,  $r = .55$ ,  $p < .01$ ), para a subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados (.49 > .46, respectivamente para o acordo pai-mãe e educador-auxiliar) e para a subescala suplementar de Ansiedade/Queixas Somáticas (.55 > .41, respectivamente para o acordo pai-mãe e educador-auxiliar).

Quando comparados os resultados do nosso estudo de acordo educador-auxiliar com o das PKBS-2, denota-se a existência de um maior grau de acordo nas ECIP-2 para todos os resultados relativos à escala de Aptidões Sociais (entre .62-.78 e entre .36-.61 para ECIP-2 e PKBS-2, respectivamente). No caso da escala de Problemas de Comportamento, os resultados dos dois estudos apresentam um elevado grau de proximidade, com valores praticamente idênticos para as várias subescalas e até



subescalas suplementares. A título de exemplo, os valores para os Problemas Exteriorizados, Interiorizados e Total dos Problemas de Comportamento são de .64, .46 e .55 para as ECIP-2 e de .63, .46 e .59 respectivamente, para as PKBS-2. A diferença mais saliente verifica-se na subescala suplementar de Excesso de Actividade/Desatenção, com um grau de acordo de .71 para as ECIP-2 e de apenas .51 para as PKBS-2.

Todas as correlações entre avaliações de mãe e pai são estatisticamente significativas ( $p < .01$ ) e apresentam valores entre .35 e .59. Para o acordo educador-auxiliar, os valores oscilam entre .41 e .78 ( $p < .01$ ). As correlações apresentadas para o cálculo do acordo entre educador e auxiliar com os pais das crianças são fracas a moderadamente fracas (segundo a classificação de Sattler e Hoge, 2006) e algumas não alcançam o limiar de significância estatística. Como se pode verificar, o grau de acordo entre o educador e a figura paterna situa-se entre .09 e .46, enquanto entre auxiliar e pai oscila entre .05 e .49. Para o grau de acordo entre o educador e a figura materna, as correlações situam-se entre .16 e .43 e no caso do acordo entre a auxiliar e a mãe entre .13 e .39.

Com excepção do acordo entre educador-auxiliar, o grau de acordo entre os vários informadores tende a ser mais elevado para os problemas de comportamento, do que para as aptidões sociais (exceptuando-se os resultados para problemas de Isolamento Social). Por outro lado, para as seis comparações de grau de acordo apresentadas, o valor das correlações para os Problemas de Comportamento Exteriorizados é sempre superior ao relativo a Problemas Interiorizados (e.g.,  $.58 > .49$ , para mães-pais e  $.64 > .46$ , para educadores-auxiliares), o que confirma os dados encontrados na literatura.

De forma a poder especificar um pouco melhor até que ponto as cotações dos pais das crianças apresentam algum grau de discordância, procurou-se analisar a discrepância entre estes informadores através de um teste  $t$  para amostras emparelhadas e cálculo da magnitude do efeito (através da fórmula “b” apresentada no Anexo F).

De acordo com a informação apresentada no Quadro 7.11, e contrariamente ao que seria expectável (Christensen et al., 1992; Langberg et al., 2010), existe uma ligeira tendência para os pais cotarem os seus filhos com mais problemas de comportamento por comparação com as mães. Todavia, a discrepância entre os resultados dos dois informadores em contexto familiar alcança o limiar de significância estatística apenas para o resultado referente à subescala suplementar de Isolamento Social (com os pais a cotarem os seus filhos como mais isolados, em comparação com as mães) ( $M = 4.29$ ,  $DP = 3.03$  e  $M = 5.01$ ,  $DP = 3.26$ ),  $t(99) = -2.01$ ,  $p = .047$ , valor este, ainda assim, correspondente a uma magnitude do efeito reduzida (.004).

## Quadro 7.11

*Comparação das Avaliações Efectuadas por Mães e Pais (n = 100)*

Resultados ECIP-2	Mães		Pais		t(99)	p
	M	DP	M	DP		
<b>Escala Aptidões Sociais</b>						
Cooperação/Ajustamento Social	26.99	3.26	26.92	3.57	0.19	.852
Interacção Social/Empatia	26.24	2.98	25.56	3.62	1.93	.056
Independência Social/Assertividade	33.59	3.61	33.79	3.77	-0.54	.590
Total Aptidões Sociais	86.81	7.93	86.27	9.02	0.62	.537
<b>Escala Problemas Comportamento</b>						
Problemas Exteriorizados	28.13	12.21	29.20	13.64	-0.90	.373
Problemas Interiorizados	14.62	6.37	15.25	7.27	-0.91	.367
Total Problemas Comportamento	42.75	16.67	44.45	19.34	-0.98	.327
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>						
Antissocial/Agressivo	6.67	4.65	7.05	5.46	-0.74	.464
Excesso Actividade/Desatenção	9.41	4.43	9.87	4.39	-1.16	.251
Oposição/Explosivo	12.05	4.74	12.28	5.32	-0.49	.623
Isolamento Social	4.29	3.03	5.01	3.26	-2.01	.047*
Ansiedade/Queixas Somáticas	10.33	4.20	10.24	4.68	0.21	.832

\*  $p < .05$ 

Num último momento, pediu-se à mãe e respectivo educador de infância que preenchessem de novo as ECIP-2 no final do ano lectivo, de forma a poder-se analisar o grau de acordo entre os contextos familiar e escolar nos dois momentos. Neste sentido, apenas se consideraram as crianças dos 3 aos 5 anos de idade, uma vez que no início do ano lectivo haveria muito poucas crianças já com 6 anos de idade a frequentar o pré-escolar. Do número de protocolos entregues no final do ano para a realização deste estudo ( $n = 75$ ), foi possível recolher 64 preenchidos, dada a indisponibilidade em completar mais um questionário no final do ano lectivo manifestada por alguns dos informadores. A amostra para este estudo é assim composta por 22 crianças de 3 anos, 18 de 4 anos e 24 de 5 anos, mantendo-se a proporção de 50% do género feminino e 50% masculino, todas a frequentar o ensino pré-escolar privado, das regiões Centro (68.8%) e Lisboa (31.2%).

## Quadro 7.12

*Acordo entre Informadores: Mães-Educadores Início e Final do Ano Lectivo (n = 64)*

Resultados ECIP-2	Início Ano		Final Ano	
	Correlação Pearson	Correlação Intraclasse	Correlação Pearson	Correlação Intraclasse
<b>Escala Aptidões Sociais</b>				
Cooperação/Ajustamento Social	.08	.14	.34**	.45**
Interacção Social/Empatia	.16	.23	.43**	.55**
Independência Social/Assertividade	.23	.34	.52**	.67**
Total Aptidões Sociais	.09	.14	.48**	.61**
<b>Escala Problemas Comportamento</b>				
Problemas Exteriorizados	.35**	.48**	.44**	.55**
Problemas Interiorizados	.24	.38*	.33**	.48**
Total Problemas Comportamento	.26*	.39*	.31*	.43**
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>				
Antissocial/Agressivo	.37**	.51**	.39**	.55**
Excesso Actividade/Desatenção	.35**	.49**	.59**	.70**
Oposição/Explosivo	.24	.31*	.35**	.40**
Isolamento Social	.19	.31	.24	.38*
Ansiedade/Queixas Somáticas	.28*	.40*	.39**	.52**
Média <sup>a</sup>	.24	-	.41	-

<sup>a</sup>As médias das correlações foram calculadas com recurso à transformação em z de Fisher.\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$ 

Dos dados contidos no Quadro 7.12 é possível assinalar que, do início para o final do ano lectivo, se assiste a um aumento considerável dos valores das correlações entre as cotações dos comportamentos das crianças nos contextos familiar e escolar (em média de .24 para .41, respectivamente). As diferenças mais flagrantes dizem respeito à escala de Aptidões Sociais, para a qual, no início do ano as correlações (não significativas) se situavam entre .08 e .23, enquanto no final do ano lectivo, se fixam entre .34 e .52 (todas estatisticamente significativas). No caso dos resultados para os problemas de comportamento, também se assiste a um ligeiro aumento dos coeficientes de correlação (sendo que alguns que não alcançavam o limiar de significância estatística o atingem no final do ano lectivo), passando o leque de correlações de .19-.37 para .24-.59.

Relativamente aos resultados para o coeficiente intraclasse, apesar de ligeiramente superiores aos valores do coeficiente de correlação de Pearson, vão no mesmo sentido, tanto no início (entre .14 e .51) como no final do ano lectivo (entre .38 e .70).

Os resultados obtidos para este estudo, que representa um misto de acordo entre informadores e estabilidade temporal, permitem-nos concluir que se assiste a um aumento do acordo entre informadores pertencentes a contextos diferentes, do início para o final do ano lectivo.

#### 7.4. Estabilidade Temporal

Considerado como um dos métodos mais populares na avaliação da estabilidade de resultados de testes de personalidade (Kamphaus & Frick, 1996), o método de teste-reteste para avaliar a estabilidade temporal requer a aplicação do mesmo instrumento após um período de tempo relativamente reduzido, ao mesmo grupo de sujeitos (Anastasi & Urbina, 1997; Kamphaus & Frick, 1996; Kline, 2000; Nunnally, 1978; Sattler & Hoge, 2006). No que diz respeito ao intervalo de tempo entre as duas aplicações, para variáveis de carácter comportamental, como é o caso das ECIP-2, são recomendados intervalos entre uma semana e um mês, sendo os intervalos de 2-3 ou 2-4 semanas os mais usuais (Kamphaus & Frick, 1996; Moreira, 2004). Intervalos de tempo mais dilatados para o reteste levam a coeficientes mais baixos, o que é típico em instrumentos de avaliação socioemocional (Merrell & Harlacher, 2008), mas também para outros instrumentos de avaliação.

Resumindo, a questão que aqui se coloca é se o instrumento produz os mesmos resultados, quando o mesmo informador avalia a mesma criança em dois momentos distintos. Se a estabilidade for elevada, é porque o instrumento avalia um constructo estável e consistente no decorrer de um curto espaço de tempo. No entanto, caso esta situação não se verifique, não significa que estejamos perante uma lacuna do instrumento, mas poderá, antes, representar uma mudança nos comportamentos avaliados (Sattler & Hoge, 2006).

No decorrer do processo de standardização de um instrumento de avaliação, Flanagan e Alfonso (1995) recomendam a recolha de dados de teste-reteste para, pelo menos, três níveis da escolaridade pré-escolar: baixo (2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses), médio (3 anos e 6 meses a 4 anos e 6 meses) e superior (4 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses). A recolha de 20 questionários por cada uma das quatro faixas etárias abrangidas pelas ECIP-2 veio ao encontro desta recomendação.

Assim, para o estudo da estabilidade temporal das ECIP-2 solicitou-se a 80 pais e educadores da amostra normativa que, após terem preenchido um exemplar das ECIP-2 (linha de base), procedessem ao seu preenchimento noutras dois momentos: passadas 3 semanas e passados 3 meses. A amostra abrange 20 crianças por cada nível etário das ECIP-2 (3-6 anos), sendo 50% do género feminino e 50% masculino, todas a frequentar o ensino pré-escolar privado, na região Norte Litoral (75%) e Norte Interior (25%) do país. A precisão teste-reteste é medida através de correlações entre os resultados das duas aplicações (Kline, 2000). Neste sentido, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson entre a avaliação da linha de base e os dois momentos seguintes, para pais e educadores. Os resultados destas análises são apresentados no Quadro 7.13.

## Quadro 7.13

*Coefficientes de Estabilidade Temporal Pais e Educadores (3 semanas e 3 meses)*

Resultados ECIP-2	Pais		Educadores	
	Reteste 3 Semanas	Reteste 3 Meses	Reteste 3 Semanas	Reteste 3 Meses
<b>Escala de Aptidões Sociais</b>				
Cooperação/Ajustamento Social	.74	.69	.81	.75
Interacção Social/Empatia	.70	.74	.84	.77
Independência Social/Assertividade	.67	.68	.82	.82
Total Aptidões Sociais	.72	.75	.87	.81
<b>Escala de Problemas Comportamento</b>				
Problemas Exteriorizados	.88	.87	.89	.89
Problemas Interiorizados	.87	.82	.77	.65
Total Problemas Comportamento	.90	.87	.87	.84
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>				
Antissocial/Agressivo	.86	.78	.90	.89
Excesso Actividade/Desatenção	.80	.80	.87	.84
Oposição/Explosivo	.84	.87	.85	.84
Isolamento Social	.84	.84	.73	.62
Ansiedade/Queixas Somáticas	.81	.71	.78	.65

Todos os coeficientes são estatisticamente significativos a \*\*  $p < .01$ .

A análise dos resultados apresentados no Quadro 7.13 permite-nos verificar que todas as correlações obtidas são estatisticamente significativas para o nível .01 e que todas se situam num nível moderado a elevado (segundo a classificação adoptada por Sattler e Hoge, 2006). Os resultados das ECIP-2, quer sejam preenchidas em contexto familiar ou escolar, tendem a apresentar uma estabilidade mais elevada para os problemas de comportamento em comparação com as aptidões sociais. Debruçando-nos sobre os resultados totais das escalas, quando preenchidas em contexto familiar, a escala de Aptidões Sociais passa de .72 para .75 (3 meses depois), sendo os valores correspondentes quando as ECIP-2 são preenchidas em contexto escolar de .87 e .81. No caso do total dos Problemas de Comportamento, esses valores situam-se nos .90 e .87 (em contexto familiar para 3 semanas e 3 meses, respectivamente) e nos .87 e .84 (em contexto escolar para 3 semanas e 3 meses, respectivamente). Estes resultados permitem-nos concluir que, com excepção do resultado total da escala de Aptidões Sociais quando preenchidas pelos pais, se dá um ligeiro decréscimo do valor do coeficiente de correlação quando se passa de 3 semanas para 3 meses de intervalo de tempo decorrido desde a avaliação da linha de base. No entanto, ainda que alguns coeficientes de correlação apresentem uma redução das 3 semanas para os 3 meses (e.g., subescala suplementar de Ansiedade/Queixas Somáticas de .81 para .71,  $p < .01$ , para a avaliação dos pais), outros apresentam um valor estável nos dois momentos (e.g., subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados .89,  $p < .01$ , avaliados por educadores), e outros ainda, chegam a

apresentar ligeiros aumentos (e.g., subescala de Interação Social de .70 para .74,  $p < .01$ , quando a avaliação é feita pelos pais).

Ao comparar os resultados do nosso estudo, com o estudo de estabilidade temporal apresentado no manual das PKBS-2 (apenas com referência à avaliação de 82 educadores de infância), podemos concluir que os valores obtidos para os resultados de aptidões sociais são superiores para as ECIP-2 (entre .75 e .87) em comparação com os das PKBS-2 (entre .58 e .70), sendo mais próximos os coeficientes obtidos para as escalas de Problemas de Comportamento (entre .65 e .89 e entre .70 e .87, para ECIP-2 e PKBS-2, respectivamente). No que concerne às subescalas suplementares de Problemas de Comportamento, tal como nas PKBS-2, também as correlações entre inventários preenchidos por educadores sofrem um decréscimo ao comparar os coeficientes obtidos às 3 semanas com os dos 3 meses. No entanto, contrariamente ao que é reportado no manual das PKBS-2, nas ECIP-2 não se verifica uma redução muito drástica para os problemas de Ansiedade/Queixas somáticas (de .81 para .36 e de .78 para .65, respectivamente para PKBS-2 e ECIP-2).

Os resultados apresentados nesta breve exposição permitem-nos inferir acerca da relativa estabilidade temporal dos comportamentos avaliados pelas ECIP-2, quer sejam preenchidas em contexto familiar, quer em contexto escolar.

## 7.5. Formas Paralelas

Nunnally (1978) aponta o método das formas paralelas, juntamente com o coeficiente alfa, como um indicador fundamental na avaliação da precisão. Este procedimento requer a administração de diferentes versões do mesmo teste, à mesma amostra de sujeitos, no decorrer da mesma sessão (administração imediata) ou num curto intervalo de tempo (administração diferida) (Kline, 1998). No entanto, estudos com formas paralelas são mais comuns com instrumentos de avaliação do desempenho académico do que com inventários/questionários de avaliação do comportamento (Merrell, 2002a), uma vez que este método implica a construção de duas escalas semelhantes para avaliação da mesma variável (com igual número de itens e o mesmo formato), mas com itens diferentes de forma a reduzir o impacto da memória nos resultados, o que leva a que poucos questionários apresentem formas paralelas (Moreira, 2004).

No sentido de replicar um dos estudos de evidência de precisão para os resultados das PKBS-2, denominado de estudo de formas alternativas entre as versões em inglês e em espanhol (Carney & Merrell, 2002; Merrell, 2002a), procurou-se averiguar a consistência dos resultados entre a versão em inglês e a respectiva tradução portuguesa. Merrell (2002a) justifica aquele estudo como forma de

comprovar que as versões inglesa e espanhola das PKBS-2 podem ser consideradas formas paralelas do mesmo instrumento. Tal raciocínio foi extrapolado para a versão portuguesa em estudo.

É importante salientar que, neste estudo, foram utilizados apenas os 76 itens das ECIP-2 que são equivalentes aos das PKBS-2. A forte semelhança entre as versões americana e portuguesa já havia sido confirmada aquando do processo de retroversão da versão portuguesa, uma vez que as alterações encontradas foram pouco significativas e não alteravam o significado de qualquer item ou instrução, conforme se pode denotar pelos exemplos apresentados no Quadro 7.14.

#### Quadro 7.14

##### *Exemplos de Itens das PKBS-2 em Inglês e em Português*

<b>Escala Aptidões Sociais</b>	
1.	Works or plays independently/Trabalha ou brinca de uma forma independente
7.	Follows instructions from adults/ Segue instruções dos adultos
33.	Is sensitive to adult problems (“Are you sad?”)/ É sensível aos problemas do adulto (“Estás triste?”)
<b>Escala Problemas de Comportamento</b>	
6.	Makes noises that annoy others/ Faz barulhos que incomodam os outros
24.	Resists going to preschool or day care/ Resiste em ir para o jardim-de-infância/escola ou ama
41.	Is easily provoked – has a “short fuse”/ É facilmente provocado(a) – “ferve em pouca água”

A amostra envolvida neste estudo foi recolhida segundo um processo de amostragem por conveniência. O critério principal de inclusão neste estudo requeria que um dos pais tivesse um nível fluente de inglês e português que lhe permitisse preencher as duas versões das PKBS-2 de forma independente. Em virtude da recolha desta amostra não se apresentar como uma tarefa fácil, optou-se por contactar instituições escolares com currículos bilingues, dada a probabilidade de aí encontrar uma concentração mais elevada de pais com esta característica. Após contacto e autorização da instituição escolar para a realização do estudo, foi efectuado um levantamento dos pais que dominavam ambos os idiomas, trabalho este no qual os educadores e/ou responsáveis das instituições escolares desempenharam um papel decisivo, pois foram estes quem identificou e recrutou possíveis participantes.

A amostra utilizada neste estudo envolveu a colaboração de 44 pais bilingues de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade (20 rapazes e 24 raparigas). A maioria das 44 crianças incluídas neste estudo encontrava-se a frequentar educação pré-escolar numa de sete instituições particulares com currículo bilingue contactadas ( $n = 41$ ), enquanto algumas outras tinham pais que dominavam o inglês (e.g., por trabalharem num centro de línguas,  $n = 3$ ). Todas as crianças residiam na zona Litoral do país, maioritariamente nas regiões de Lisboa (45.5%) e Algarve (47.7%), em meio de

residência predominantemente urbano (90.9%), maioritariamente provenientes de NSE médio e elevado (90.0%).

A recolha da amostra foi levada a cabo em colaboração com educadoras ou responsáveis das instituições, a quem foi remetido o conjunto de protocolos previamente determinado, acompanhado de indicações para a respectiva recolha. Os protocolos foram preenchidos em ordem contrabalanceada, em que 22 pais preencheram a versão inglesa seguida da versão em português e os restantes 22 procederam ao preenchimento das duas versões em ordem inversa. Perante a impossibilidade de os pais preencherem presencialmente as duas versões na instituição escolar, foi estabelecido um procedimento na tentativa de evitar que a segunda versão fosse uma mera reprodução das respostas aos itens da primeira versão, o que levaria a uma elevada, mas enviesada, correspondência entre as duas versões, caso ambas fossem entregues simultaneamente. Neste sentido, foi entregue um envelope aos pais com uma breve apresentação do estudo, respectivo pedido de autorização e a primeira versão do instrumento. Uma vez devolvido o envelope era entregue a segunda versão, com indicação de que deveria ser o mesmo informador a proceder ao preenchimento. Este procedimento acabaria também por limitar o efeito da memorização das respostas aos itens. O tempo decorrido entre o preenchimento das duas versões oscilou entre 0 (ambas as versões preenchidas no mesmo dia) e 4 dias, com uma média de 2 dias. A mãe voltou a ser o informador com maior taxa de participação neste estudo (84.1%), sendo 13.6% preenchidos pela figura paterna, com apenas um caso de preenchimento conjunto por ambos os pais. A taxa de devolução dos questionários revelou-se mais reduzida do que aquando do processo de recolha da amostra normativa. Assim, dos 69 conjuntos de protocolos entregues nas instituições escolares, 50 foram devolvidos (72.5%). No entanto, cinco apresentavam apenas uma versão preenchida e um foi eliminado por não ter sido o mesmo informador a preencher as duas versões, o que se viria a traduzir numa taxa final de devolução de protocolos válidos de 63.8% (44/69).

As análises estatísticas realizadas envolveram procedimentos idênticos aos da comparação entre a versão em inglês e em espanhol: (a) correlações totais entre as escalas, (b) consistência interna, e (c) comparação das médias dos resultados alcançados com as duas versões. Apenas foram analisados os resultados para os totais das escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, em virtude de os estudos para as várias subescalas implicarem que a mesma solução factorial fosse replicável para ambas as versões, o que não podemos afirmar.

Obtiveram-se coeficientes de correlação de Pearson elevados e ambos estatisticamente significativos ( $p < .01$ ), de .89 para os resultados totais da escala de Aptidões Sociais e de .88 para a escala de Problemas de Comportamento. Estes resultados, ainda que ligeiramente inferiores, são muito próximos dos alcançados na



comparação entre as versões inglesa e espanhola (.93 e .94, respectivamente para as Aptidões Sociais e os Problemas de Comportamento).

Quanto à análise da consistência interna, obteve-se o mesmo padrão de resultados do estudo de Carney e Merrell (2002) sendo que, tanto para a versão em língua portuguesa como na versão em língua inglesa, se encontraram coeficientes alfa de Cronbach elevados e de igual valor para os itens da escala de Aptidões Sociais (.89). Para os itens da escala de Problemas de Comportamento, os valores obtidos são ainda mais elevados e muito próximos (.94 e .95 para as versões em língua portuguesa e inglesa, respectivamente). O valor mais baixo na consistência interna para a escala de Aptidões Sociais, em contexto familiar, já havia sido confirmado no ponto 7.2, sendo um valor ligeiramente inferior ao obtido com a versão espanhola (.89 vs. .93). Já para a escala de Problemas de Comportamento, os valores alcançados são muito semelhantes aos da versão espanhola (.94/.95 vs. .96, respectivamente).

#### Quadro 7.15

##### *Estatísticas Descritivas e teste t: Comparação Versão Inglesa e Portuguesa*

Resultados	Versão Inglesa		Versão Portuguesa		t(43)	p
	M	DP	M	DP		
Aptidões Sociais	87.77	8.13	88.55	7.98	1.34	.187
Problemas Comportamento	32.59	17.09	34.73	15.59	1.76	.086

Da análise do Quadro 7.15, e no que diz respeito às estatísticas descritivas para os resultados brutos da escala de Aptidões Sociais, observa-se uma elevada proximidade entre os resultados das duas versões. Neste sentido, o teste *t* para amostras emparelhadas indicou que a diferença entre os resultados médios das duas versões não alcança o limiar de significância estatística  $t(43) = 1.34$ ,  $p = .187$ . A diferença entre as médias dos resultados das duas versões (0.78) representa uma discrepância de apenas 1/10 do valor do desvio-padrão. Para a escala de Problemas de Comportamento, os valores encontrados para as duas versões são muito próximos e, tal como para os resultados das aptidões sociais, o teste *t* para amostras emparelhadas voltou a apontar para a ausência de diferença estatisticamente significativa entre a distribuição de resultados médios da versão em inglês e da tradução portuguesa  $t(43) = 1.76$ ,  $p = .086$ . A diferença entre as médias dos resultados das duas versões (2.14) representa uma discrepância de cerca de 1/7 do valor do desvio-padrão. As conclusões obtidas no estudo de Carney e Merrell (2002) podem-se aplicar ao estudo com a versão portuguesa, uma vez que a proximidade não só das médias como dos desvios-padrão permite enfatizar que as crianças são avaliadas de uma forma muito semelhante nas duas versões e que a variabilidade entre as duas versões é também ela praticamente idêntica.

As elevadas correlações encontradas entre as escalas equivalentes das duas versões (muito próximas de .90), aliadas aos coeficientes de consistência interna com valores entre .89 e .95, bem como, os valores muito próximos em matéria de estatística descritiva permitem reforçar a equivalência entre as duas formas. Estes resultados abonam a favor da tradução portuguesa e da similitude conceptual intercultural, quer seja para os comportamentos prossociais, quer para comportamentos problemáticos.

Conclui-se que, apesar das limitações deste estudo, os resultados suportam a elevada equivalência das versões em inglês e em português.

## 7.6. Discussão

Ao longo desta exposição serão discutidos os principais resultados obtidos para cada bloco de estudos de evidência de precisão, com integração das diversas hipóteses previamente equacionadas incidentes sobre o acordo entre informadores.

Assim, os resultados obtidos para os estudos de consistência interna, através dos dois métodos utilizados (alfa de Cronbach e *split-half*) e considerando quer cada um dos contextos estudados, quer o total de protocolos preenchidos, apontam para uma boa homogeneidade dos 80 itens que integram a versão portuguesa das PKBS-2. Para tal contribuem não apenas os valores integrados no patamar de excelência (segundo a classificação proposta por Kline, 1998) para os totais das escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, mas também os resultados muito ajustados obtidos para as várias subescalas. Numa análise mais pormenorizada, o estudo das correlações item-total corrigidas e dos valores dos coeficientes alfa de Cronbach, caso algum dos itens fosse removido, reforçam os resultados anteriores. Também os valores relativamente baixos alcançados para *EPM* fortalecem os resultados e permitem associar uma margem de erro reduzida aos resultados obtidos com as ECIP-2. Acresce que os diversos estudos comparativos com as PKBS-2 são igualmente congruentes com o bom funcionamento ao nível da consistência interna das ECIP-2.

Num segundo momento, dedicamo-nos ao estudo do grau de acordo entre vários informadores com um papel significativo na vida das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, procuramos analisar os resultados segundo as duas abordagens propostas por De Los Reyes e Kazdin (2005) no estudo do acordo entre informadores: o acordo (ou seja, o estudo das correlações) e o desacordo (através do estudo da comparação de médias).

Os resultados obtidos para as correlações apresentadas com referência ao estudo de acordo entre quatro informadores (mãe, pai, educador e auxiliar) confirmam a hipótese H1, de acordo com a qual **as avaliações feitas pelas mães e pelos pais**

**apresentam um maior grau de acordo entre si, comparativamente ao acordo registado entre as avaliações de qualquer um dos progenitores com educadores ou auxiliares de sala.** Neste sentido, da análise das correlações nas cotações de mãe e pai com as quatro comparações efectuadas (cada um dos progenitores com educador e auxiliar), infere-se que o acordo entre os pais é sempre superior ao grau de acordo registado entre as cotações de qualquer um destes e um dos informadores em contexto escolar. Assim, enquanto as correlações entre pai e mãe são todas estatisticamente significativas ( $p < .01$ ) e se situam entre .35 e .59, no caso do acordo entre pai e mãe com educador e auxiliar, estes valores são muito inferiores e nalguns casos não alcançam o limiar de significância estatística. Estes resultados confirmam a literatura que aponta para um maior grau de acordo entre informadores do mesmo contexto face a informadores de contextos distintos (Achenbach et al., 1987; Culp et al., 2001; Gagnon et al., 1992; Gagnon et al., 2007; Grietens et al., 2004; Gross et al., 2004; Hinshaw et al., 1992; Kroes et al., 2000/2006; Martin & Bridger, 1999; Merrell, 2002a; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Renk & Phares, 2004; Reynolds & Kamphaus, 1992; Touliatos & Lindholm, 1981; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Vitaro et al., 1991; Winsler & Wallace, 2002). Uma justificação plausível para este padrão de resultados relaciona-se com a diferença de contextos em que pais e educadores/auxiliares interagem com as crianças, o que poderá levar a perspectivas divergentes do comportamento destas. Para tal contribuem os tipos diferentes de actividades desenvolvidas, os pares com quem as crianças interagem, as diferentes exigências em termos de comportamento prossocial, e até mesmo a própria expectativa e base de referência do comportamento normativo pela qual os informadores regem a sua avaliação.

Ainda em referência ao estudo anterior, avançamos a hipótese H2, segundo a qual **as avaliações feitas por educadores e auxiliares de sala apresentam um maior grau de acordo entre si, comparativamente ao acordo registado entre as avaliações de qualquer um deles com algum dos progenitores da criança.** Esta hipótese é igualmente confirmada pelos resultados alcançados no nosso estudo de comparação do grau de acordo entre quatro informadores (mãe, pai, educador e auxiliar). No mesmo sentido da hipótese anterior, as correlações entre os informadores em contexto escolar são superiores ao grau de acordo de cada uma destas com os respectivos progenitores das crianças. Mais uma vez, a correlação média de .62 distancia-se significativamente das correlações de .22 e .27 relativas ao acordo destes informadores com os progenitores das crianças. Também neste caso as correlações alcançadas para o cálculo do acordo entre educador e auxiliar e os pais das crianças são mais fracas e algumas não atingem o limiar de significância estatística. Estes resultados vão de encontro à expectativa de um maior grau de acordo entre informadores do mesmo contexto, face a informadores de contextos distintos (e.g., Achenbach et al., 1987;

Martin & Bridger, 1999; Merrell, 2002a). Como referido na interpretação da hipótese anterior, a discrepância de comportamentos observados e dos intervenientes nas diversas situações de interacção das crianças a que os pais têm acesso, comparativamente aos informadores em contexto escolar, justifica o menor grau de acordo entre informadores presentes em contextos diferentes.

Por outro lado, os resultados vêm ao encontro dos verificados no estudo de acordo entre educador-auxiliar apresentado no manual das PKBS-2, em que se encontrou uma associação moderada a moderadamente elevada entre os relatos destes dois informadores. Acresce que, no presente estudo, as correlações obtidas entre informadores do contexto escolar (educador e auxiliar) são superiores às alcançadas entre pai e mãe. Esta superioridade do grau de acordo para os informadores do contexto escolar pode estar associada ao facto de educadores e auxiliares observarem a criança no mesmo contexto e num intervalo de tempo mais semelhante ao que é partilhado pelos pais, e de desenvolverem com ela um trabalho conjunto pautado por objectivos idênticos, ainda que os informadores sejam distintos quanto à sua formação/treino e papel a desempenhar (Achenbach, 1991b).

Focando a nossa atenção na comparação entre as avaliações efectuadas em contexto familiar e escolar, os resultados obtidos no nosso estudo permitem-nos concluir que a hipótese H3 é também confirmada. Assim, os dados indicam que **os pais tendem a cotar os seus filhos com mais problemas de comportamento face aos educadores/professores**, como se denota da análise do conjunto de testes *t* para amostras emparelhadas, de forma a comparar os resultados de pais e educadores/professores da amostra normativa ( $N = 1.000$ ). Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas entre as cotações de pais e educadores para todos os resultados das ECIP-2. As diferenças encontradas vão todas no sentido esperado, com os pais a cotarem os seus filhos com mais problemas de comportamento (mas também mais aptidões sociais). Estes resultados confirmam-se pela superioridade das médias obtidas nas cotações dos pais para todos os resultados da escala de Problemas de Comportamento (sendo a única excepção a subescala suplementar de Isolamento Social, cotada com maior intensidade por educadores). Quer seja pelo maior tempo passado com a criança, observação desta num leque mais diversificado de situações, menor tolerância para problemas considerados incomodativos, ou ausência ou menor referência normativa ao comportamento das crianças em idade pré-escolar, os resultados do nosso estudo confirmam os dados que se têm destacado na literatura especializada no acordo entre informadores, no que concerne à maior propensão dos pais para cotarem os seus filhos com mais problemas de comportamento, comparativamente a informadores do contexto escolar (Culp et al., 2001; Gagnon et al., 1992; Gross et al., 2004; Herrera & Little, 2005; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Touliatos & Lindholm, 1981; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Winsler &

Wallace, 2002). O resultado que se revelou excepção ao padrão encontrado, superioridade de comportamentos de isolamento social em contexto escolar, merece uma breve reflexão. Assim, o contexto escolar oferece aos educadores uma oportunidade única na observação de comportamentos de interacção social das crianças, daí a possível discrepância de resultados alcançados, em virtude de os educadores terem um grupo de referência mais vasto e oportunidade de observar as crianças em situações variadas (e.g., recreio, visitas de estudo, trabalhos de grupo). Já os pais, apesar de poderem observar a criança em diversas situações, estas limitam-se frequentemente à relação com o núcleo familiar (pais e irmãos), com a família alargada e vizinhos, e com um número mais restrito de crianças e de faixas etárias mais variadas do que as da sala de aula.

Ainda em referência ao acordo entre informadores, da comparação dos valores obtidos com o estudo de meta-análise conduzido por Achenbach e colaboradores (1987) conclui-se que a correlação média de .32 para o acordo pais-professores é muito semelhante à obtida por aqueles autores (coeficiente médio de precisão de .28). Para a escala de Aptidões Sociais, os resultados obtidos no presente estudo são semelhantes ao esperado em função da literatura (Winsler & Wallace, 2002). Já para a escala de Problemas de Comportamento os valores são mais elevados e, em particular, superiores ao valor médio de correlações para a idade pré-escolar de .24, alcançado por Reynolds e Kamphaus (1992) para o grau de acordo numa amostra de 1.423 pares de pais-professores avaliadas com recurso à BASC. Os resultados obtidos com as ECIP-2 vão de encontro ao estudo desenvolvido por Goodman (2001) com recurso ao SDQ para analisar o grau de acordo pais-professores numa amostra de crianças e adolescentes dos 5 aos 15 anos ( $N = 7.313$ ), que apontam para um menor grau de acordo na escala de Comportamento Prosocial (.25,  $p < .001$ ), em comparação por exemplo, com as escalas de Problemas de Comportamento ou de Hiperactividade-Défice de Atenção (respectivamente, .37 e .48,  $p < .001$ ). No caso das ECIP-2, os resultados são muito semelhantes aos apresentados naquele estudo.

Na componente empírica deste trabalho, demos também destaque ao estudo do grau de acordo interparental. Como tal, a hipótese H4, que avançava que **as mães cotam os seus filhos com mais problemas de comportamento comparativamente às avaliações dos pais**, permite-nos reflectir acerca dos resultados obtidos no estudo de acordo interparental. Contrariamente ao que seria expectável com base na literatura (e.g., Christensen et al., 1992; Langberg et al., 2010), e levando à não confirmação da nossa hipótese, a única discrepância entre os resultados de mães e pais que alcança o limiar de significância estatística refere-se à subescala suplementar de Isolamento Social sendo, que os pais cotam com valores superiores às mães. Uma possível justificação para a superioridade de comportamentos de isolamento social apontados pela figura paterna poderá relacionar-se com o facto de, tendencialmente, a mãe ser o

adulto mais disponível e que acompanha a criança num leque mais diversificado de situações e, em consequência, ter oportunidade de a observar a interagir com os pares (e.g., quando vai buscar os filhos ao jardim-de-infância, nas festas de anos, nos parques infantis), o que a leva a apontar menos comportamentos de isolamento. No entanto, é importante referir que, como exposto anteriormente esta realidade tem vindo a diminuir atendendo ao número crescente de mães a trabalhar fora de casa e ao reconhecimento do papel relevante que o pai assume no desenvolvimento socioemocional das crianças (contrariamente à realidade vigente há poucos anos atrás) (e.g., Phares, 1992). Assim, os resultados do nosso estudo são congruentes com a literatura que enfatiza o facto de as diferenças das médias dos resultados entre pais e mães serem geralmente reduzidas, com excepção das aptidões sociais, em que as mães tenderiam a cotar os seus filhos como socialmente mais aptos do que os pais (Kline, 1994; Reynolds & Kamphaus, 1992). Esta última diferença também não é evidente nos nossos resultados, com excepção do factor Interação Social/Empatia, em que as mães atribuem pontuações superiores às dos pais ( $p = .056$ , única diferença próxima do limiar de significância estatística na escala de Aptidões Sociais).

Passando para o estudo do acordo entre informadores num nível de maior especificidade, com foco em determinado tipo de problemas de comportamento, a revisão da literatura levou-nos a apresentar a hipótese H5, segundo a qual **pais e educadores/professores tendem a concordar mais nas cotações de problemas de comportamento exteriorizados do que interiorizados**. Assim, na análise do grau de acordo para as 1.000 ECIP-2 preenchidas em contexto familiar e escolar, os dados obtidos vão no sentido de confirmar esta hipótese. De facto, constata-se que o valor das correlações apresentadas para o acordo entre pais e educadores/professores é mais elevado no que toca aos resultados obtidos para os totais das escalas de Problemas de Comportamento Exteriorizados ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ), do que para os resultados relativos aos Problemas de Comportamento Interiorizados ( $r = .27$ ,  $p < .01$ ). Também o estudo de acordo interparental obedece ao mesmo padrão de resultados no que diz respeito ao maior grau de acordo entre informadores em referência a problemas de comportamento exteriorizados face aos interiorizados. Isto é, em consonância com a literatura (e.g., Christensen et al., 1992; Duhig et al., 2000; Grietens et al., 2004) encontramos na nossa amostra de pais e mães um maior grau de acordo para itens mais visíveis, mais incomodativos e, como tal, de identificação mais fácil. Esta divergência dos níveis de acordo estende-se também às subescalas suplementares, em que se verificam níveis mais elevados para os Problemas de Comportamento Exteriorizados (com valores a oscilarem entre .31 e .44,  $p < .01$ ) do que nas subescalas relativas a Problemas de Comportamento Interiorizados (ambas as subescalas com uma correlação de .25,  $p < .01$ ). Esta superioridade de resultados pode ser justificada pela maior visibilidade e incómodo causados pelos problemas de carácter

exteriorizado em detrimento dos de tipo interiorizado (Achenbach et al., 1987; Gagnon et al., 1992; Gagnon et al., 2007; Hinshaw et al., 1992; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Vitaro et al., 1991; Winsler & Wallace, 2002). Conclui-se que, a superioridade de acordo para problemas exteriorizados em comparação com os interiorizados é um padrão de resultados observado sistematicamente nas cotações atribuídas por todos os pares de informadores estudados.

Finalmente, discutimos a última hipótese por nós equacionada, H6, segundo a qual o **grau de acordo entre os contextos familiar e escolar aumenta do início para o final do ano lectivo**. Esta hipótese é confirmada pelos dados obtidos no nosso estudo, uma vez que para todos os resultados das ECIP-2 (escalas e subescalas) o valor do coeficiente de correlação é sempre mais elevado quando a avaliação do acordo é calculada no final do ano lectivo, em comparação com o seu início. O aumento da correlação média de .24 no início do ano, para .41 no final do ano lectivo traduz o maior conhecimento que os educadores podem ter em relação às crianças, no segundo momento de avaliação, mesmo em relação àquelas com quem estão a interagir pela primeira vez nesse ano lectivo. Por outro lado, o próprio comportamento da criança no jardim-de-infância poderá ser mais consistente no final do ano, momento em que ela está completamente adaptada e à vontade na situação escolar. Desta forma, as informações facultadas por estes já poderão ser mais congruentes com os relatos dos pais acerca das crianças (Hundert et al., 1997; Qi & Kaiser, 2003).

Todos estes resultados permitem-nos reflectir acerca da importância do diálogo casa-escola, não apenas em situações com necessidade de identificação/avaliação de crianças em risco de desenvolver problemas de comportamento, mas também, em geral, para uma melhoria da comunicação entre os vários adultos que lidam com a criança. Neste sentido, é fundamental um maior envolvimento dos pais nas actividades do jardim-de-infância e um maior acompanhamento por parte destes do desenvolvimento, não só académico, mas também socioemocional das crianças (e.g., relação com outros pares e com outros adultos), considerado como um patamar para o bem-estar futuro.

Por conseguinte, este bloco de estudos relativos ao acordo entre informadores permite-nos concluir que, em congruência com a literatura (Achenbach et al., 1987; Merrell, 2000a), os resultados encontrados são consideravelmente mais fracos que os alcançados para os coeficientes de consistência interna. Por outro lado, os coeficientes de menor magnitude referentes aos resultados de aptidões sociais poderão reflectir alguma dificuldade na percepção e identificação destes comportamentos por parte dos informadores ou, ainda, ser o reflexo da diferença de aptidões sociais que os informadores podem observar, atendendo ao seu contexto de interacção com a criança (Achenbach et al., 1987; Goodman, 2001) e aos requisitos sociais diversos entre o contexto familiar e o escolar (Gresham & Reschly, 1987). Neste sentido vai a correlação

encontrada para o acordo pais-educadores para o resultado total de aptidões sociais obtido para a versão pré-escolar do *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990) de .25, muito próxima do valor .28 obtido para as ECIP-2. Como referido na literatura (Achenbach & McConaughy, 1987; Achenbach et al., 1987; Gagnon et al., 1992), as correlações mais baixas relativas ao acordo entre diferentes informadores não devem ser entendidas como sinónimo de inviabilidade das escalas de avaliação do comportamento. Porém, fica a ideia de que os problemas de comportamento serão mais fáceis de identificar e mais estáveis entre os contextos, especialmente os problemas de carácter exteriorizado (Achenbach et al., 1987; Gagnon et al., 1992; Gagnon et al., 2007; Keogh & Bernheimer, 1998).

É importante destacar que este conjunto de estudos é de carácter inovador não apenas por abordar o grau de acordo na população pré-escolar, frequentemente colocado num segundo lugar (comparativamente à população escolar) (Grietens et al., 2004; Gross et al., 2004; Winsler & Wallace, 2002), mas também por analisar o grau de acordo entre informadores ao nível das aptidões sociais, dada a importância da avaliação da esfera social destacada na literatura (e.g., Renk & Phares, 2004). Deste conjunto de resultados é ainda importante não omitir o impacto que as características das crianças (e.g., idade), dos informadores (e.g., presença de sintomatologia), da família (e.g., stress) e dos instrumentos de avaliação utilizados têm nos padrões de resultados obtidos.

Passando, agora, à análise dos estudos de estabilidade temporal, infere-se que os resultados das ECIP-2, quer sejam preenchidas em contexto familiar ou escolar, tendem a apresentar uma estabilidade mais elevada para os problemas de comportamento do que para as aptidões sociais. Esta situação também se verificou nas PKBS-2 e o autor aponta a menor estabilidade dos comportamentos sociais das crianças em idade pré-escolar, como uma possível justificação para os resultados encontrados (Merrell, 2002a). Neste contexto, Merrell (2008) salienta que os coeficientes de estabilidade temporal com valores moderados são a regra, mais do que a excepção, nas escalas destinadas a avaliar comportamentos em idades precoces. Esta característica é inerente à avaliação de crianças em idade pré-escolar, mais do que indicadora de problemas com o instrumento em questão (Carney & Merrell, 2005). Contrariamente às capacidades cognitivas, relativamente estáveis ao longo do tempo, a menor estabilidade temporal dos comportamentos socioemocionais faz com que não sejam expectáveis coeficientes elevados para escalas de avaliação do comportamento (Merrell, 2000a). Neste sentido, Kline (2000) chama a atenção para a possibilidade de alterações nos resultados devido a mudanças reais associadas ao desenvolvimento destas crianças e destaca a importância de, ao avaliar a precisão teste-reteste, ter em conta a amostra com que se está a trabalhar. Os resultados relativamente estáveis obtidos com as ECIP-2 quer para avaliações efectuadas em contexto familiar, quer



escolar, constituem mais um ponto a favor da evidência de precisão dos resultados obtidos com as ECIP-2 e da estabilidade do constructo avaliado pelas ECIP-2.

For fim, o último conjunto de estudos para comprovar a evidência de precisão dos resultados das ECIP-2, referente às formas paralelas, permite-nos afirmar que as elevadas correlações entre os resultados totais das duas versões (inglesa e portuguesa), os coeficientes de consistência interna acima de .89 e a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados das duas versões, abonam a favor da equivalência entre as duas formas. No entanto, apesar dos resultados positivos deste estudo, algumas limitações merecem reflexão. Assim, salientamos o tamanho reduzido da amostra (ainda assim, praticamente idêntico ao das PKBS-2). Acresce a não representatividade da amostra, uma vez que a maioria das crianças provem de NSEs moderados a elevados, com pais com níveis elevados de escolaridade, o que contrasta com a realidade portuguesa. No entanto, é de recordar que se procuraram pais que dominassem tanto o português como o inglês, o que frequentemente se traduz num nível de escolaridade mais elevado. A limitação apontada por Carney e Merrell (2002), quanto à ausência de avaliação prévia do domínio do inglês e português escritos por parte dos pais das crianças, parece fazer sentido dado que estes foram incluídos na amostra com base na opinião de terceiros, o que pode gerar alguma dificuldade na certificação de se tratar de uma amostra efectivamente bilingue (tal pode justificar o facto de cinco pais terem apenas preenchido um dos questionários). Por outro lado, apesar dos resultados muito optimistas e com elevado grau de proximidade face ao estudo homólogo realizado entre as PKBS-2 e a versão espanhola, é importante destacar o facto de todas as crianças da amostra portuguesa frequentarem instituições particulares, e os respectivos pais apresentarem elevados níveis de escolaridade e NSE, que poderá limitar a generalização dos resultados.

Relativamente ao capítulo 7, podemos concluir que os resultados obtidos são, de um modo geral, consonantes com os dados de outras investigações realizadas e confirmam as hipóteses formuladas. Neste sentido, contribuem de forma significativa para reforçar a evidência de precisão dos resultados obtidos com as ECIP-2.

### **7.7. Síntese**

Como refere Nunnally (1978), a maior utilidade dos coeficientes de precisão assenta na indicação do grau em que os resultados alcançados a partir de um método de avaliação são passíveis de ser novamente obtidos.

Neste sentido, dos vários estudos apresentados no presente capítulo, depreende-se que os resultados obtidos ao nível da consistência interna das ECIP-2 são muito satisfatórios quer para a totalidade de protocolos recolhidos ( $N = 2.000$ ), quer

considerando cada contexto de preenchimento separadamente (familiar e escolar), não apenas em termos absolutos, mas também por comparação com as PKBS-2, e permitem traçar um retrato bastante positivo no que diz respeito à precisão dos resultados obtidos com as ECIP-2. Destaca-se a não obtenção de qualquer coeficiente de consistência interna inferior a .80 para os totais das escalas, satisfazendo os valores recomendados pela literatura. É importante salientar o bom funcionamento em matéria de consistência interna dos seis itens adicionados na versão portuguesa e destacar que, a eliminação de nenhum deles contribuiria para melhorar o valor do coeficiente alfa. Os valores obtidos para o erro padrão de medida, quando comparados com as PKBS-2 são ligeiramente superiores, ainda que muito próximos, o que traduz o elevado grau de certeza associado aos resultados das ECIP-2. Na interpretação destes resultados não se podem omitir as justificações anteriormente apresentadas, como sejam as discrepâncias no tamanho das amostras, a inclusão de mais itens nas ECIP-2, um possível melhor funcionamento dos itens da escala de Aptidões Sociais para a população americana e o facto de o valor do erro padrão de medida depender directamente dos valores do desvio-padrão das escalas e da respectiva consistência interna.

Os resultados dos estudos de acordo entre informadores encontram-se dentro do esperado, em função da literatura e são comparáveis aos apresentados no manual das PKBS-2. Em geral, estes resultados atestam que: (a) existe um maior grau de acordo entre informadores do mesmo contexto (e.g., educador-auxiliar), em comparação com informadores que interagem com a criança em contextos díspares (e.g., pais-educadores); (b) os pais tendem a cotar os seus filhos com mais problemas de comportamento comparativamente aos educadores; (c) existe um maior grau de acordo para problemas de comportamento exteriorizados do que para os interiorizados; e (d) o grau de acordo entre os contextos familiar e escolar tende a aumentar do início para o final do ano lectivo. Acresce que a confirmação da maioria das hipóteses apresentadas, equacionadas em referência à literatura especializada no acordo entre informadores, revela-se como mais um ponto a favor da prova de precisão e utilidade dos resultados obtidos com as ECIP-2. No que diz respeito à estabilidade temporal os valores alcançados permitem concluir por uma estabilidade moderada, que diminui com o intervalo de tempo considerado e que é superior para os resultados de Problemas de Comportamento do que para as Aptidões Sociais, e para os Problemas de Comportamento Exteriorizados comparativamente aos Interiorizados. Por seu turno, o estudo das formas paralelas aponta para uma elevada proximidade entre os resultados obtidos com a versão americana (PKBS-2) e portuguesa (ECIP-2), o que abona favoravelmente à equivalência entre as duas formas.

Todos os estudos apresentados ao longo deste capítulo, se revelam favoráveis à evidência de precisão dos resultados obtidos com as ECIP-2, o que constitui condição

para a utilidade/validade deste instrumento. O estudo deste parâmetro psicométrico será abordado com detalhe no capítulo seguinte.







# CAPÍTULO

# 8

## Estudos de Validade

A evidência de precisão de um instrumento de avaliação é necessária, mas por si só insuficiente para demonstrar que esse mesmo instrumento apresenta boas qualidades psicométricas (Suen, 1990). O processo de validação de um instrumento de avaliação implica um acumular de evidência para fornecer suporte científico robusto às interpretações dos seus resultados e para fundamentar a sua relevância para os propósitos com que foi utilizado (AERA, APA, & NCME, 1999). A validade pode ser definida como o grau em que a evidência e a teoria suportam as interpretações dos resultados de um teste, ou seja, até que ponto o instrumento mede realmente aquilo que pretende medir (AERA, APA, & NCME, 1999; Anastasi & Urbina, 1997; Goodwin & Leech, 2003; Kamphaus & Frick, 1996; Kline, 2000; Nunnally, 1978; Suen, 1990). No entanto, a validade de um instrumento não pode ser resumida a um índice numérico, é sim suportada por uma acumulação de evidência empírica, estatística, teórica e conceptual (Suen, 1990). Assim, o tema da validade deve ser assumido como uma questão de grau e como um processo interminável (Nunnally, 1978; Goodwin & Leech, 2003; Moreira, 2004). Mais do que pensar em diferentes tipos de validade, devem considerar-se diversas formas de evidência de validade, tal como exposto nos *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA, & NCME, 1999). Neste capítulo pretende-se apresentar os resultados para os estudos de evidência de validade segundo a nomenclatura da AERA, APA e NCME (1999) que, em detrimento da nomenclatura tradicional (validade de conteúdo, validade de constructo e validade referenciada a um critério), considera a evidência de validade com base: no conteúdo do teste, na estrutura interna, na relação com outras variáveis e nas consequências do teste.

### 8.1. Hipóteses

Tendo em consideração a revisão bibliográfica efectuada, os resultados do estudo exploratório, os constructos avaliados pelas ECIP-2 e os resultados apresentados no capítulo referente à validade no manual das PKBS-2, equacionamos diversas hipóteses para os resultados apresentados ao longo deste capítulo.

Assim, e atendendo à evidência de validade com base na estrutura interna das ECIP-2, avançamos as seguintes hipóteses:

**H7- Estrutura factorial das ECIP-2:** A estrutura factorial obtida para as ECIP-2 reproduz a estrutura interna das PKBS-2. Mais especificamente, (a) as ECIP-2 são compostas por duas escalas (Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento), (b) a escala de Aptidões Sociais apresenta-se dividida em três subescalas, (c) a escala de Problemas de Comportamento é sustentada por uma estrutura bipartida (Problemas de Comportamento Exteriorizados e Interiorizados), (d) os itens que integram a subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados podem ser repartidos por três subescalas suplementares, e (e) os itens que compõem a subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados dividem-se por duas subescalas suplementares.

**H8- Relação entre escalas e subescalas das ECIP-2:** (a) as correlações entre os resultados das escalas de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento são baixas a moderadas e numa direcção negativa, (b) as correlações são superiores entre as subescalas e a respectiva escala em que estão incluídas (Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento) do que com qualquer um dos resultados da outra escala, e (c) as correlações entre as subescalas suplementares de Problemas de Comportamento são elevadas com a respectiva subescala de Problemas de Comportamento a que pretendem (Merrell, 2002a).

A revisão da bibliografia apresentada no capítulo 3 acerca do impacto das variáveis temperamento, auto-percepção de competência e inteligência da criança levou-nos a desenvolver estudos de evidência de validade com recurso a quatro instrumentos de avaliação e a estipular as seguintes hipóteses:

**H9- Relação entre as ECIP-2 e o SDQ-por:** (a) as correlações entre as escalas de Problemas de Comportamento das ECIP-2 e as escalas da mesma natureza do SDQ-Por e entre os resultados de Aptidões Sociais das ECIP-2 e a subescala de Comportamento Prosocial do SDQ-Por são moderadas a elevadas; e (b) as correlações entre escalas relacionadas com problemas de comportamento das ECIP-2 e resultados de comportamento social do SDQ-Por são negativas, bem como as correlações entre as escalas de Aptidões Sociais das ECIP-2 e os resultados de problemas de comportamento do SDQ-Por.



**H10- Relação entre as ECIP-2 e a TABC-R:** (a) as correlações entre as escalas e subescalas de Aptidões Sociais das ECIP-2 e as várias escalas da TABC-R são negativas, sendo positivas no caso dos Problemas de Comportamento das ECIP-2 (Major, 2007; Martin & Bridger, 1999); e (b) retirando os itens das ECIP-2 com sobreposição ao constructo de temperamento, as correlações entre as duas medidas não sofrem alterações significativas (e.g., Lemery et al., 2002; Lengua et al., 1998; Major, 2007; Sanson et al., 1990).

**H11- Relação entre as ECIP-2 e a EAPCASC:** As correlações entre os resultados de Aptidões Sociais das ECIP-2 e as escalas de Relação com os Pares e Auto-Percepção Social da EAPCASC são fracas (e.g., Madigan et al., 2002; Mantzicopoulos, 2006; Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

**H12- Relação entre as ECIP-2 e a WPPSI-R:** As correlações entre as escalas de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento das ECIP-2 com os resultados compósitos da WPPSI-R são fracas e na maioria dos casos não chegam a alcançar o limiar de significância estatística (e.g., Andersson & Sommerfelt, 2001; Dietz et al., 1997).

O perfil socioemocional de crianças pertencentes a determinados grupos clínicos (brevemente apresentado no capítulo 3) levou-nos a avançar as seguintes hipóteses:

**H13: Crianças Referenciadas por Suspeita de Problemas de Comportamento:** (a) as crianças do grupo com Suspeita de Problemas de Comportamento apresentam resultados mais baixos na escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 do que as do grupo de controlo (e.g., Campbell et al., 1986; Egeland et al., 1990), e (b) as crianças do grupo com Suspeita de Problemas de Comportamento apresentam resultados mais elevados na escala de Problemas de Comportamento das ECIP-2 comparativamente ao grupo de controlo (Campbell et al., 1986; Egeland et al., 1990).

**H14: Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo:** (a) as crianças do grupo com Perturbação do Espectro do Autismo apresentam resultados mais baixos na escala de Aptidões Sociais das ECIP-2, quando comparadas com a amostra de crianças com desenvolvimento normal (APA, 2000/2002; Chung et al., 2007; Dockrell & Messer, 1999; Tager-Flusberg, 1999), e (b) as crianças do grupo com Perturbação do Espectro do Autismo apresentam resultados elevados na escala de Problemas de Comportamento das ECIP-2, quando comparadas com a amostra de crianças com desenvolvimento normal (e.g., APA, 2000/2002; Eisenhower et al., 2005).

## 8.2. Evidência de Validade com Base no Conteúdo do Teste

Um teste deve por si próprio revelar-se uma medida adequada daquilo que pretende medir (Nunnally 1978, Suen, 1990). A validade de conteúdo, tradução do inglês “*content validity*”, também conhecida como “validade intrínseca, validade circular, relevância e representatividade” (Nunnally, 1978, p. 111), refere-se à representação correcta do conteúdo de um domínio particular (Kamphaus & Frick, 1996), ou à forma como os itens de um teste representam adequadamente o domínio dos itens ou constructo de interesse (AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003; Kline, 1998; Moreira, 2004; Nunnally, 1978; Sattler & Hoge, 2006; Suen, 1990). Implícita está a preocupação de que o processo de validação não se deverá limitar à realização de estudos sobre os instrumentos após a sua construção, mas deve assegurar a validade desde a planificação e primeiras fases de construção do instrumento (Nunnally, 1978). O que está aqui em causa é, pois, averiguar se o instrumento avalia toda a área do conteúdo específico.

Atendendo aos domínios representados nas ECIP-2, através de uma breve referência ao processo de desenvolvimento e inclusão dos itens e dos resultados obtidos para as correlações de cada item com o resultado total da respectiva escala (resultados apresentados no capítulo 7), procuramos apresentar uma síntese de informação que evidencia a representação adequada nos itens das ECIP-2 relativamente aos constructos de aptidões sociais e problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar (evidência com base no conteúdo).

### 8.2.1. Desenvolvimento e Inclusão dos Itens

A representação adequada do constructo que se pretende medir através do conteúdo dos itens e a ocorrência de problemas na compreensão destes foi cuidadosamente verificada desde os primeiros passos do processo de tradução/adaptação das ECIP-2. Uma vez que, num primeiro momento, foram conservados os 76 itens das PKBS-2, importa sublinhar que estes itens foram incluídos na versão americana atendendo à sua relevância no que diz respeito às dimensões de aptidões sociais e problemas de comportamento, sendo um largo número (*pool*) inicial de itens sujeito a uma avaliação por um painel de profissionais até se chegar ao número mais reduzido de itens, finalmente submetidos a procedimentos de análise factorial (cf. capítulo 4). Além do mais, é importante salientar que 12 dos 13 itens adicionados na versão portuguesa são resultantes de uma vasta revisão de bibliografia e de instrumentos de avaliação teórica e empiricamente robustos, que avaliam os mesmos constructos. Juntamente com os itens traduzidos das PKBS-2, foram apresentados a profissionais e peritos a trabalhar com crianças em idade pré-escolar,

no sentido de averiguar a relevância da sua inclusão e adequação à realidade portuguesa. Este procedimento procurou garantir que todos os itens da versão para investigação das ECIP-2 eram relevantes para os domínios avaliados. Deste trabalho resultou uma avaliação muito positiva não só dos 76 itens das PKBS-2, como dos 12 itens adicionados e a inclusão de mais um item por sugestão dos profissionais (“É queixinhas”). No final deste vasto processo, os resultados do estudo exploratório, de análises de itens, consistência interna e estudos de análise factorial efectuados com a versão utilizada na recolha da amostra normativa levaram a uma versão de 34 itens na escala de Aptidões Sociais e 46 itens na escala de Problemas de Comportamento (cf. capítulo 6). Todos estes procedimentos pretenderam garantir que a versão final das ECIP-2 não só representaria os domínios das aptidões sociais e problemas de comportamento das crianças portuguesas em idade pré-escolar, mas também que a formulação dos seus itens seria o mais objectiva possível.

### **8.2.2. Correlações Item-Resultado Total das Escalas**

No contexto dos estudos de consistência interna das ECIP-2 (cf. capítulo 7) procedeu-se ao cálculo das correlações de Pearson entre cada item e os totais das respectivas escalas, de forma a averiguar se cada item individual se enquadrava bem no domínio em que foi colocado (aptidões sociais vs. problemas de comportamento). Segundo Merrell (2002a), itens que não apresentem correlações com valor mínimo entre .25 a .30 com o total, provavelmente não estão bem enquadrados na escala/subescala em que foram integrados. Esta opinião é partilhada por Moreira (2004; Field, 2009; Pallant, 2005), ao recomendar a eliminação dos itens cuja correlação com o total da escala seja inferior a .30, considerando triviais as correlações abaixo deste valor. Numa abordagem menos exigente, Floyd e Widaman (1995) apontam para valores de .20 como limiar mínimo.

Através deste procedimento que contribui para a evidência de validade de conteúdo, a consulta dos Quadros 7.1 e 7.2 do capítulo 7, referentes aos resultados obtidos para a totalidade de protocolos recolhidos, permitem-nos concluir que todas as correlações item-total da escala, quer para as aptidões sociais, quer para os problemas de comportamento, alcançam o limiar estipulado (.30) (Field, 2009; Merrell, 2002a; Moreira, 2004; Pallant, 2005).

Para a escala de Aptidões Sociais, as correlações dos 34 itens com o resultado total da escala oscilam entre .32 e .65, sendo o valor mais baixo associado ao item 1 e o valor mais elevado obtido para o item adicionado às ECIP-2 (item 35). Estes resultados permitem-nos concluir que os itens incluídos na escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 se enquadram de forma adequada no conteúdo do domínio avaliado. Destaca-se a elevada proximidade com os valores obtidos para as PKBS-2.

Quanto à escala de Problemas de Comportamento, mais uma vez, nenhum dos itens apresenta uma correlação com o resultado total inferior a .30, com valores a oscilar entre .31 e .72. Também é necessário mencionar o bom funcionamento dos cinco itens adicionados à escala de Problemas de Comportamento, com correlações item-total entre .41 e .68, o que permite concluir que os itens incluídos nesta escala, provavelmente, estarão bem integrados no respectivo domínio. Comparativamente às correlações obtidas para os itens das PKBS-2, assiste-se novamente a uma elevada semelhança de resultados.

Esta breve abordagem tornou evidente que os procedimentos de desenvolvimento dos itens das PKBS-2 e da selecção/inclusão dos itens adicionados à versão para investigação das ECIP-2 são tecnicamente consistentes. Por outro lado, tal como nas PKBS-2, o conteúdo, formulação, teste e refinamento dos itens das ECIP-2, avaliado através do *feedback* obtido por múltiplas fontes como pais, educadores, amas, psicólogos e académicos, permitiu assegurar que estes se revelassem teórica e estatisticamente coerentes com os constructos/facetos avaliados.

### 8.3. Evidência de Validade com Base na Estrutura Interna

Tradicionalmente conhecida como validade de constructo, do inglês “*construct validity*”, é entendida como o grau em que um teste avalia um constructo teórico hipotético (Anastasi & Urbina, 1997; Kamphaus & Frick, 1996; Kline, 1998; Suen, 1990). Neste sentido, um aspecto central da validade de constructo, também intitulada de “validade traço” ou “validade factorial” (Nunnally, 1978, p. 111), é a própria teoria subjacente ao constructo de interesse (Sattler & Hoge, 2006; Suen, 1990). Importa verificar até que ponto as relações entre os vários itens de um determinado instrumento e os seus componentes (escalas/subescalas) se adequam ao constructo subjacente à interpretação dos resultados (AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003). Do ponto de vista de interpretação dos resultados e de inferência científica, a validade de constructo é o tipo de evidência de validade mais importante. Segundo Nunnally (1978), este tipo complexo de validação deverá permitir alcançar um constructo bem definido em termos de uma variedade de observações, para o qual existe uma série de variáveis que representam o seu domínio e que, eventualmente, prove estar fortemente relacionado com outros constructos de interesse.

Seguindo os procedimentos adoptados por Merrell (2002a), a evidência de validade com base na estrutura interna foi averiguada através de estudos de análise factorial exploratória e confirmatória e pela análise das relações entre as várias escalas e subescalas derivadas dos procedimentos de análise factorial das ECIP-2.

### 8.3.1. Análise Factorial Exploratória

No que diz respeito aos estudos de análise factorial exploratória, estes já foram incluídos no capítulo 6, com o objectivo de enquadrar os estudos apresentados nos capítulos 7, 8 e 9, que já têm em consideração a estrutura factorial previamente obtida.

Assim, remetemos o leitor para a leitura do ponto 6.5 do capítulo 6 para uma exposição alargada acerca desta temática. Na tentativa de equilibrar a necessidade de encontrar uma solução factorial com o menor número de factores e a necessidade de explicar o máximo de variância dos dados originais, tal como sugerido por Tabachnick e Fidell (2001), foram testadas várias soluções factoriais até encontrar uma solução que nos parecesse mais satisfatória. Neste sentido conclui-se que a estrutura factorial obtida é consistente com o racional teórico dos itens e das escalas, sendo que praticamente todos os itens saturam no factor para o qual foram inicialmente desenhados.

Perante a necessidade de estudar a replicabilidade da estrutura factorial obtida em cada um dos contextos (familiar e escolar), optámos por efectuar tais estudos de forma independente, para a amostra das ECIP-2 preenchidas em contexto familiar e em contexto escolar ( $N = 1.000$  cada). Neste sentido, e para a estrutura factorial da escala de Aptidões Sociais, com uma análise de componentes principais com rotação oblíqua, fixa em três factores, obtivemos resultados muito semelhantes aos do estudo em que se tomou a totalidade de protocolos recolhidos ( $N = 2.000$ ). A estrutura factorial obtida para o contexto familiar e para o contexto escolar confirma a saturação dos itens 19, 21 e 26 noutros factores que não os da versão das PKBS-2 e apenas se denotaram ligeiros desfasamentos para alguns dos itens (e.g., item 28 que satura a .45 no factor de Cooperação/Ajustamento Social e a .51 no factor de Interacção Social/Empatia). Nestes casos, optámos por seguir a recomendação de Vitaro e colaboradores (1991) segundo a qual, no caso de se utilizar o mesmo instrumento como versão para pais e professores, perante discrepâncias ao nível da saturação factorial de alguns itens, será preferível assumir a saturação mais elevada e mais concordante com o referencial teórico, de forma a chegar a uma estrutura factorial única para ambos os informadores (Vitaro et al., 1991). Para a escala de Problemas de Comportamento, obtivemos 100% de replicação da estrutura bifactorial com os 46 itens (Problemas Exteriorizados e Interiorizados).

Por outro lado, ainda averiguámos a replicabilidade atendendo às variáveis género e idade. Verificámos que as soluções factoriais adoptadas para as várias escalas e subescalas se replicavam em elevado grau para as amostras consideradas. A título de exemplo, obtivemos 100% de replicação da estrutura tripartida dos Problemas de Comportamento Exteriorizados para a variável género. É igualmente importante destacar que o maior desfasamento que se encontrou foi relativamente a dois itens

que saturavam em factores diferentes dos esperados, o que nos parece reforçar a elevada replicabilidade da estrutura factorial das ECIP-2.

É igualmente importante salientar que todos os procedimentos de AFE com rotação *Direct Oblimin* foram replicados com a rotação *Varimax* e obteve-se, para todas as escalas e subescalas analisadas, as mesmas estruturas factoriais, o que confirma a elevada estabilidade e replicabilidade da estrutura factorial alcançada.

### 8.3.2. Análise Factorial Confirmatória

A análise factorial confirmatória (AFC), incluída num conjunto mais vasto de métodos conhecidos como “*structural equation modeling*” (SEM), tal como o nome indica pretende confirmar ou suportar hipóteses (Jackson et al., 2009; Kline, 2000). SEM refere-se a uma metodologia estatística que segue uma abordagem confirmatória na análise de uma teoria estrutural subjacente a um determinado fenómeno (Byrne, 2010). A principal diferença face aos procedimentos de AFE radica no facto de as variáveis já terem sido agrupadas pelo investigador antes de começar a análise (Kline, 2000). Esta é uma ferramenta analítica de referência no desenvolvimento e refinamento de instrumentos de avaliação, de forma a avaliar a evidência de validade de constructo (Jackson et al., 2009). O primeiro passo envolve a especificação do modelo, ou seja, especificar o número de factores, assim como as variáveis que saturam cada factor (Floyd & Widaman, 1995; Hu & Bentler, 1999). Neste processo, a realização de AFE prévia pode ter um papel importante e contribuir para o sucesso do desenvolvimento da estrutura factorial confirmatória preferencial para o instrumento, nomeadamente, ao facultar pistas para os modelos mais adequados a utilizar na AFC e até na eliminação de alguns itens com saturações em mais do que um factor (Floyd & Widaman, 1995). Uma diferença importante entre os dois procedimentos reside em que, enquanto as saturações (*factor loadings*) na AFE representam correlações, no caso da AFC são interpretados como coeficientes de regressão que podem assumir um formato de não-estandardizado ou estandardizado (Kline, 1998). O objectivo principal da utilização de procedimentos de SEM é a avaliação do ajustamento do modelo em estudo e dos parâmetros do modelo hipotetizado (Hu & Bentler, 1999).

Kline (1998) enfatiza que é comum que na AFC o modelo inicialmente proposto não se ajuste da forma mais adequada aos dados. Daí a necessidade de proceder a uma nova especificação e avaliação do modelo, seja através da possibilidade de colocar itens a saturar num factor diferente, seja pela alteração no número de factores a considerar.

Neste sentido, após realização dos estudos de AFE, os vários modelos obtidos para a estrutura factorial das ECIP-2 (já com eliminação de itens) foram sujeitos a estudos de AFC. A matriz de *input* seleccionada foi, por defeito, a matriz de variância-

covariância com estimação da máxima verosimilhança (do inglês, *Maximum Likelihood*). Como índices de ajustamento do modelo utilizaram-se o  $\chi^2$  (do inglês, *Chi-Square Goodness-of-Fit Test*) apontado como uma medida da magnitude da discrepância entre a amostra e matrizes de covariância ajustadas (Hu & Bentler, 1999). Recorremos ainda ao CFI (do inglês, *Comparative Fit Index*), ao TLI (do inglês, *Tucker-Lewis Index*) e ao RMSEA (do inglês, *Root-Mean-Square Error of Approximation*) dado serem, hoje em dia, os índices mais utilizados em estudos de AFC, em comparação com o Índice de Bom Ajustamento (GFI, do inglês, *Goodness-of-Fit Index*) e ao Índice Ajustado de Bom Ajustamento (AGFI, do inglês, *Adjusted Goodness-of-Fit Index*), que passaram a assumir um lugar secundário nos estudos de AFC mais recentemente publicados (Jackson et al., 2009).

Neste mesmo sentido, para além do aumento da complexidade dos modelos, com o passar dos anos, os pontos de corte para os índices anteriormente apresentados têm sofrido algumas flutuações (Jackson et al., 2009). Assim, na interpretação do ajustamento do modelo nos estudos de AFC, Kline (2000) apresenta algumas indicações a ter em conta: (a) resultado não significativo na estatística do  $\chi^2$ , (b) Índice de Bom Ajustamento (GFI) > .90, (c) Índice Ajustado de Bom Ajustamento (AGFI) > .80, e (d) Raiz Média dos Quadrados Residual (RMSEA) < .10. Na interpretação dos resultados, Moreira (2004) chama a atenção para o facto de não se esperar a obtenção de ajustamentos perfeitos (AGFI = 1), em virtude de existirem inúmeras variáveis com influência, ainda que reduzida, nos resultados, e aponta o valor de .90 ou superior para o AGFI como indicador de um bom ajustamento ao modelo. O RMSEA tem sido apontado como um dos melhores índices de ajustamento, dado que permite alcançar conclusões correctas acerca da qualidade do modelo e possibilita a construção de intervalos de confiança em redor dos valores que este índice pode tomar (Byrne, 2010), em que valores inferiores a .06 são indicativos de um bom ajustamento, e valores entre .06 e .08 são considerados aceitáveis. Resumindo esta discussão, num artigo redigido para analisar e comparar os pontos de corte na avaliação do ajustamento do modelo tendo em conta os critérios convencionais e as novas alternativas, Hu e Bentler (1999) recomendam o recurso ao CFI, TLI e RMSEA (entre outros) em detrimento do GFI e do AGFI na avaliação da adequação de um modelo, dada a maior sensibilidade dos primeiros. Acresce que, ainda que um valor acima de .90 possa ser considerado como sinónimo de um bom ajustamento do modelo aos dados (Byrne, 2010), estes autores propõem para o método de máxima verosimilhança um ponto de corte próximo de .95 para o CFI e TLI (entre outros) e perto de .06 para o RMSEA, de forma a garantir um bom ajustamento entre o modelo hipotetizado e os dados observados (Hu & Bentler, 1999).

A maioria dos índices previamente apresentados foi desenhada para contornar alguns problemas frequentemente identificados na avaliação do ajustamento de

modelos com recurso à estatística do  $\chi^2$  (Hu & Bentler, 1999). Dada a elevada sensibilidade do  $\chi^2$  à dimensão da amostra, a utilização deste índice na determinação do ajuste do modelo com amostras de amplas dimensões torna-se pouco útil, especialmente se estiverem a ser analisados muitos parâmetros (Byrne, 2010). Neste sentido, o valor do  $\chi^2$  é apresentado no Quadro 8.1 mas não será tido em conta na interpretação do ajustamento do modelo.

Na apreciação do ajustamento do modelo, procuramos avaliar dois parâmetros sugeridos por Byrne (2010): a adequação da estimativa dos parâmetros e a adequação do modelo como um todo. Neste sentido, e relativamente ao primeiro parâmetro, procuramos analisar a existência de correlações superiores a 1, variâncias com valores negativos (entre outros). A adequação dos valores do erro padrão (referente à precisão com que o parâmetro foi estimado) também foi alvo de estudo (valores reduzidos estarão associados a uma estimação correcta). Por seu turno, a significância estatística dos vários parâmetros estimados foi igualmente tida em consideração, através da análise dos valores do *Critical Ratio* (C.R.), que corresponde à divisão do parâmetro estimado pelo erro padrão (todos os valores devem ser iguais ou superiores a 1.96).

Acresce que, na adequação do modelo como um todo, para além da análise dos valores do  $\chi^2$ , a normalidade dos dados também foi inspeccionada (Byrne, 2010).

Na interpretação dos resultados para a análise do ajustamento dos modelos obtidos através dos estudos de AFE, procuramos analisar as saturações factoriais de cada item nos respectivos factores, as suas significâncias estatísticas, bem como o valor do  $R^2$ , relativo à proporção de variância explicada por cada item no respectivo modelo em estudo (Conboy, 2003). A inspecção dos Quadros O1-O4 do Anexo O, relativos aos valores das saturações não estandardizadas e estandardizadas (*Regression Weights*) leva-nos a concluir que as várias soluções não estandardizadas revelam que todos os parâmetros estimados são razoáveis e estatisticamente significativos e que todos os erros padrão apresentam valores adequados.

A representação gráfica dos modelos da AFC estudados, a saber, escala de Aptidões Sociais, escala de Problemas de Comportamento, subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados e subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados encontram-se nas Figuras P1-P4 do Anexo P, respectivamente. Seguindo as recomendações de Jackson e colaboradores (2009), no Quadro 8.1 consta o resumo com os resultados dos vários índices utilizados na interpretação dos modelos para as várias AFC realizadas, quer iniciais quer após consideração da informação referente aos índices de modificação:  $\chi^2$  (ou CMIN), gl,  $p$ , CFI, TLI, RMSEA e intervalo de confiança. Estes índices além de serem apontados na literatura como fundamentais para delinear o ajustamento do modelo, também possibilitam uma abordagem diversificada na avaliação do modelo (Byrne, 2010).



## Quadro 8.1

*Índices de Ajustamentos Modelos AFC*

Modelo Testado	$\chi^2$ (gl)	$\chi^2$ /gl	CFI	TLI	RMSEA (90% IC)	$\Delta\chi^2$	$\Delta$ CFI
Aptidões Sociais - Inicial							
3 factores	5447.74***				.069		
34 itens	(524)	10.40	.81	.80	(.067, .070)		
Aptidões Sociais - IM							
3 factores	4480.79***				.062		
34 itens	(517)	8.67	.85	.84	(.060, .064)		
Diferença entre Modelo IM e Inicial						966.95**	.04
Problemas Comportamento - Inicial							
2 factores	13386.59***				.079		
46 itens	(988)	13.55	.77	.76	(.078, .080)		
Problemas Comportamento - IM							
2 factores	9193.80***				.065		
46 itens	(971)	9.47	.85	.84	(.064, .066)		
Diferença entre Modelo IM e Inicial						4192.79**	.08
PC Exteriorizados - Inicial							
3 factores	4314.73***				.073		
29 itens	(374)	11.54	.89	.89	(.071, .075)		
PC Exteriorizados - IM							
3 factores	3416.62***				.064		
29 itens	(368)	9.28	.92	.91	(.062, .066)		
Diferença entre Modelo IM e Inicial						898.11**	.02
PC Interiorizados - Inicial							
2 factores	1995.34***				.089		
17 itens	(118)	16.91	.85	.83	(.086, .093)		
PC Interiorizados - IM							
2 factores	858.60***				.058		
17 itens	(111)	7.74	.94	.93	(.054, .062)		
Diferença entre Modelo IM e Inicial						1136.74**	.09

Nota. gl = graus de liberdade; CFI = *Comparative Fit Index*; TLI = *Tucker-Lewis Index*; RMSEA = *Root-Mean-Square Error of Approximation*; IC = Intervalo de Confiança; IM = Índices de Modificação; PC = Problemas Comportamento.

<sup>a</sup>A significância estatística foi obtida através da consulta do Quadro A.4. em “*Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock’n’roll)*” (3rd ed.) (p. 808), de A. Field, 2009, London: Sage.

\*\* $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

De acordo com todas as AFCs realizadas, as saturações dos itens nos respectivos factores são todas estatisticamente significativas. No entanto, após a análise dos modelos iniciais, denotámos que os índices de ajustamento dos modelos se encontram aquém do esperado, atendendo à literatura. Neste sentido, através da análise dos índices de modificação, optámos por estabelecer uma associação entre os erros de alguns itens que pertenciam a diferentes factores. É importante salientar que, perante a inexistência de critérios estabelecidos relativamente às modificações

passíveis de incluir no modelo, considerámos (como recomendado por Byrne, 2010) apenas os que se revelaram relevantes e compreensivos para o modelo em estudo. A título de exemplo, para a subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados, estabelecemos relação entre os erros dos itens: 12-17, 12-28 e 30-47 para a subescala suplementar de Isolamento Social e os itens: 2-23, 5-24, 23-37 e 36-37 para a subescala suplementar de Ansiedade/Queixas Somáticas. Acresce que a inclusão de alguns ajustes ao nível das correlações entre as medidas de erro de alguns itens, viria a revelar-se numa franca melhoria do ajustamento do modelo, com os valores do CFI e TLI a passarem de .85 e .83 para .94 e .93 (respectivamente), valores estes perfeitamente aceitáveis quanto aos pontos de corte estabelecidos (cf. Quadro 8.1).

É importante salientar que, para todos os modelos testados, o valor do teste do  $\chi^2$  (teste formal do ajustamento do modelo), apesar de estatisticamente significativo, pode considerar-se apresentar um valor relativamente reduzido, tendo em consideração o número de itens e a dimensão da amostra (variáveis estas a que este índice é particularmente sensível), daí a opção de considerar os resultados obtidos nos restantes indicadores na interpretação dos modelos.

Na avaliação do modelo para a escala de Aptidões Sociais (34 itens repartidos por 3 factores) (representado na Figura P1, Anexo P), não se encontram correlações superiores a um, nem variâncias negativas. Os valores do erro padrão são reduzidos, sinónimo de uma estimação correcta dos parâmetros (valor mais elevado = .17), com todos os parâmetros avaliados a alcançar a significância estatística e com resultados para o C.R. superiores a 1.96. A análise do Quadro O1 (Anexo O) indica que todos os valores das saturações são adequados, com as saturações standardizadas todas situadas entre .31 e .74, dentro dos valores recomendados pela literatura (Floyd & Widaman, 1995; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). No Quadro 8.1 verifica-se que os índices considerados ficam ligeiramente abaixo do recomendado segundo as abordagens mais recentes (e.g., Hu & Bentler, 1999). Vários motivos pesaram nestes resultados, nomeadamente um problema relacionado com o próprio constructo em estudo. Ou seja, os itens das aptidões sociais são mais ambíguos e, neste sentido, podem estar agrupados em diferentes factores, daí o modelo obtido nos estudos de AFE não se ajustar tão bem. No manual das PKBS-2 os valores obtidos para a AFC da escala de Aptidões Sociais são:  $\chi^2(811) = 5185.23$ ,  $p < .001$ , AGFI = .98. Como forma de justificar a complexidade deste modelo da escala de Aptidões Sociais, a título de exemplo, apresentamos o caso do item 27 “Pede desculpa por algum comportamento seu que possa aborrecer os outros” poder ser considerado um item complexo (ainda que relevante a nível teórico), dado que nas ECIP-2 satura no factor que é equivalente ao das PKBS-2, mas que atendendo aos IMs ficaria melhor noutra factor (Cooperação/Ajustamento Social). Tal leva-nos a concluir que não se trata de um item puro e acaba assim por contribuir para um pior ajustamento do modelo. No entanto,

as modificações efectuadas ao modelo inicial traduziram-se numa diferença significativa para o valor do  $\chi^2$ , com os valores dos índices de ajustamento do modelo a alcançar .85 (CFI) e o RMSEA dentro do valor esperado (.06).

No caso da escala de Problemas de Comportamento, enquanto que na AFE obtemos uma replicação de 100% com uma elevada replicação com o modelo das PKBS-2 da estrutura bipartida dos 46 itens (representado na Figura P2, Anexo P), ao testar o modelo obtido na AFC, verificamos que os índices de ajustamento ficam ligeiramente aquém do esperado, muito próximo de .85. Da avaliação do modelo constatámos a inexistência de correlações superiores a um ou variâncias negativas. Mais uma vez, os valores do erro padrão são reduzidos, representando uma estimação correcta dos parâmetros (valor mais elevado = .07), com todos os parâmetros avaliados estatisticamente significativos e todos os valores do C.R. superiores a 1.96. A análise do Quadro O2 (Anexo O) revela saturações com valores adequados, com as saturações standardizadas todas situadas entre .48 e .79, acima dos valores mínimos recomendados pela literatura (Field, 2009; Floyd & Widaman, 1995; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). O Quadro 8.1 apresenta índices ligeiramente abaixo do recomendado segundo as abordagens mais recentes (e.g., Hu & Bentler, 1999). Contudo, se atendessemos aos critérios estabelecidos anteriormente (considerados por Kline, 2000), os valores apresentados no Quadro 8.1 seriam perfeitamente aceitáveis. O elevado número de itens incluídos neste modelo (46 itens) também poderá contribuir para um menor ajustamento, daí apresentarmos de seguida os resultados para as subescalas de Problemas de Comportamento Exteriorizados e Interiorizados. No manual das PKBS-2 os valores obtidos para a AFC da escala de Problemas de Comportamento são:  $\chi^2(811) = 7872.90$ ,  $p < .001$ , AGFI = .98. Neste sentido, apesar de se reconhecer que o ajustamento do modelo representado através do CFI de .85 não é tão elevado quanto desejável, atendendo à importância de modificar o modelo apenas para incluir os parâmetros relevantes, parece-nos que este modelo representa um ajustamento adequado aos dados.

Na Figura P3 do Anexo P encontra-se representado o modelo relativo à subescala de Problemas de Comportamento Exteriorizados, com 29 itens divididos por três factores. A avaliação do modelo aponta para a inexistência de correlações superiores a um, ou variâncias negativas, com valores reduzidos do erro padrão, associados a uma estimação correcta dos parâmetros (valor mais elevado = .04), todos os parâmetros avaliados alcançam o limiar de significância estatística e todos os valores do C.R. se situam acima de 1.96. Da inspecção do Quadro O3 (Anexo O) constata-se que as saturações apresentam valores adequados, com saturações standardizadas a oscilar entre .55 e .82, valores estes acima dos mínimos recomendados pela literatura (Field, 2009; Floyd & Widaman, 1995; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). O Quadro 8.1 salienta que apesar de o modelo inicial

apresentar um funcionamento ligeiramente aquém do esperado (CFI = .89), as modificações introduzidas levaram a uma diferença estatisticamente significativa no valor do  $\chi^2$ , com os índices do modelo a apresentarem um funcionamento bastante melhorado e muito próximo de .95 (CFI = .92, TLI = .91 e RMSEA = .064).

Dos vários modelos testados, a subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados é, sem dúvida, a que apresenta um melhor ajustamento (representado na Figura P4, Anexo P). O reduzido número de itens face aos restantes três modelos testados poderá ter contribuído para este facto. Assim, e no mesmo sentido dos resultados obtidos para os restantes modelos, todos os parâmetros estimados são adequados e estatisticamente significativos (ausência de correlações superiores a um ou variâncias negativas), associados a erros padrão reduzidos (valor mais elevado = .07), com C.R. superiores a 1.96. As saturações standardizadas todas situadas entre .47 e .73 (cf. Quadro O4, Anexo O) ultrapassam os valores mínimos recomendados pela literatura (Floyd & Widaman, 1995; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). A inspecção do Quadro 8.1 aponta para uma melhoria significativa do modelo após a inclusão de alterações sugeridas pelos MIs (e.g., CFI<sub>inicial</sub> = .85 vs. CFI<sub>final</sub> = .94).

Para verificar a replicabilidade da estrutura factorial, Floyd e Widaman (1995) recomendam a realização dos mesmos estudos com a amostra repartida em duas metades. Neste sentido, e uma vez que as ECIP-2 apresentam normas para os contextos familiar e escolar, procurámos verificar o ajustamento dos modelos anteriormente testados com estes dois conjuntos de dados, tendo em consideração o modelo final com as modificações sugeridas pelos IMs. Denotamos que os valores dos índices de ajustamento considerados (CFI, TLI e RMSEA) mantêm-se com valores praticamente idênticos aos obtidos para o total de inventários recolhidos, o que abona a favor dos modelos testados (e.g., CFI = .92, TLI = .90 e RMSEA = .059 vs. CFI = .94, TLI = .93 e RMSEA = .065, para o modelo de Problemas de Comportamento Interiorizados para o preenchimento em contexto familiar e escolar, respectivamente).

Na interpretação dos resultados obtidos podemos concluir que, apesar de o ajustamento dos modelos de AFC testados nem sempre alcançarem os valores apontados pelas abordagens mais recentes para um bom ajustamento do modelo, todos os itens apresentam saturações com valores aceitáveis e estatisticamente significativas. Por outro lado, os valores das correlações entre os vários factores considerados ( $r = .51$  a  $.89$ ) justificam a opção de recorrer, nos estudos de AFE, à rotação oblíqua, em detrimento da ortogonal. A análise dos índices de modificação obtidos para os modelos finais considerados não indicam que os itens pudessem estar melhor integrados noutros factores. O menor ajustamento dos modelos testados poderá advir da respectiva complexidade (elevado número de itens), de falhas associadas a correlações residuais intra-dimensionais e até da normalidade da distribuição dos resultados (atendendo aos constructos avaliados pelas ECIP-2). No

caso específico da escala de Aptidões Sociais, denota-se que também os valores dos erros padrão apresentam valores superiores aos dos restantes três modelos testados.

Os resultados dos vários estudos de AFE e AFC permitem-nos concluir que, apesar de se terem considerado o mesmo número de factores para as escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento das PKBS-2, alguns itens das ECIP-2 saturam em factores distintos, possivelmente em consequência de especificidades culturais na percepção do comportamento da criança.

Uma vez que no capítulo 6 já foram discutidas as alterações das ECIP-2 em relação às PKBS-2, passaremos apenas a apresentar um resumo destas, de forma a encerrar os subcapítulos referentes aos estudos de AF. Assim, para a escala de Aptidões Sociais, composta por 34 itens, repartidos por três factores: (a) o item 12 “Usa o tempo livre de uma forma adequada” originalmente incluído na subescala de Cooperação Social, passa a figurar na subescala de Independência Social/Assertividade; (b) os itens 19 “Tem competências ou capacidades que são apreciadas pelos seus colegas” e 21 “Convida outras crianças para brincar”, que nas PKBS-2 pertenciam ao factor de Interação Social, estão incluídos no factor de Independência Social/Assertividade; (c) o item 24 “Procura consolo no adulto quando se magoa” foi o único item original das PKBS-2 que foi eliminado na versão portuguesa; (d) o item 26 “Defende os seus direitos” passou a integrar o factor de Interação Social/Empatia, estando nas PKBS-2 representado no factor de Independência Social; e (e) o item 35 “Oferece ajuda a outras crianças quando necessário” foi adicionado às ECIP-2. Quanto à escala de Problemas de Comportamento, que abarca 46 itens repartidos por duas subescalas, subdivididas, ainda, em cinco subescalas suplementares: (a) o item 14 “Tira coisas às outras crianças”, integrado nas PKBS-2 no factor de Problemas de Atenção/Excesso de Actividade, passou para o factor Antissocial/Agressivo; (b) os itens 31 “Tem um comportamento imprevisível” e 35 “É mal-humorado(a) ou temperamental” estão abrangidos pelo factor Antissocial/Agressivo, quando nas PKBS-2 pertenciam ao factor Auto-Centrado/Explosivo; (c) o item 33 “Comporta-se como uma criança mais nova” foi o único eliminado da versão original das PKBS-2; (d) o item 37 “Choraminga ou Queixa-se” passou dos comportamentos exteriorizados para os interiorizados (subescala suplementar de Ansiedade/Queixas Somáticas); (e) foram adicionados às ECIP-2 os itens 46, 47, 50, 51 e 52; e (f) foram eliminados os itens 43, 44, 45, 48, 49, 53 e 54 da versão das ECIP-2 desenvolvida para investigação.

### 8.3.3. Relação entre Escalas e Subescalas

Um procedimento adicional de confirmação da evidência de validade com base na estrutura interna foi conduzido ao calcular as correlações bivariadas de Pearson entre todas as subescalas e respectivos resultados totais das ECIP-2. Este processo tem como objectivo demonstrar até que ponto as relações entre escalas e subescalas são suficientemente fortes e, em simultâneo, apresentam algum grau de independência entre si, na expectativa de os constructos teóricos avaliados pelas escalas e subescalas estarem adequadamente retratados (Merrell, 2002a).

A análise do Quadro 8.2 permite-nos concluir que os resultados obtidos com as ECIP-2 são muito semelhantes aos das PKBS-2. Assim, para a escala de Aptidões Sociais as intercorrelações oscilam entre .51 e .86, o que é consistente com o esperado, uma vez que é expectável um elevado grau de sobreposição para as aptidões sociais. No caso das PKBS-2, as intercorrelações situam-se entre .58 e .90.

Para a escala de Problemas de Comportamento as intercorrelações entre todos os resultados situam-se entre .40 e .96, com uma maior amplitude de resultados face às aptidões sociais, justificada pela maior diversidade de constructos avaliados pela segunda escala. Nas PKBS-2 os valores situam-se entre .47 e .97.

As correlações entre os resultados das duas escalas são todas negativas e com uma intensidade fraca a moderada, entre -.10 a -.67. Novamente se assiste a uma elevada proximidade dos valores obtidos para as PKBS-2, situados entre -.18 e -.68. Estas correlações negativas são justificáveis pelo facto de a presença de problemas de comportamento interferir com o desenvolvimento adequado de aptidões sociais (Merrell & Gimpel, 1998). Neste sentido, salientamos a correlação entre as subescalas de Cooperação/Ajustamento Social e de Problemas de Comportamento Exteriorizados ( $r = -.67$ ), como a mais elevada. Ao especificar a análise das relações entre as duas escalas para o nível das subescalas suplementares de Problemas de Comportamento, merece destaque o facto de a subescala de Isolamento Social ser a que apresenta correlações mais elevadas com as subescalas e o respectivo resultado total de Aptidões Sociais (de -.35 a -.55). Por outro lado, como conclui Merrell (2002a), a menor magnitude das correlações entre escalas (em comparação com as correlações intra-escalas) abona favoravelmente “à evidência de que os constructos de aptidões sociais e problemas de comportamento não são meros pólos opostos um do outro, e que é importante proceder à avaliação separadamente de ambos os constructos em detrimento de inferir o nível de um através da avaliação do outro” (p. 60). A correlação entre o total da escala de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento é de -.49, muito próxima do valor obtido para as PKBS-2 (-.54) e indica-nos que os dois resultados partilham 24% da sua variância.

## Quadro 8.2

*Intercorrelações entre Subescalas e Resultados Totais ECIP-2 (N = 2.000)*

Resultados ECIP-2	Aptidões Sociais				Problemas Comportamento							
	CS	INT	IND	TAS	PE	PI	TPC	AA	EAD	OE	IS	AQS
<b>Escala Aptidões Sociais</b>												
Cooperação/Ajustamento Social												
Interacção Social/Empatia	.54											
Independência Social/Assertividade	.51	.66										
Total Aptidões Sociais	.81	.86	.86									
<b>Escala Problemas Comportamento</b>												
Problemas Exteriorizados	-.67	-.20	-.21	-.43								
Problemas Interiorizados	-.39	-.32	-.52	-.48	.57							
Total Problemas Comportamento	-.64	-.27	-.34	-.49	.96	.79						
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>												
Antissocial/Agressivo	-.57	-.25	-.20	-.41	.92	.52	.88					
Excesso Actividade/Desatenção	-.66	-.20	-.18	-.41	.92	.47	.86	.78				
Oposição/Explosivo	-.62	-.10	-.19	-.36	.92	.57	.89	.73	.79			
Isolamento Social	-.35	-.42	-.55	-.52	.50	.89	.69	.54	.40	.43		
Ansiedade/Queixas Somáticas	-.35	-.18	-.40	-.37	.53	.93	.73	.43	.45	.58	.65	

*Nota.* CS = Cooperação/Ajustamento Social; INT = Interacção Social/Empatia; IND = Independência Social/Assertividade; TAS = Total Aptidões Sociais; PE = Problemas Exteriorizados; PI = Problemas Interiorizados; TPC = Total Problemas Comportamento; AA = Antissocial/Agressivo; EAD = Excesso Actividade/Desatenção; OE = Oposição/Explosivo; IS = Isolamento Social; AQS = Ansiedade/Queixas Somáticas.

Todos os coeficientes são estatisticamente significativos a \*\*  $p < .01$ .

Uma das dúvidas que um instrumento desta natureza pode suscitar é o facto de alguns dos itens da escala de Problemas de Comportamento representarem a versão negativa dos itens da escala de Aptidões Sociais. Neste sentido, após termos analisado os itens das duas escalas que poderiam ser apontados como uma mera versão negativa uns dos outros, recorreremos ao Quadro G1 (cf. Anexo G) para analisar o valor das correlações entre os itens com maior semelhança de conteúdo. Assim, da análise da matriz de intercorrelações entre os itens das escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, encontramos nove correlações com valor igual ou superior a .50, de entre as quais destacamos: item 9 com 17 “Faz amigos facilmente” e “Tem dificuldades em fazer amigos” ( $r = -.55$ ,  $p < .01$ ) e item 23 com 16 “Cumpre as regras” e “Desobedece às regras” ( $r = -.61$ ,  $p < .01$ ). Estas correlações, de magnitude moderada e numa direcção negativa, confirmam os dados anteriormente expostos acerca da relação entre a presença de problemas de comportamento e o desenvolvimento de aptidões sociais. O facto de a sua magnitude não ser elevada (superior a .80) coloca em destaque que estes itens não representam meros pólos opostos do mesmo comportamento.

Após a apresentação do padrão de relações entre escalas e subescalas das ECIP-2, podemos concluir que os resultados vão de encontro ao racional teórico com que as PKBS-2 foram desenvolvidas, tendo em consideração a relação esperada entre

problemas de comportamento e aptidões sociais. A elevada proximidade com os valores apontados no manual das PKBS-2 permite, mais uma vez, encarar com entusiasmo os resultados obtidos e a utilidade das ECIP-2.

#### **8.4. Evidência de Validade com Base na Relação com Outras Variáveis**

Este procedimento, também denominado de validade relativa ou referenciada a um critério, considerado, “nos primórdios da avaliação psicológica, como a forma por excelência da validade” (Moreira, 2004, p. 340), refere-se à relação entre os resultados de um teste e uma outra medida que funciona como critério (AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003; Kline, 1998; Sattler & Hoge, 2006; Suen, 1990). Este tipo de validade é também apontado na literatura como a “validade empírica”, “validade preditiva” ou “validade estatística” (Nunnally, 1978, p.111). As variáveis externas podem abranger medidas de um critério que se espera que o teste consiga prever, bem como, relações com outros testes que hipoteticamente avaliem os mesmos/diferentes constructos (AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003). Neste sentido, tradicionalmente, alguns autores propõem a distinção entre dois tipos de validade referenciada a um critério: validade preditiva (relação entre o resultado de um teste enquanto preditor de um procedimento de medida - critério - a implementar futuramente) e validade concorrente (relação entre o resultado de um teste e o critério, aplicados sensivelmente no mesmo momento) (Moreira, 2004; Suen, 1990).

Neste sentido, apresentamos dois tipos de estudos para a evidência da validade com base na relação com outras variáveis. Um primeiro estudo visa estabelecer a relação entre um critério externo (por nós desenvolvido) e os resultados das ECIP-2 cotadas por pais e educadores. O segundo conjunto de estudos tem por objectivo apresentar resultados para a relação entre as ECIP-2 e outros instrumentos de avaliação destinados a crianças em idade pré-escolar.

##### **8.4.1. Validade com Referência a um Critério Externo/Concorrente**

Com recurso a uma escala tricotómica, semelhante à utilizada por Marinheiro e Lopes (1999) no estudo com a Escala de Avaliação de Distúrbios de Comportamento da Infância, foi efectuado um estudo de validação externa dos resultados obtidos nas ECIP-2. Neste sentido, de forma a obter uma indicação/medida geral do funcionamento socioemocional das crianças, e estabelecer a sua relação com os resultados obtidos nas escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento das ECIP-2, no final de cada escala foi apresentado aos respondentes (pais e educadores/professores) uma questão com 3 níveis de resposta: relaciona-se bem com as outras pessoas, tem



algumas dificuldades de relacionamento com as outras pessoas e tem muitas dificuldades de relacionamento com as outras pessoas – para a escala de Aptidões Sociais; no caso da escala de Problemas de Comportamento – apresenta poucos ou nenhuns problemas, apresenta alguns problemas e apresenta muitos problemas. Para uma maior comodidade no tratamento dos dados, a cada um dos 3 níveis de resposta fez-se corresponder um valor de 1 a 3, respectivamente.

Por outro lado, para a interpretação dos resultados, estabeleceu-se a seguinte correspondência entre a escala tricotómica e os resultados compósitos das ECIP-2: (a) percepção de um bom relacionamento com as pessoas/poucos ou nenhuns problemas para um resultado nas ECIP-2 que não alcance nenhum dos dois níveis de risco possíveis (moderado ou elevado), (b) percepção de alguns problemas para um resultado nas ECIP-2 situado num nível moderado de risco (um a dois desvios-padrão afastados da média), e (c) percepção de muitos problemas para um resultado nas ECIP-2 num nível elevado de risco (dois ou mais desvios-padrão afastados da média). Neste sentido, para cada uma das 1.000 crianças da amostra normativa, o resultado compósito na escala de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento preenchidas por pais e educadores foi classificado como normal, risco moderado ou risco elevado.

No Quadro 8.3 apresentam-se os resultados obtidos nas escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento para os contextos familiar e escolar quanto ao número de crianças incluídas em cada um dos níveis da escala tricotómica no que diz respeito às classificações dos informadores (critério externo), o número de crianças consideradas sem problemas ou como problemáticas atendendo aos níveis de risco das ECIP-2, e o grau de correspondência entre os dois resultados anteriores.

A análise dos resultados ilustrados no Quadro 8.3 leva-nos a concluir, tal como Marinheiro e Lopes (1999), que o procedimento utilizado no decorrer de uma avaliação de problemas socioemocionais, por questionário através de vários itens ou mera classificação num nível geral, pode gerar resultados dispersos. Confirmando os resultados dos mesmos autores, no nosso estudo denota-se também um elevado grau de acordo no que diz respeito à inexistência de problemas, ou seja, a consulta do Quadro 8.3 facilmente nos permite concluir que tanto para as Aptidões Sociais como para os Problemas de Comportamento, encontra-se sempre uma correspondência elevada (superior a 90%) entre a classificação geral dos pais/educadores e os resultados das ECIP-2. As discrepâncias de resultados são particularmente notórias no caso de se considerar a presença de alguns problemas (entre 26.9 e 36.0% de correspondência).

## Quadro 8.3

*Correspondência entre os Resultados das ECIP-2 e as Classificações dos Informadores*

Critério Informador	N <sup>a</sup>	Critério ECIP-2			Grau de Correspondência % <sup>b</sup>
		Sem Problemas	Risco Moderado	Risco Elevado	
<b>Contexto Familiar - AS</b>					
Sem Problemas	886	800	61	25	90.3
Com Alguns Problemas	112	48	36	28	32.1
Com Muitos Problemas	2	0	0	2	100.0
<b>Contexto Familiar - PC</b>					
Sem Problemas	779	730	41	8	93.7
Com Alguns Problemas	219	114	59	46	26.9
Com Muitos Problemas	2	0	1	1	50.0
<b>Contexto Escolar - AS</b>					
Sem Problemas	812	774	33	5	95.3
Com Alguns Problemas	178	69	64	45	36.0
Com Muitos Problemas	10	2	3	5	50.0
<b>Contexto Escolar - PC</b>					
Sem Problemas	780	739	35	6	94.7
Com Alguns Problemas	204	105	59	40	28.9
Com Muitos Problemas	16	3	5	8	50.0

Nota. AS = Aptidões Sociais; PC = Problemas Comportamento.

<sup>a</sup>N = 1.000 (por contexto). <sup>b</sup>Fórmula de cálculo: Critério ECIP-2/Critério Informador correspondente (e.g., Aptidões Sociais - Contexto Familiar, Sem Problemas = (800/886)\*100).

Acresce que o facto de haver um número mais reduzido de crianças apontadas como algo problemáticas com base nos resultados das ECIP-2 face à escala tricotómica indica que, ao responder a uma panóplia de itens, os informadores obrigam-se a uma maior ponderação na avaliação que fazem do comportamento das crianças. Em oposição, a escala tricotómica leva os informadores a uma estimativa mais grosseira do comportamento das crianças, sustentada pelas características mais salientes desse comportamento, que poderão levar a uma apreciação precipitada. Porém, ao considerar os resultados das ECIP-2 que alcançam um nível elevado de risco, a sua comparação com as avaliações gerais feitas pelos informadores aponta para uma tendência generalizada por parte destes para subestimarem os comportamentos problemáticos das crianças, quando fazem uma apreciação mais geral. A título de exemplo, enquanto segundo a classificação geral dos pais com referência aos problemas de comportamento dos seus filhos, apenas 2 crianças são cotadas como muito problemáticas, os resultados das ECIP-2 indicam que das 1.000 crianças avaliadas, 55 apresentam um resultado num nível elevado de risco, das quais somente uma foi classificada como possuindo muitos problemas. Marinheiro e Lopes (1999) sugerem

que estes mesmos resultados colocam em destaque a problemática dos “falsos negativos” e “falsos positivos” no decorrer do processo avaliativo.

#### **8.4.2. Validade Convergente/Discriminante**

Dentro dos estudos de evidência de validade com base noutras variáveis, é frequente estabelecer-se a distinção entre validade convergente e validade divergente ou discriminante (Moreira, 2004). A validade convergente refere-se à expectativa de um determinado teste apresentar correlações substancialmente elevadas com outra medida alternativa do constructo que se pretende medir, com a qual esteja teoricamente relacionada (AERA, APA, & NCME, 1999; Kamphaus & Frick, 1996; Kline, 1998; Moreira, 2004). Não são esperadas correlações demasiado elevadas nem muito baixas, uma vez que, no primeiro caso, o nosso instrumento seria apenas uma replicação do já existente e, no segundo caso, seria muito discrepante dos instrumentos existentes. Como sugerem Kamphaus e Frick (1996; Anastasi & Urbina, 1997), os novos instrumentos deverão apresentar relações moderadas a elevadas com as medidas já existentes, de forma a contribuir com informação adicional para a compreensão dos constructos de interesse (e.g., aptidões sociais e problemas de comportamento).

A validade divergente/discriminante é estabelecida quando uma determinada medida apresenta correlações pobres com um constructo com o qual não está hipoteticamente relacionada (AERA, APA, & NCME, 1999; Anastasi & Urbina, 1997; Kamphaus & Frick, 1996; Kline, 1998; Moreira, 2004).

Neste sentido, propomo-nos apresentar quatro estudos de validade convergente/discriminante, ao analisar as correlações obtidas entre as ECIP-2 e quatro instrumentos traduzidos e com alguns estudos para a população portuguesa: SDQ-Por e TABC-R (para a evidência de validade convergente); EAPCASC e um estudo exploratório acerca da relação entre aptidões sociais/problemas de comportamento e a inteligência das crianças em idade pré-escolar (operacionalizado com recurso à WPPSI-R) (para a evidência de validade discriminante).

##### **8.4.2.1. Estudo com o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)**

Para além dos questionários de Achenbach, o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) é o único instrumento (até à data e que seja do nosso conhecimento) utilizado à escala internacional que se encontra traduzido e adaptado para a população portuguesa. Como já referido no subcapítulo referente ao estado da arte (cf. capítulo 1), é um questionário de despistagem para avaliar o ajustamento psicológico de crianças e adolescentes dos 3 aos 16 anos, focado na

avaliação do comportamento prossocial e da psicopatologia (problemas de comportamento interiorizados e exteriorizados). Muita da sua popularidade advém do reduzido número de itens (25 itens), e conseqüente rápida aplicação. Os 25 itens encontram-se repartidos por 5 escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperactividade-Défice de Atenção, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Prossocial (Goodman, 1997, 2001; Goodman & Scott, 1999).

Para analisar a relação entre as aptidões sociais e os problemas de comportamento, avaliados pelas ECIP-2, com os resultados obtidos com a versão portuguesa do SDQ - *Questionário de Capacidades e Dificuldades* (SDQ-Por; Fonseca et al., 2004), pediu-se a 80 pais e educadores da amostra normativa das ECIP-2 que preenchessem ambos os instrumentos. A amostra envolve 20 crianças por cada nível etário das ECIP-2 (3-6 anos), sendo 50% do género feminino e 50% masculino, todas a frequentar o ensino pré-escolar público ou privado, das regiões Norte (52.5%), Centro (20.0%) e Lisboa (27.5%). Em virtude de o SDQ apresentar duas versões com ligeiras diferenças em função da idade (3-4 e 4-16 anos), para as 20 crianças de 3 anos e metade das crianças de 4 anos ( $n = 10$ , repartidas aleatoriamente com idêntica representatividade para a variável género) os informadores preencheram a versão 3-4 anos; as restantes crianças ( $n = 50$ ) foram avaliadas com a versão 4-16 anos. No entanto, uma vez que as diferenças são apenas referentes a três itens, incluídos nas mesmas escalas em ambas as versões, não se procedeu à distinção das versões nas análises efectuadas.

As correlações bivariadas de Pearson entre os vários resultados das ECIP-2 e o SDQ-Por preenchidos por pais e educadores encontram-se apresentadas nos Quadros 8.4 e 8.5.

Da análise do Quadro 8.4 facilmente se depreende que as correlações entre os resultados dos dois instrumentos vão no sentido esperado. No caso da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2, todas as correlações são negativas com os resultados do SDQ-Por, à excepção do resultado na escala de Comportamento Prossocial. As correlações entre os resultados da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 e da escala de Comportamento Prossocial são moderadamente fracas, situando-se entre .25 e .45. No caso dos resultados de Problemas de Comportamento das ECIP-2, encontramos correlações positivas com quase todas as escalas do SDQ-Por, com excepção da escala de Comportamento Prossocial. As correlações mais elevadas encontram-se entre os resultados da escala e subescalas de Problemas de Comportamento Exteriorizados das ECIP-2 e as escalas de Problemas de Comportamento e Hiperactividade/Desatenção do SDQ-Por. A correlação entre os resultados homólogos de total de problemas de comportamento dos dois instrumentos é moderada ( $r = .53$ ,  $p < .01$ ). A correlação mais elevada encontra-se para a subescala suplementar de Oposição/Explosivo das ECIP-2 e

a escala de Problemas de Comportamento do SDQ-Por ( $r = .65, p < .01$ ). As escalas de Sintomas Emocionais e de Problemas de Relacionamento com os Colegas do SDQ-Por apresentam correlações mais fortes com os resultados das ECIP-2 relativos a Problemas de Comportamento Interiorizados (e.g.,  $r = .34, p < .01$ , entre a subescala suplementar de Isolamento Social das ECIP-2 e os Sintomas Emocionais do SDQ-Por).

#### Quadro 8.4

##### Correlações entre ECIP-2 e SDQ-Por (Pais)

Resultados ECIP-2	Resultados SDQ-Por					
	SE	PC	HD	PRC	CP	TD
<b>Escala Aptidões Sociais</b>						
Cooperação/Ajustamento Social	-.30**	-.56**	-.24*	-.15	.25*	-.51**
Interação Social/Empatia	-.28**	-.12	-.02	-.09	.45**	-.19
Independência Social/Assertividade	-.34**	-.12	.15	-.36**	.27*	-.21
Total Aptidões Sociais	-.38**	-.35**	-.06	-.25*	.38**	-.39**
<b>Escala Problemas Comportamento</b>						
Problemas Exteriorizados	.15	.64**	.45**	-.01	-.18	.55**
Problemas Interiorizados	.34**	.29**	.08	.18	-.19	.35**
Total Problemas Comportamento	.24*	.58**	.36**	.06	-.20	.53**
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>						
Antissocial/Agressivo	.08	.53**	.33**	.03	-.11	.43**
Excesso Actividade/Desatenção	.06	.53**	.63**	-.01	-.09	.56**
Oposição/Explosivo	.24*	.65**	.29**	-.04	-.25*	.49**
Isolamento Social	.34**	.21	-.01	.26*	-.28*	.29**
Ansiedade/Queixas Somáticas	.30**	.31**	.13	.11	-.10	.34**

*Nota.* SE = Sintomas Emocionais; PC = Problemas Comportamento; HD = Hiperactividade/Desatenção; PRC = Problemas Relacionamento Colegas; CP = Comportamento Prosocial; Total PC = Total Dificuldades.

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Os resultados apresentados no Quadro 8.5, relativos ao preenchimento dos inventários por educadores, replicam os resultados obtidos quando os instrumentos são preenchidos pelos pais. Todas as correlações relativas aos resultados da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 são negativas com os resultados do SDQ-Por, exceptuando-se a escala de Comportamento Prosocial sendo, neste caso, moderadas com valores de .43 a .59 ( $p < .01$ ) (superiores às dos pais). Contrariamente, todos os resultados referentes à escala de Problemas de Comportamento das ECIP-2 apresentam correlações positivas com os resultados do SDQ-Por à excepção da escala de Comportamento Prosocial (e de alguns resultados da escala de Sintomas Emocionais). A correlação entre o resultado total de problemas de comportamento dos dois instrumentos é moderadamente elevada ( $r = .73, p < .01$ ). A correlação mais elevada encontra-se para a subescala suplementar de Excesso de Actividade/Desatenção das ECIP-2 e a escala de Hiperactividade/Desatenção do SDQ-Por ( $r = .79, p < .01$ ).

## Quadro 8.5

*Correlações entre ECIP-2 e SDQ-Por (Educadores)*

Resultados ECIP-2	Resultados SDQ-Por					
	SE	PC	HD	PRC	CP	TD
<b>Escala Aptidões Sociais</b>						
Cooperação/Ajustamento Social	-.04	-.65**	-.63**	-.33**	.59**	-.68**
Interacção Social/Empatia	-.10	-.28*	-.38**	-.41**	.52**	-.46**
Independência Social/Assertividade	-.34**	-.24*	-.18	-.63**	.43**	-.51**
Total Aptidões Sociais	-.19	-.44**	-.44**	-.52**	.58**	-.62**
<b>Escala Problemas Comportamento</b>						
Problemas Exteriorizados	-.15	.73**	.70**	.32**	-.37**	.67**
Problemas Interiorizados	.38**	.45**	.32**	.58**	-.34**	.66**
Total Problemas Comportamento	.03	.70**	.63**	.44**	-.39**	.73**
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>						
Antissocial/Agressivo	-.20	.68**	.61**	.24*	-.35**	.56**
Excesso Actividade/Desatenção	-.22	.71**	.79**	.23*	-.35**	.66**
Oposição/Explosivo	-.00	.71**	.62**	.44**	-.35**	.71**
Isolamento Social	.28*	.45**	.33**	.56**	-.33**	.62**
Ansiedade/Queixas Somáticas	.43**	.40**	.28*	.53**	-.30**	.62**

Nota. SE = Sintomas Emocionais; PC = Problemas Comportamento; HD = Hiperactividade/Desatenção; PRC = Problemas Relacionamento Colegas; CP = Comportamento Prosocial; Total PC = Total Dificuldades.

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

#### 8.4.2.2. Estudo com a Bateria de Avaliação do Temperamento Infantil – Forma Revista (TABC-R)

No intuito de analisar a relação entre o temperamento e as aptidões sociais/problemas de comportamento, dado que o temperamento se tem tornado num conceito fundamental na compreensão de psicopatologia e é apontado como um preditor de ajustamento futuro, incluindo manifestações de patologia interiorizada e exteriorizada, os resultados das ECIP-2 foram correlacionados com os da *Temperament Assessment Battery for Children - Revised* (TABC-R; Martin & Bridger, 1999; na tradução portuguesa: *Bateria de Avaliação do Temperamento Infantil - Forma Revista*)<sup>61</sup>. Esta bateria avalia as características (traços e tipos) do temperamento, com referência aos últimos 3 meses, em crianças dos 2 aos 7 anos de idade. Apresenta duas formas, uma destinada aos pais (37 itens) e outra dirigida aos educadores e professores (29 itens). Os itens são cotados numa escala de tipo *Likert* de 7 pontos (de “*Quase nunca*” a “*Quase sempre*”). O seu preenchimento é rápido, sendo apresentados no manual tempos de preenchimento de 12 e 10 minutos para pais e educadores,

<sup>61</sup> Esta Bateria não se encontra aferida para a população portuguesa, mas foi traduzida para português em 2006 por Seabra-Santos (com revisão do autor) e foi realizado um estudo no âmbito de uma dissertação de Mestrado com várias amostras clínicas (cf. Almeida, 2007).

respectivamente. Encontra-se dividida em duas escalas, a escala de Inibição e a escala de Impulsividade, esta última subdividida em três subescalas: Emocionalidade Negativa, Nível de Actividade e Falta de Persistência em Tarefa. A escala de Inibição avalia a tendência da criança para evitar situações sociais novas (e.g., hesitar na aproximação a estranhos), a escala de Impulsividade avalia a tendência para apresentar comportamentos como gritar/chorar (Emotividade Negativa), incapacidade de controlar comportamentos motores (Nível de Actividade), e incapacidade de manutenção da atenção por longos períodos de tempo (Falta de Persistência em Tarefa). O cruzamento dos resultados obtidos nas escalas de Impulsividade e Inibição permite identificar seis tipos de temperamento: Inibido (e.g., resultado elevado na escala de Inibição e moderado na escala de Impulsividade), Emotividade Elevada, Impulsivo, Típico, Reservado, Desinibido, Passivo, este último somente na versão para professores (Martin & Bridger, 1999).

O estudo realizado com várias amostras clínicas, com recurso à versão portuguesa desta Bateria, apresenta bons resultados ao nível da precisão e da validade. A título de exemplo, os coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach) relativos às duas grandes dimensões são satisfatórios, tanto para a escala Inibição (.64 a .86), como para a escala Impulsividade (.80 a .95). No que diz respeito à validade, os estudos apresentados permitem considerar a versão portuguesa da TABC-R como um instrumento com capacidade de discriminação das características temperamentais de crianças de grupos clínicos específicos (crianças com Síndrome de Down, autismo e nascidas prematuramente), comparativamente a crianças com desenvolvimento normal (cf. Almeida, 2007).

A selecção deste instrumento para um estudo de validade convergente das ECIP-2 prende-se com várias justificações: (a) é dos poucos instrumentos traduzidos e com estudos para a população portuguesa, (b) é um instrumento de aplicação rápida e fácil (10 a 12 minutos), (c) tal como as ECIP-2 possibilita a caracterização do funcionamento da criança em contexto familiar e escolar, (d) é um instrumento com grande potencial e uma grande utilidade prática (e.g., familiar, educacional, clínica), nomeadamente na prevenção de problemas de comportamento.

Para avaliar a relação entre as aptidões sociais/problemas de comportamento e as dimensões do temperamento, solicitou-se a 80 pais e educadores da amostra normativa das ECIP-2, que procedessem ao preenchimento da TABC-R. A amostra inclui 20 crianças por cada nível etário das ECIP-2 (3-6 anos), sendo 50% do género feminino e 50% masculino, todas a frequentar o ensino pré-escolar público ou privado, das regiões Norte (46.3%), Centro (16.3%) e Lisboa (37.5%).

Em virtude de o presente estudo de validade envolver uma amostra reduzida ( $n = 80$ ) para permitir a realização de estudos de análise factorial com algum grau de confiança, de forma a demonstrar a possível replicação das escalas e subescalas da

versão americana para a população portuguesa apresenta-se, de seguida, um estudo de consistência interna com a comparação entre os valores dos coeficientes alfa para as duas versões (pais e educadores).

#### Quadro 8.6

##### *Coeficiente Alfa da TABC-R Versão Americana e Versão Portuguesa: Pais e Educadores*

Característica Temperamental	Pais		Educadores	
	TABC-R Americana <sup>a</sup> (n = 1.036)	TABC-R Portuguesa (n = 80)	TABC-R Americana <sup>a</sup> (n = 1.150)	TABC-R Portuguesa (n = 80)
Inibição	.84	.89	.87	.84
Emocionalidade Negativa	.82	.83	.90	.73
Nível Actividade	.71	.78	.86	.77
Falta Persistência	.76	.72	.93	.85
Impulsividade	.90	.88	.95	.87

<sup>a</sup>Fonte: “*Temperament Assessment Battery for Children – Revised. A tool for the assessment of temperamental traits and types of young children: Manual*” (p. 129), de R. P. Martin & R. C. Bridger, 1999, Athens, Ga: School Psychology Clinic.

Os resultados apresentados no Quadro 8.6 permitem concluir que, tal como na TABC-R americana e no estudo português realizado com este instrumento, destaca-se a elevada consistência interna para as duas dimensões primárias em que se baseiam os vários tipos de temperamento. Encontrou-se um coeficiente alfa de .89 e .84 para a escala de Inibição e de .88 e .87 para a escala de Impulsividade (pais e educadores, respectivamente), valores estes muito próximos dos alcançados na versão americana.

A relação entre os resultados obtidos para as várias escalas e subescalas das ECIP-2 e nas várias escalas da versão experimental portuguesa da TABC-R preenchidas por pais e educadores foram analisadas através do cálculo de correlações de Pearson (cf. Quadros 8.7 e 8.8).

Na tentativa de averiguar a possibilidade de estes resultados poderem estar inflacionados artificialmente, dado que se correlacionaram itens com conteúdos muito próximos, procurou-se tal como no estudo desenvolvido por Lemery e colaboradores (2002), calcular novas correlações entre os constructos temperamento e comportamento, mas com eliminação prévia, nas ECIP-2, dos itens comuns aos dois instrumentos. Para tal, num primeiro momento, efectuamos uma avaliação de cada um dos itens das ECIP-2, enquanto uma medida adequada de aptidões sociais/problemas de comportamento ou como expressão de características temperamentais. Num segundo momento, um perito em temperamento (o primeiro autor da TABC-R) procedeu à mesma avaliação dos itens das ECIP-2. O grau de acordo entre os dois momentos de avaliação dos itens foi de 96% (discrepância de apenas 3 itens). Deste procedimento resultou a eliminação de cinco itens (15.6%) da escala de Aptidões Sociais (Itens: 9, 13, 14, 16 e 31) e de 11 itens (23.9%) da escala de Problemas de



Comportamento (Itens: 1, 7, 12, 13, 15, 20, 25, 27, 28, 35 e 36) (cf. Quadros Q1 e Q2 do Anexo Q). Os 16 itens eliminados apresentam sobreposição com itens da TABC-R tanto na versão para pais como para educadores/professores (com exceção do item relativo à separação dos pais, que não tem equivalente na versão em contexto escolar). A título de exemplo, para a escala de Aptidões Sociais, a eliminação do item 16 “Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias” é facilmente compreensível face à sua sobreposição com o item 11 da TABC-R (Pais) “Fica sentado(a) e quieto(a) para ouvir contar uma história ou cantar uma canção” e com o item 28 da versão para educadores/professores “Senta-se quieto(a) quando alguém está a contar ou a ler uma história”. No que concerne à escala de Problemas de Comportamento, o item 20 das ECIP-2 “É extremamente activo(a) – incapaz de se sentar quieto(a)” foi removido por apresentar uma elevada sobreposição com o item 24 da TABC-R (Pais) “Quando está sentado(a), balança as pernas, fica irrequieto(a) ou mexe constantemente as mãos”. No caso de educadores, o item 7 das ECIP-2 “Enerva-se facilmente ou faz birras” foi eliminado por apresentar uma elevada sobreposição com o item 9 da TABC-R “Grita e luta quando quer mostrar às outras crianças que não gosta de alguma coisa”. A eliminação destes itens das análises em seguida apresentadas foi também apoiada no cálculo de coeficientes de correlação entre os itens dos dois instrumentos, o qual revelou valores moderados para os casos assinalados ( $r = .58$  e  $.64$ ,  $p < .01$ , respectivamente).

Os resultados apresentados no Quadro 8.7 permitem concluir que antes de se proceder à eliminação dos itens com sobreposição, as correlações entre as escalas/subescalas da TABC-R e a escala/subescalas de Aptidões Sociais das ECIP-2 são fracas a moderadas e negativas ( $-.00$  a  $-.54$ ), sendo a correlação entre o Nível de Actividade e a Independência Social/Assertividade próxima de zero ( $r = .01$ ). Por seu turno, a escala de Inibição (TABC-R) apresenta uma correlação mais baixa com as subescalas de Cooperação/Ajustamento Social e Interação Social/Empatia (ECIP-2) do que com a subescala de Independência Social/Assertividade ( $r = -.54$ ,  $p < .01$ ). Para a escala de Problemas de Comportamento todas as correlações são positivas com magnitude baixa a moderadamente elevadas ( $.04$  a  $.70$ ). A correlação mais elevada encontra-se entre o total da escala de Problemas de Comportamento das ECIP-2 e a escala de Impulsividade da TABC-R ( $r = .70$ ,  $p < .01$ ), cujo resultado provém do somatório dos itens das subescalas de Emotividade Negativa, Nível de Actividade e Falta de Persistência em Tarefa. Encontramos correlações muito fracas entre a escala de Inibição da TABC-R e os resultados relativos às subescalas suplementares de Problemas Exteriorizados das ECIP-2 ( $.04$ -. $17$ ,  $p = ns$ ). Pelo contrário, esta escala da TABC-R apresenta uma correlação forte com os resultados da subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados das ECIP-2 ( $r = .47$ ,  $p < .01$ ).





Ainda em referência aos dados apresentados no Quadro 8.7, chegamos à conclusão que, após eliminação dos itens com sobreposição de conteúdo, a direcção e a magnitude das relações entre os resultados dos dois instrumentos mantêm-se estáveis.

Por outro lado, os resultados são concordantes com o estudo apresentado no manual da TABC-R para analisar a relação entre aquele inventário e uma escala da avaliação do comportamento, a *International Early Childhood Behavior Inventory* (IECBI; Martin & Brody, 1996, citados por Martin & Bridger, 1999).

Para os educadores, tal como consta do Quadro 8.8 os resultados vêm ao encontro dos obtidos com a versão das TABC-R para pais (Quadro 8.7). Antes de se proceder à eliminação dos itens com sobreposição de conteúdo, as correlações obtidas vão no sentido esperado e, ainda que ligeiramente mais fracas, confirmam os resultados obtidos no estudo exploratório (cf. Major, 2007). Assim, as correlações entre as escalas/subescalas da TABC-R e a escala/subescalas de Aptidões Sociais das ECIP-2 são muito fracas a moderadas e negativas (-.10 a -.55), sendo a correlação entre o Nível de Actividade e a Independência Social/Assertividade próxima de zero ( $r = .06$ ). Já para a escala de Problemas de Comportamento obtiveram-se correlações praticamente todas positivas (exceptuam-se alguns resultados das ECIP-2 com a escala de Inibição da TABC-R) de muito fracas a moderadas (-.05 a .67). Mais uma vez, a escala de Inibição (TABC-R) apresenta uma correlação mais reduzida com as subescalas de Cooperação/Ajustamento Social e Interação Social/Empatia (ECIP-2) do que com a subescala de Independência Social/Assertividade ( $r = .52, p < .01$ ). As correlações de magnitude mais elevadas encontram-se entre a escala de Problemas de Comportamento Exteriorizados e a subescala suplementar Oposição/Explosivo das ECIP-2 e a escala de Emocionalidade Negativa da TABC-R ( $r = .67, p < .01$ ). Acresce que encontramos uma forte associação entre a subescala de emocionalidade negativa da TABC-R e os resultados nas duas subescalas suplementares de Problemas de Comportamento Interiorizados das ECIP-2 ( $r = .50$  e  $.46, p < .01$ ).

Tal como na versão para pais, após a remoção dos itens com possível sobreposição de conteúdo, voltamos a verificar que a força/magnitude e o sentido das correlações praticamente não sofrem alterações. Nalguns casos, até se assiste a ligeiros aumentos (e.g., entre Inibição e Isolamento Social, o coeficiente passou de .50 para .53) (cf. Quadro 8.8). Conclui-se que a eliminação de itens com sobreposição conceptual não parece enfraquecer de forma significativa as correlações entre estas duas variáveis (Lemery et al., 2002; Sanson et al., 2004).

### 8.4.2.3. Estudo com a Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (EAPCASC)

A análise da relação entre as aptidões sociais avaliadas pelos pais/educadores, através das ECIP-2, e o modo como a criança se vê nas relações com os seus pares suscitou o nosso interesse.

Esta perspectiva da criança acerca das suas relações sociais tem estado bastante ausente da literatura, especialmente no que diz respeito às crianças em idade pré-escolar (Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Para a avaliar foi usada a *Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens, versão para crianças de idade pré-primária* (EAPCASC; Ducharne, 2004), que constitui uma adaptação para a população portuguesa da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSPCSA; Harter & Pike, 1983), sendo um dos instrumentos mais investigados na avaliação da auto-percepção de competência de crianças em idade pré-escolar (Ducharne, 2004). Para além de ter sido estudado com crianças portuguesas, este instrumento é, como referem Webster-Stratton e Lindsay (1999; Merrell, 2008), uma das melhores medidas em formato pictórico disponível para crianças muito novas que não saibam ler. Trata-se pois, de um instrumento susceptível de ultrapassar algumas das dificuldades associadas à avaliação psicológica realizada com crianças em idade pré-escolar (e.g., utilização da linguagem para comunicar os seus sentimentos, compreensão do formato de resposta do instrumento) (Martin, 1988a; Merrell, 2008). Apesar de as suas propriedades psicométricas não serem tão robustas e tão amplamente estudadas como acontece com alguns outros instrumentos de auto-resposta utilizados com crianças mais velhas e adolescentes, até 2002 podiam encontrar-se mais de 50 estudos publicados com a PSPCSA, sendo vivamente recomendada a sua utilização enquanto ferramenta de investigação (Merrell, 2008).

Este instrumento destina-se, pois, a avaliar a auto-percepção de competência e a aceitação social das crianças entre os quatro e sete anos de idade, e é composto por duas versões, a versão *preschool and kindergarten* (4-5 anos) e a versão *first and second grades* (6-7 anos), cada uma com 24 itens repartidos por quatro factores com seis itens cada (Harter & Pike, 1984). Trata-se de uma escala em formato pictórico, que desperta o interesse e a atenção de crianças mais novas, é mais compreensível, desencadeia respostas mais fiáveis, e apresenta de uma forma mais concreta aptidões e actividades específicas a serem avaliadas pelas crianças (Harter & Pike, 1984). É de aplicação individual e consiste na apresentação de imagens à criança, que servem de suporte ao texto apresentado pelo examinador. Em cada situação (prancha), a criança é confrontada com outras duas do mesmo género (ou seja, duas raparigas se a criança a avaliar for uma rapariga), em que uma é apresentada como competente na realização de uma tarefa, ou socialmente aceite, e a outra é descrita como menos competente ou

com uma menor aceitação. À criança são propostas duas tarefas: a primeira consiste em indicar qual das duas crianças é mais parecida consigo; num segundo momento, perante a imagem seleccionada, a criança deverá classificar a percepção da sua competência ou aceitação pelos outros (pares ou a mãe), de menos competente/aceite (um ponto) a mais competente/aceite (quatro pontos) (Ducharne, 2004; Harter & Pike, 1984).

A versão disponível para a população portuguesa foi estudada com uma amostra de 128 crianças de cinco anos (65 rapazes e 63 raparigas) que frequentavam jardins-de-infância do sector público ou privado da cidade do Porto, pertencentes a três níveis socioculturais (alto, médio e baixo). A versão portuguesa é composta por 31 itens (tradução e selecção dos itens das duas versões originais e de itens adicionados) repartidos por quatro factores: Percepção da Qualidade da Relação com a Mãe (oito itens relativos a actividades que a criança realiza com a mãe, como ler histórias, brincar), Percepção da Qualidade da Relação com os Pares (seis itens referentes a ter amigos com quem partilha actividades e brinquedos), Percepção de Competência na Realização de Actividades Naturalmente Aprendidas (oito itens relativos à realização de tarefas diárias, tais como saltar, correr), e Percepção de Competência na Realização de Actividades Intencionalmente Ensinadas à Criança (nove itens sobre a realização de tarefas no jardim-de-infância, tais como saber escrever o nome, reconhecer cores). O somatório dos resultados dos dois primeiros factores representa o resultado de Auto-Percepção da Aceitação Social e os dois restantes, o resultado de Auto-Percepção de Competência Pessoal. A versão portuguesa apresenta qualidades psicométricas muito satisfatórias: a título de exemplo, obteve-se um alfa de Cronbach para a totalidade da escala de .87 (Ducharne, 2004).

A EAPCASC foi aplicada a 80 crianças da amostra normativa das ECIP-2 com 5 anos de idade, de forma a analisar a existência de uma possível associação entre as escalas de Percepção da Qualidade da Relação com os Pares e de Auto-Percepção da Aceitação Social da EAPCASC e a escala/subescalas de Aptidões Sociais das ECIP-2. Cinquenta por cento das 80 crianças com 5 anos envolvidas neste estudo são do género feminino e 50% masculino, todas frequentam o ensino pré-escolar público ou privado, das regiões Norte (47.5%), Centro (27.5%) e Lisboa (25.0%).

## Quadro 8.9

*Correlações entre Resultados Escala de Aptidões Sociais ECIP-2 e EAPCASC*

Resultados ECIP-2	Resultados EAPCASC (ECIP-2 Pais)		Resultados EAPCASC (ECIP-2 Educadores)	
	Relação Pares	Escala Auto Percepção Social	Relação Pares	Escala Auto Percepção Social
<b>Escala Aptidões Sociais</b>				
Cooperação/Ajustamento Social	.05	-.04	.14	.06
Interacção Social/Empatia	.08	.11	.17	.07
Independência Social/Assertividade	-.06	-.08	.16	.05
Total Aptidões Sociais	.03	-.01	.18	.07

*Nota.* Nenhuma correlação é estatisticamente significativa.

Os resultados apresentados no Quadro 8.9 apontam para a inexistência de qualquer correlação estatisticamente significativa entre os resultados da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 (quando preenchidas por pais e educadores) e as escalas de Percepção da Qualidade da Relação com os Pares e de Auto-Percepção Social da EAPCASC, com valores de magnitude muito fraca a oscilar entre -.08 e .18.

#### **8.4.2.4. Estudo Exploratório com a Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Edição Revista (WPPSI-R)**

Na literatura encontra-se evidência de uma associação entre resultados fracos em testes de inteligência e psicopatologia. Ainda que esta associação seja mais evidente junto de crianças em idade escolar, alguns estudos têm apontado para um padrão semelhante de resultados para as crianças em idade pré-escolar (Cole et al., 1993; Dietz et al., 1997; Heller et al., 1996). No entanto, a literatura ainda não permite esclarecer nitidamente a relação entre estas duas variáveis (Cole et al., 1993) em idade pré-escolar, dado que a maioria dos estudos destinados a analisar a relação entre inteligência e psicopatologia nesta faixa etária dizem respeito a amostras clínicas (Andersson & Sommerfelt, 2001; Dietz et al., 1997).

Num estudo de carácter exploratório para analisar a relação entre aptidões sociais/problemas de comportamento e a inteligência das crianças em idade pré-escolar, foram envolvidas 80 crianças da amostra normativa das ECIP-2. A amostra inclui 20 crianças por cada nível etário das ECIP-2 (3-6 anos), sendo 50% do género feminino e 50% masculino, todas a frequentar o ensino pré-escolar público ou privado, das regiões Norte (26.3%), Centro (25.0%), Lisboa (25.0%), Alentejo (11.3%) e Algarve (12.5%).

A avaliação da inteligência das crianças foi efectuada com recurso à versão portuguesa da WPPSI-R (Wechsler, 2003) - *Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária - Edição Revista*. A WPPSI-R foi desenvolvida com o objectivo de permitir uma avaliação do funcionamento intelectual das crianças em

diversos contextos (e.g., clínico, educativo). Trata-se de um instrumento administrado individualmente, destinado a crianças dos 3 aos 6 anos e 6 meses de idade, na sua aferição para a população portuguesa. A WPPSI-R é composta por um conjunto de 12 subtestes (sendo dois opcionais), agrupados em duas subescalas: uma perceptivo-motora que inclui os subtestes Composição de Objectos, Figuras Geométricas, Quadrados, Labirintos, Completamento de Gravuras e Tabuleiro de Animais (este último opcional) e que permite obter um QI de Realização; e uma verbal formada pelos subtestes Informação, Compreensão, Aritmética, Vocabulário, Semelhanças e Frases Memorizadas (este último opcional) e que permite obter um QI Verbal. A combinação dos dois resultados anteriores permite alcançar um QI referente à Escala Completa, que pode ser convertido num nível de inteligência, possibilitando uma classificação qualitativa do resultado obtido (e.g., nível Médio, QI = 90-109). No manual são evidenciadas provas de boas qualidades psicométricas: a título de exemplo, são apresentados coeficientes de estabilidade médios de .70 a .89 para os subtestes e de .93 a .97 para os QIs (Wechsler, 2003).

#### Quadro 8.10

##### *Correlações entre Resultados Totais ECIP-2 e WPPSI-R*

Resultados ECIP-2	Resultados WPPSI-R (ECIP-2 Pais)			Resultados WPPSI-R (ECIP-2 Educadores)		
	QIR	QIV	QIEC	QIR	QIV	QIEC
<b>Escala Aptidões Sociais</b>						
Cooperação/Ajustamento Social	-.03	.17	.09	-.01	.09	.05
Interacção Social/Empatia	-.09	.12	.03	.04	.08	.07
Independência Social/Assertividade	-.03	.15	.06	.08	-.05	.01
Total Aptidões Sociais	-.06	.19	.08	.04	.04	.05
<b>Escala Problemas Comportamento</b>						
Problemas Exteriorizados	.06	-.15	-.06	.03	-.09	-.03
Problemas Interiorizados	.05	-.21	-.11	-.03	.03	.01
Total Problemas Comportamento	.06	-.19	-.08	.01	-.06	-.02
<b>Subescalas Suplementares</b>						
<b>Problemas Comportamento</b>						
Antissocial/Agressivo	-.09	-.26*	-.20	.07	-.10	-.02
Excesso Actividade/Desatenção	.06	-.10	-.03	-.05	-.12	-.10
Oposição/Explosivo	.20	-.02	.10	.06	-.04	.02
Isolamento Social	.04	-.22*	-.12	-.04	.01	-.01
Ansiedade/Queixas Somáticas	.04	-.17	-.09	-.03	.05	.03

*Nota.* QIR = Quociente Intelectual Realização, QIV = Quociente Intelectual Verbal, QIEC = Quociente Intelectual Escala Completa.

\*  $p < .05$ .

Os resultados contidos no Quadro 8.10, com a esmagadora maioria das correlações não significativas entre -.26 e .19, destacam a fraca associação entre a cotação de aptidões sociais e problemas de comportamento por pais e educadores e os



desempenhos em testes de inteligência de amostras não-clínicas de crianças em idade pré-escolar. As únicas duas correlações que alcançam o limiar de significância estatística e de magnitude ligeiramente superior a .20 referem-se à associação negativa entre o QI Verbal e as subescalas suplementares Antissocial/Agressivo e Isolamento Social (quando as ECIP-2 são preenchidas pelos pais).

### 8.5. Evidência de Validade com Base nas Consequências de “Testing”

Os instrumentos de avaliação psicológica são administrados na expectativa de que algum benefício irá resultar da sua utilização. Assim, na fase de validação, é fundamental demonstrar que, através da interpretação dos resultados obtidos, algumas conclusões poderão ser tecidas, por exemplo, quanto à necessidade de um programa interventivo (AERA, APA, & NCME, 1999; Goodwin & Leech, 2003). Um dos principais objectivos de algumas investigações realizadas com **grupos clínicos específicos** ou **grupos especiais** tem sido tentar esclarecer se determinados síndromes apresentam características sociocomportamentais específicas.

Neste sentido, o último conjunto de estudos para evidência de validade de os resultados das ECIP-2 pretendeu salientar a capacidade de os resultados obtidos nas ECIP-2 permitirem diferenciar grupos de crianças tipicamente desenvolvidas de sub-grupos de amostras clínicas<sup>62</sup>.

O diagnóstico e encaminhamento das crianças teve por base os resultados obtidos nalguns instrumentos de avaliação e os diagnósticos apontados pelos profissionais dos vários serviços que colaboraram na recolha destas amostras.

#### 8.5.1. Crianças Sinalizadas por Suspeita de Problemas de Comportamento

A amostra deste estudo envolveu um total de 82 crianças dos 3 aos 6 anos de idade de ambos os géneros (masculino e feminino). Trinta e quatro destas crianças integram um dos sub-grupos do projecto “Prevenção/intervenção precoces em distúrbios de comportamento: Eficácia de programas parentais e escolares”<sup>63</sup>. Este mesmo grupo foi constituído especificamente para este estudo atendendo aos resultados num nível *borderline* ou anormal no Total Dificuldades do SDQ-*Por* quando preenchido pelos pais, bem como nas escalas de Problemas de Comportamento e/ou Hiperactividade/Desatenção. Um total de sete crianças foi ainda adicionado a este

---

<sup>62</sup> Encontra-se igualmente em curso um estudo com crianças portadoras de Síndrome de Down. Porém, atendendo à reduzida dimensão da amostra recolhida até ao momento ( $n = 20$ ), optou-se por remeter a apresentação deste estudo para um trabalho futuro.

<sup>63</sup> Projecto PTDC/PSI-PED/102556/2008, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

grupo, por terem sido referenciadas por pais, educadores ou outros profissionais e encaminhadas para consulta de psicologia (num gabinete privado de Coimbra) por suspeita de problemas de comportamento. Estas 41 crianças com suspeita de problemas de comportamento (grupo PC) foram emparelhadas com outras 41 da amostra normativa das ECIP-2, quanto às variáveis idade, género e NSE. O processo de emparelhamento para a constituição dos dois grupos revelou uma quase total equivalência entre eles, não existindo diferenças significativas quanto às variáveis idade, género, ano de escolaridade, zona geográfica, meio de residência e NSE. A região geográfica é a única variável para a qual não existe equivalência entre os dois grupos,  $\chi^2(1) = 7.65$ ,  $p = .006$ , dado que sete crianças do grupo de controlo provêm da região de Lisboa (cf. Quadro 8.11).

Quadro 8.11

*Caracterização dos Grupos PC e de Controlo*

Variável	Grupo PC		Grupo Controlo		$\chi^2$
	n = 41	%	n = 41	%	
<b>Idade</b>					
3	9	22.0	9	22.0	
4	13	31.7	13	31.7	
5	16	39.0	16	39.0	
6	3	7.3	3	7.3	
<b>Género</b>					
Feminino	30	73.2	30	73.2	
Masculino	11	26.8	11	26.8	
<b>Ano de Escolaridade</b>					
Pré	40	97.6	40	97.6	
1º ano	1	2.4	1	2.4	
<b>Região Geográfica</b>					
Centro	41	100.0	34	82.9	7.65**
Lisboa	-	-	7	17.1	
<b>Zona Geográfica</b>					
Litoral	30	73.2	31	75.6	0.06
Interior	11	26.8	10	24.4	
<b>Meio de residência</b>					
APU	26	63.4	27	65.9	
AMU	6	14.6	7	17.1	0.35
APR	9	22.0	7	17.1	
<b>NSE</b>					
Baixo	15	36.6	18	43.9	
Médio	13	31.7	18	43.9	1.09
Elevado	5	12.2	3	7.3	
Sem informação	8	19.5	2	4.9	

\*\*  $p < .01$ .

Nos Quadros 8.12 e 8.13 são apresentadas as médias e desvios-padrão de ambos os grupos, quando as ECIP-2 são preenchidas por pais e por educadores. Para avaliar a significância da diferença de médias entre os dois grupos foi calculado um teste *t de Student* para amostras independentes e a força da diferença foi avaliada com

recurso ao cálculo da magnitude do efeito, tendo em consideração as indicações de Cohen (1988), relativas à fórmula “d” apresentada no Anexo F.

Os resultados do Quadro 8.12 permitem concluir que o grupo PC apresenta níveis inferiores para todos os resultados de aptidões sociais, quando comparado com o grupo de controlo, sendo que todas essas diferenças alcançam o limiar de significância estatística. No sentido oposto vão os resultados para os problemas de comportamento, que são sistematicamente mais elevados no grupo PC (também com todas as diferenças a alcançar o limiar de significância estatística). Com excepção dos resultados da magnitude do efeito para as subescalas de Isolamento Social, Ansiedade/Queixas Somáticas e escala de Problemas de Comportamento Interiorizados (considerados como moderados), todos os restantes apontam para um efeito extenso nos resultados apresentados.

#### Quadro 8.12

*Resultados ECIP-2 Grupos com Suspeita de PC e de Controlo: Estatísticas Descritivas, teste t e Estimativa da Magnitude do Efeito (Cotação dos Pais)*

Resultados ECIP-2	Grupo PC		Grupo Controlo		t (80)	p	d
	M	DP	M	DP			
<b>Escala Aptidões Sociais</b>							
Cooperação/Ajustamento Social	20.44	3.35	26.78	3.03	-9.00**	.001	1.99
Interacção Social/Empatia	23.56	3.19	25.90	2.77	-3.55**	.001	0.79
Independência Social/Assertividade	30.24	4.90	33.97	3.58	-3.93**	.001	0.88
Total Aptidões Sociais	74.24	9.35	86.65	7.70	-6.56**	.001	1.45
<b>Escala Problemas Comportamento</b>							
Problemas Exteriorizados	56.46	10.53	30.64	10.20	11.28**	.001	2.49
Problemas Interiorizados	21.37	7.64	16.68	6.04	3.08**	.003	0.69
Total Problemas Comportamento	77.83	15.12	47.33	14.10	9.45**	.001	2.09
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>							
Antissocial/Agressivo	17.02	5.55	7.73	4.38	8.42**	.001	1.87
Excesso Actividade/Desatenção	18.76	3.39	10.17	3.62	11.09**	.001	2.45
Oposição/Explosivo	20.68	3.55	12.74	3.89	9.66**	.001	2.13
Isolamento Social	7.66	4.37	5.41	3.22	2.65**	.010	0.59
Ansiedade/Queixas Somáticas	13.71	4.39	11.27	3.51	2.78**	.007	0.62

\*\*  $p < .01$ .

Para averiguar a eficácia das cotações dos pais na classificação das crianças nos respectivos grupos (suspeita de PC e grupo de controlo), foi efectuada uma análise funcional discriminante linear aos dois grupos, utilizando os resultados das oito subescalas das ECIP-2 (três subescalas de Aptidões Sociais e cinco subescalas suplementares de Problemas de Comportamento) enquanto variáveis predictoras e o grupo de pertença como a variável de agrupamento (*grouping*). Os resultados indicam

que as cotações dos pais nas ECIP-2 predizem de forma significativa (Wilks'  $\lambda = .29$ ,  $\chi^2(8) = 94.61$ ,  $p < .001$ ) a pertença a determinado grupo (suspeita PC ou grupo de controlo), sendo que 93.9% das crianças estão incluídas correctamente no respectivo grupo, mais especificamente 92.7% no grupo com suspeita de PC (38 das 41) e 95.1% (39 das 41) no grupo de controlo. Na determinação de quais as subescalas que permitem uma discriminação mais apurada dos dois grupos, a análise da matriz de estrutura da análise discriminante relativa às correlações entre a função discriminante (grupo de pertença) e as variáveis discriminativas (resultados das oito subescalas) indica que as subescalas suplementares de Excesso de Actividade/Desatenção ( $r = .79$ ) e Oposição/Explosivo ( $r = .69$ ) diferenciam de forma mais acurada os dois grupos. Ao nível das aptidões sociais, a subescala que permite diferenciar melhor os dois grupos é a de Cooperação/Ajustamento Social ( $r = -.64$ ).

### Quadro 8.13

*Resultados ECIP-2 Grupos com Suspeita de PC e de Controlo: Estatísticas Descritivas, teste t e Estimativa da Magnitude do Efeito (Cotação dos Educadores)*

Resultados ECIP-2	Grupo PC		Grupo Controlo		t (80)	p	d
	M	DP	M	DP			
<b>Escala Aptidões Sociais</b>							
Cooperação/Ajustamento Social	21.71	6.23	26.95	4.82	-4.27**	.001	0.95
Interacção Social/Empatia	20.78	5.53	23.07	5.47	-1.89	.063	0.42
Independência Social/Assertividade	30.68	5.82	32.59	6.19	-1.43	.155	0.32
Total Aptidões Sociais	73.17	15.80	82.61	13.26	-2.93**	.004	0.65
<b>Escala Problemas Comportamento</b>							
Problemas Exteriorizados	52.71	19.18	26.68	18.40	6.27**	.001	1.39
Problemas Interiorizados	17.83	7.00	13.49	7.41	2.73**	.008	0.60
Total Problemas Comportamento	70.54	22.95	40.17	22.52	6.05**	.001	1.34
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>							
Antissocial/Agressivo	17.78	8.56	8.73	7.28	5.16**	.001	1.14
Excesso Actividade/Desatenção	18.07	5.46	9.02	5.76	7.30**	.001	1.61
Oposição/Explosivo	16.85	6.52	8.93	6.45	5.54**	.001	1.22
Isolamento Social	8.17	3.73	5.54	3.63	3.24**	.002	0.71
Ansiedade/Queixas Somáticas	9.66	4.26	7.95	4.72	1.72	.089	0.38

\*\*  $p < .01$ .

Os resultados do Quadro 8.13 permitem concluir que, contrariamente às cotações dos pais, quando são os educadores que preenchem as ECIP-2, ainda que o grupo PC apresente resultados inferiores para todos os indicadores de aptidões sociais quando comparado com o grupo de controlo, essas diferenças alcançam o limiar de significância estatística apenas para a subescala de Cooperação/Ajustamento Social e resultado total de Aptidões Sociais. Tal como para os pais, no sentido oposto vão os

resultados para os problemas de comportamento, com o grupo de PC a apresentar valores superiores para todos os resultados referentes a problemas de comportamento, em que a única diferença não significativa se encontra na subescala suplementar de Ansiedade/Queixas Somáticas. Os resultados referentes ao cálculo da magnitude do efeito indicam que, para todos os resultados referentes a Problemas de Comportamento a magnitude do efeito é extensa (com excepção da subescala de Problemas Interiorizados e respectivas subescalas suplementares), tal como acontece para a subescala de Cooperação/Ajustamento Social da escala de Aptidões Sociais.

Para averiguar a eficácia das cotações dos educadores na classificação das crianças nos respectivos grupos (suspeita de PC e grupo de controlo), foi efectuada uma análise funcional discriminante linear aos dois grupos, utilizando os resultados das oito subescalas das ECIP-2 enquanto variável preditora e o grupo de pertença como a variável de agrupamento. Os resultados indicam que as cotações dos educadores nas ECIP-2 predizem de forma significativa (Wilks'  $\lambda = .55$ ,  $\chi^2(8) = 45.11$ ,  $p < .001$ ) a pertença a determinado grupo (suspeita PC ou grupo de controlo), sendo que 78.0% das crianças estão incluídas correctamente no respectivo grupo, mais especificamente 82.9% no grupo de suspeita de PC (34 das 41) e 73.2% (30 das 41) no grupo de controlo. Tal como para as cotações dos pais, na determinação de quais as subescalas que melhor permitem discriminar os dois grupos, a análise da matriz de estrutura da análise discriminante indica que as subescalas de Excesso de Actividade/Desatenção ( $r = .91$ ), Oposição/Explosivo ( $r = .69$ ) e de Cooperação/Ajustamento Social (para as aptidões sociais) ( $r = -.53$ ) permitem diferenciar de forma mais apurada os dois grupos.

Da análise comparativa entre os dois grupos para os resultados de cada um dos itens considerados individualmente constata-se que, de uma forma geral, tanto para as cotações de pais como de educadores, o grupo de controlo apresenta resultados superiores nos itens da escala de Aptidões Sociais e inferiores para a escala de Problemas de Comportamento (ainda que nem sempre essa diferença seja estatisticamente significativa). Por seu turno, a análise das frequências dos itens da escala de Problemas de Comportamento cotados com a cotação máxima de “*Muitas vezes*” em mais de 60% dos casos das crianças incluídas no grupo de suspeita de problemas de comportamento revelou que, para os pais, os itens 1, 8, 20, 25 e 46, e apenas o item 25 para as cotações de educadores, satisfazem esta condição.

Os resultados alcançados neste estudo reforçam a utilidade das ECIP-2 enquanto instrumento de despistagem/identificação comportamental e avaliação da presença de problemas de comportamento junto de crianças em idade pré-escolar, quer sejam cotadas em contexto familiar ou escolar (mais de 90% das crianças correctamente incluídas no respectivo grupo nas cotações em contexto familiar e mais de 75% em contexto escolar, atendendo aos resultados de análise funcional discriminante).

### **8.5.2. Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo**

A amostra deste estudo envolveu um total de 64 crianças dos 3 aos 6 anos de idade de ambos os géneros (masculino e feminino). Trinta e duas crianças apresentavam uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), pelo que eram acompanhadas em contexto hospitalar (consulta de Desenvolvimento). A maioria foi incluída na amostra após contacto com diversas associações ligadas a esta problemática (Associação dos Amigos do Autismo, Associação Portadores de Perturbação do Desenvolvimento e Autismo Norte e Setúbal). Este grupo abrangia crianças com diversas PEA, nomeadamente Perturbação Autística ( $n = 29$ ; 91%), Perturbação de Asperger ( $n = 1$ ; 3%) e atraso ao nível do desenvolvimento, linguagem e comunicação ( $n = 2$ ; 6%) – embora estas últimas crianças não tivessem um diagnóstico formal, já eram seguidas em consulta hospitalar e nas respectivas associações. As 32 crianças com PEA foram emparelhadas com outras 32 da amostra normativa das ECIP-2, quanto às variáveis idade, género e NSE. O processo de emparelhamento para a constituição dos dois grupos revelou uma total equivalência entre eles, não existindo diferenças significativas quanto às variáveis consideradas: idade, género, ano de escolaridade, região geográfica, zona geográfica, meio de residência e NSE (cf. Quadro 8.14).

Nos Quadros 8.15 e 8.16 são apresentadas as médias e desvios-padrão de ambos os grupos, quando as ECIP-2 são preenchidas por pais e educadores. Para avaliar a força da diferença entre os dois grupos, foram calculadas as magnitudes do efeito tendo em consideração as indicações de Cohen (1988) (cf. Anexo F).

Quadro 8.14

*Caracterização dos Grupos PEA e de Controlo*

Variável	Grupo PEA		Grupo Controlo		$\chi^2$
	<i>n</i> = 32	%	<i>n</i> = 32	%	
<b>Idade</b>					
3	11	34.4	11	34.4	
4	7	21.9	7	21.9	
5	11	34.4	11	34.4	
6	3	9.4	3	9.4	
<b>Género</b>					
Feminino	26	81.3	26	81.3	
Masculino	6	18.8	6	18.8	
<b>Ano de Escolaridade</b>					
Pré	32	100.0	32	100.0	
<b>Região Geográfica</b>					
Norte	23	71.9	23	71.9	
Centro	1	3.1	1	3.1	
Lisboa	4	12.5	4	12.5	
Algarve	4	12.5	4	12.5	
<b>Zona Geográfica</b>					
Litoral	30	93.8	28	87.5	0.74
Interior	2	6.3	4	12.5	
<b>Meio de residência</b>					
APU	27	84.4	29	90.6	1.21
AMU	4	12.5	3	9.4	
APR	1	3.1	-	-	
<b>NSE</b>					
Baixo	6	18.8	8	25.0	
Médio	13	40.6	15	46.9	0.12
Elevado	5	15.6	5	15.6	
Sem informação	8	25.0	4	12.5	

*Nota.* Nenhuma diferença é estatisticamente significativa.

Os resultados do Quadro 8.15 permitem concluir que, quando as ECIP-2 são preenchidas pelos pais, o grupo PEA apresenta resultados inferiores para todos os indicadores de aptidões sociais, quando comparado com o grupo de controlo, sendo que todas essas diferenças alcançam o limiar de significância estatística. No sentido oposto vão os resultados para os problemas de comportamento, com o grupo de PEA a apresentar valores superiores e estatisticamente significativos para todos os resultados referentes a problemas de comportamento, com exceção das subescalas suplementares Antissocial/Agressivo e Ansiedade/Queixas Somáticas. O cálculo da magnitude do efeito revela a existência de efeitos extensos para todos os resultados da escala de Aptidões Sociais e para a maioria dos resultados da escala de Problemas de Comportamento (para além das duas subescalas suplementares anteriormente referidas, também os resultados para a Oposição/Explosivo apresentam um efeito de magnitude moderada).

## Quadro 8.15

*Resultados ECIP-2 Grupos com Perturbação do Espectro do Autismo e de Controlo: Estatísticas Descritivas, teste t e Estimativa da Magnitude do Efeito (Cotação dos Pais)*

Resultados ECIP-2	Grupo PEA		Grupo Controlo		t (62)	p	d
	M	DP	M	DP			
<b>Escala Aptidões Sociais</b>							
Cooperação/Ajustamento Social	18.50	5.57	26.01	3.58	-6.42**	.001	1.64
Interacção Social/Empatia	11.53	7.57	26.38	2.49	-10.54**	.001	2.95
Independência Social/Assertividade	24.66	5.79	34.49	3.35	-8.32**	.001	2.15
Total Aptidões Sociais	54.69	17.26	86.88	7.21	-9.74**	.001	2.63
<b>Escala Problemas Comportamento</b>							
Problemas Exteriorizados	39.13	11.64	27.80	14.26	3.48**	.001	0.87
Problemas Interiorizados	19.44	7.94	11.81	5.61	4.44**	.001	1.13
Total Problemas Comportamento	58.56	18.05	39.61	17.85	4.22**	.001	1.06
<b>Subescalas Suplementares Problemas Comportamento</b>							
Antissocial/Agresivo	7.84	4.43	6.68	5.28	0.96	.342	0.24
Excesso Actividade/Desatenção	15.50	4.42	9.25	4.33	5.71**	.001	1.43
Oposição/Explosivo	15.78	4.76	11.88	6.02	2.88**	.005	0.72
Isolamento Social	9.00	4.79	3.22	2.87	5.85**	.001	1.51
Ansiedade/Queixas Somáticas	10.44	4.73	8.59	3.70	1.74	.087	0.44

\*\*  $p < .01$ .

Para averiguar a eficácia das cotações dos pais na classificação das crianças nos respectivos grupos (grupo PEA e grupo de controlo), foi efectuada uma análise funcional discriminante linear aos dois grupos, utilizando os resultados das oito subescalas das ECIP-2 enquanto variável preditora e o grupo de pertença como a variável de agrupamento. Os resultados indicam que as cotações dos pais predizem de forma significativa (Wilks'  $\lambda = .24$ ,  $\chi^2(8) = 82.46$ ,  $p < .001$ ) a pertença a determinado grupo (grupo PEA ou grupo de controlo), sendo que 93.8% das crianças estão incluídas correctamente no respectivo grupo, mais especificamente 87.5% no grupo PEA (28 das 32) e 100% (32) no grupo de controlo. Na determinação de quais as subescalas que permitem melhor discriminar os dois grupos, a análise da matriz de estrutura da análise discriminante indica que as três subescalas de Aptidões Sociais diferenciam de forma mais acurada os dois grupos, com os seguintes resultados: Interacção Social/Empatia ( $r = .75$ ), Independência Social/Assertividade ( $r = .60$ ) e Cooperação/Ajustamento Social ( $r = .46$ ). Ao nível dos problemas de comportamento, a subescala suplementar de Isolamento Social é a que melhor discrimina os dois grupos ( $r = -.42$ ).



## Quadro 8.16

*Resultados ECIP-2 Grupos com Perturbação do Espectro do Autismo e de Controlo: Estatísticas Descritivas, teste t e Estimativa da Magnitude do Efeito (Cotação dos Educadores)*

Resultados ECIP-2	Grupo PEA		Grupo Controlo		t (62)	p	ES
	M	DP	M	DP			
<b>Escala Aptidões Sociais</b>							
Cooperação/Ajustamento Social	18.00	6.94	28.69	3.69	-7.70**	.001	2.01
Interacção Social/Empatia	9.88	8.36	25.72	3.97	-9.68**	.001	2.57
Independência Social/Assertividade	23.19	7.85	34.63	4.20	-7.27**	.001	1.90
Total Aptidões Sociais	51.06	21.91	89.03	10.07	-8.91**	.001	2.37
<b>Escala Problemas Comportamento</b>							
Problemas Exteriorizados	33.53	13.69	15.78	13.77	5.17**	.001	1.29
Problemas Interiorizados	18.28	7.81	9.56	7.62	4.52**	.001	1.13
Total Problemas Comportamento	51.00	19.09	25.06	19.23	5.42**	.001	1.35
<b>Subescalas Suplementares</b>							
<b>Problemas Comportamento</b>							
Antissocial/Agressivo	7.03	5.12	4.31	4.98	2.15*	.035	0.54
Excesso Actividade/Desatenção	13.84	5.52	6.13	4.71	6.02**	.001	1.51
Oposição/Explosivo	12.66	5.62	5.34	5.04	5.48**	.001	1.37
Isolamento Social	9.00	4.71	3.09	3.14	5.90**	.001	1.50
Ansiedade/Queixas Somáticas	9.28	4.50	6.47	4.87	2.40*	.019	0.60

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Os resultados do Quadro 8.16 permitem concluir que, também quando as ECIP-2 são preenchidas em contexto escolar, o grupo PEA apresenta resultados inferiores para todos os indicadores de aptidões sociais, quando comparado com o grupo de controlo, sendo todas essas diferenças estatisticamente significativas. Tal como para os pais, no sentido oposto vão os resultados para os problemas de comportamento, com o grupo de PEA a apresentar valores superiores para todos os resultados referentes a problemas de comportamento, sendo todas as diferenças estatisticamente significativas. A magnitude do efeito é extensa para todo o leque de resultados das ECIP-2 estudados, com excepção das subescalas suplementares Antissocial/Agressivo e Ansiedade/Queixas Somáticas, com uma magnitude moderada do efeito.

Para averiguar a eficácia das cotações dos educadores na classificação das crianças nos respectivos grupos (grupo PEA e grupo de controlo), foi efectuada uma análise funcional discriminante linear aos dois grupos, utilizando os resultados das oito subescalas das ECIP-2 enquanto variável preditora e o grupo de pertença como a variável de agrupamento. Os resultados indicam que as cotações dos educadores predizem de forma significativa (Wilks' $\lambda = .31$ ,  $\chi^2(8) = 67.25$ ,  $p < .001$ ) a pertença a determinado grupo (grupo PEA ou grupo de controlo), sendo que 92.2% das crianças estão incluídas correctamente no respectivo grupo, mais especificamente 90.6% no

grupo PEA (29 das 32) e 93.8% (30 das 32) no grupo de controlo. Tal como para as cotações dos pais, na determinação de quais as subescalas que melhor permitem discriminar os dois grupos, a análise da matriz de estrutura da análise discriminante indica que as três subescalas de Aptidões Sociais voltam a diferenciar de forma mais acurada os dois grupos, com os seguintes resultados: Interação Social/Empatia ( $r = .83$ ), Cooperação/Ajustamento Social ( $r = .66$ ) e Independência Social/Assertividade ( $r = .62$ ). Ao nível dos problemas de comportamento, as subescalas suplementares de Excesso de Actividade/Desatenção e Isolamento Social são as que melhor discriminam os dois grupos ( $r = -.52$  e  $-.51$ , respectivamente).

Da análise comparativa entre os resultados dos dois grupos para cada um dos itens considerados individualmente constata-se que, tanto para as cotações de pais como de educadores, o grupo de controlo apresenta resultados superiores para todos os itens da escala de Aptidões Sociais, com excepção dos itens 22 (cotação pais) e 6 (cotação educadores) sendo essa superioridade do grupo de controlo não significativa para apenas três itens. Para os itens da escala de Problemas de Comportamento o grupo de controlo apresenta resultados inferiores (ainda que nem sempre essa diferença seja estatisticamente significativa). Por seu turno, a amostra de crianças incluídas no grupo Perturbação do Espectro do Autismo foi analisada no sentido de compreender quais os itens da escala de Aptidões Sociais para os quais a soma das duas cotações mínimas (“*Nunca*” e “*Raramente*”) perfaz os 60%. Verificou-se um notável acordo entre os informadores relativamente aos itens que satisfazem esta condição: itens 5, 14, 17, 20, 21, 26, 27, 28, 33 e 35, a que se acrescenta o item 32 para as cotações dos pais.

### 8.5.3. Outros Estudos com as ECIP-2<sup>64</sup>

#### ▪ Crianças Nascidas Prematuramente

As crianças prematuras nascidas com muito baixo peso representam um grupo de risco, com maior propensão para apresentar problemas em diversas áreas no decorrer do seu processo desenvolvimental, nomeadamente ao nível cognitivo, da linguagem, comportamental e socioemocional (Valente, 2008).

No âmbito de uma dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Valente (2008) realizou um estudo para avaliar o impacto do nascimento prematuro de muito baixo peso (PMBP), no desenvolvimento psicológico da criança e nas características da respectiva família (com enfoque na figura materna), aos 3-4 anos de idade. Neste sentido, a versão do estudo exploratório

---

<sup>64</sup> Neste ponto serão apresentados vários estudos já concluídos ou em fase de execução, com objectivos diversos, a maioria dos quais recorreu à versão das ECIP-2 (89 itens) por nós cedida para avaliar o funcionamento socioemocional das crianças através das percepções de pais e educadores.

das ECIP-2 foi utilizada enquanto medida da avaliação do comportamento das crianças. As 37 crianças da amostra PMBP tinham idades entre os 43 e 51 meses, sendo 45.9% do género feminino e 54.1% do género masculino. Todas nasceram entre as 24 e 36 semanas de gestação, com um peso de nascimento a oscilar entre 840 e 1.500 gramas. Foi, igualmente, constituído um grupo de controlo de 37 crianças emparelhadas quanto à idade, género e NSE. Ao comparar os resultados brutos obtidos para as diversas escalas e subescalas das ECIP-2 (com recurso apenas aos 76 itens das PKBS-2) para as 28 crianças cujos pais procederam ao preenchimento das ECIP-2, verificou-se a inexistência de qualquer diferença estatisticamente significativa para os resultados das aptidões sociais entre os dois grupos. Quanto aos resultados referentes a problemas de comportamento, o grupo de crianças PMBP apresentou valores superiores ao grupo de controlo para todas as escalas e subescalas, no entanto, apenas a diferença na subescala suplementar de Problemas de Atenção/Excesso de Actividade alcançou o limiar de significância estatística,  $t(54) = 2.70$ ,  $p = .009$ . Para além de concluir que o grupo de crianças PMBP evidencia mais problemas de comportamento em comparação com o grupo de controlo, nomeadamente do tipo Desatenção/Excesso de Actividade, a autora também encontrou uma relação negativa entre os resultados de aptidões sociais e o peso à nascença, e uma relação positiva entre esta variável e os problemas de comportamento apontados pelos pais.

- **Crianças Vítimas de Maus-Tratos**

As ECIP-2 estão a ser utilizadas num projecto com o objectivo de averiguar o impacto dos maus-tratos no desempenho em tarefas cognitivas e neuropsicológicas de crianças de idade pré-escolar<sup>65</sup>. A amostra envolve dois grupos de 100 crianças com idades entre os 3 anos e 6 meses e os 5 anos e 11 meses: um grupo de crianças vítimas de negligência e abuso (retiradas às suas famílias e acolhidas temporariamente em Centros de Acolhimento Temporário) e um grupo de controlo (crianças integradas nas suas famílias, que não apresentam suspeitas de maus-tratos ou outras situações traumáticas). Para além da avaliação intelectual e neuropsicológica, as ECIP-2 são integradas neste projecto enquanto instrumento de avaliação comportamental, com o objectivo de comparar as crianças vítimas de maltrato com o grupo de crianças não-vítimas, quanto à presença de problemas de comportamento (interiorizados/exteriorizados).

---

<sup>65</sup> Projecto de Doutoramento de Ana Filipa Carrejolo, em curso na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- **Estilos Parentais Educativos e Ajustamento Socioemocional**

As ECIP-2 estão a ser usadas no âmbito de um projecto com o objectivo de estudar o impacto dos estilos parentais educativos (materno e paterno) no ajustamento socioemocional, prontidão escolar e no desempenho académico na transição de crianças do ensino pré-escolar para a escolaridade básica<sup>66</sup>. A amostra envolve crianças dos 3 aos 6 anos de idade, a frequentar instituições escolares públicas e privadas do distrito de Lisboa. As ECIP-2 são utilizadas enquanto medida do ajustamento socioemocional das crianças em idade pré-escolar, avaliadas por mãe ( $n = 553$ ), pai ( $n = 504$ ) e educador de infância ( $n = 64$ ). Esta avaliação permitirá caracterizar os problemas de comportamento e aptidões sociais típicas destas crianças, explorar a relação entre os estilos parentais educativos e o ajustamento socioemocional, bem como averiguar a relação entre o ajustamento socioemocional avaliado nos dois momentos (contexto pré-escolar vs. escolar).

- **Programas Interventivos**

As ECIP-2 estão a ser utilizadas no contexto do projecto de investigação “Prevenção/intervenção precoces em distúrbios de comportamento: Eficácia de programas parentais e escolares”. Este projecto tem por objectivo avaliar a eficácia do Programa “Anos Incríveis” dirigido a pais (Webster-Stratton & Hancock, 1998) e/ou educadores (Webster-Stratton & Reid, 2002), na modificação do comportamento de crianças em idade pré-escolar (3-6 anos de Coimbra, Porto e Lisboa) sinalizadas como estando em risco de desenvolver uma Perturbação Disruptiva de Comportamento ( $N = 150$ ). As ECIP-2 estão a ser utilizadas enquanto instrumento de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento na fase de avaliação de pré e pós-intervenção e, posteriormente, na avaliação da manutenção dos efeitos/ganhos da intervenção, em avaliações de *follow-up* passados 12 e 18 meses.

A escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 foi utilizada para avaliar o impacto de uma adaptação do programa de competências socioemocionais “Nino e Nina”, num estudo desenvolvido num colégio privado de Lisboa<sup>67</sup>. Participaram neste estudo 139 crianças de 4 e 5 anos (59 raparigas e 80 rapazes), repartidas por seis turmas (três para cada faixa etária) do jardim-de-infância. As crianças foram avaliadas pelas respectivas educadoras no início do ano lectivo (Novembro), seguindo-se um período de implementação do programa interventivo e uma nova avaliação no final do ano lectivo (Maio). Cinco turmas foram sujeitas ao programa interventivo (três de 4 anos e duas de 5 anos) e uma turma de 5 anos funcionou como grupo de controlo. Os

---

<sup>66</sup> Projecto de Doutoramento de Elsa Carapito, em curso na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

<sup>67</sup> Estudo desenvolvido por Raquel Raimundo.

resultados indicam que, após a implementação do programa, com excepção de uma turma de 5 anos, todas as turmas apresentam valores mais elevados para os vários resultados avaliados pela escala de Aptidões Sociais das ECIP-2. Atendendo à variável género, denota-se que os rapazes apresentam melhorias mais significativas do que as raparigas quer no resultado total da escala, quer na subescala de Independência Social/Assertividade (especialmente aos 5 anos).

A panóplia de estudos apresentados tanto no âmbito deste trabalho, como através da utilização das ECIP-2 noutros projectos de investigação em diversas áreas (e.g., programas interventivos, maltrato) reforça a utilidade e validade dos resultados obtidos com as ECIP-2 na identificação/avaliação de problemas de comportamento e ao nível das aptidões sociais, na sua utilização nas várias fases da implementação de programas interventivos e ao nível da investigação, sendo estes os objectivos subjacentes ao desenvolvimento das PKBS-2 que, desta forma se tornam perfeitamente extensíveis às ECIP-2.

## 8.6. Discussão

O conjunto diversificado de resultados apresentados ao longo deste capítulo merece agora uma reflexão.

No que concerne aos principais resultados relativos à evidência de validade com base no conteúdo, todo o processo de desenvolvimento dos itens das PKBS-2 e respectiva tradução e a adição de alguns itens às ECIP-2 foi efectuado de forma a garantir que os itens que integram a versão final representassem adequadamente as aptidões sociais e os problemas de comportamento mais frequentemente associados à idade pré-escolar. Consequentemente, os estudos de correlação de cada um dos 80 itens que compõem a versão final com o total da escala espelham o bom funcionamento destes e o facto de realmente medirem os domínios a que estão associados (aptidões sociais e problemas de comportamento).

Ao nível dos estudos de evidência de validade com base na estrutura interna das ECIP-2, os diversos estudos de AFE e AFC apresentados permitem reforçar que **a estrutura factorial obtida para as PKBS-2 se ajusta também às ECIP-2**, confirmando assim a hipótese previamente avançada (H7) e respectivas alíneas: (a) as ECIP-2 são compostas por duas escalas (Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento) (b) a escala de Aptidões Sociais divide-se em três subescalas; (c) a escala de Problemas de Comportamento apresenta uma estrutura bifactorial; os estudos de análise factorial de segunda ordem viriam a confirmar a existência de cinco subescalas suplementares referentes a Problemas de Comportamento sendo, (d) três subescalas para Problemas

de Comportamento Exteriorizados, e (e) duas subescalas para Problemas de Comportamento Interiorizados. O facto de se terem realizado estudos não só com a totalidade dos questionários recolhidos ( $N = 2.000$ ), mas com os questionários preenchidos em contextos diferentes (casa e escola) ou em função de diversas variáveis (género e idade) reforçam a replicabilidade e validade da estrutura factorial obtida. Mais especificamente, os resultados alcançados nos estudos de AFC, apesar de satisfatórios, levam-nos a recomendar mais estudos desta natureza. Neste sentido, sugerimos como futuros estudos de AFC modelos ajustados (no inglês, *nested models*) e o aprofundamento dos estudos de AFC para os dois contextos de avaliação (casa e jardim-de-infância) separadamente. Por outro lado, será interessante testar o agrupamento dos itens (dentro de cada subescala) em díadas ou tripletos, no sentido de reduzir o número de itens e averiguar a possibilidade de melhorar o ajustamento dos modelos. Os estudos futuros de AFC poderão ser efectuados com outro *software* informático (e.g., EQS), no sentido de testar a replicabilidade dos resultados obtidos com o AMOS. É importante acentuar que a utilização de outro modelo (e.g., *Unweighted Least Squares*, modelo utilizado nas PKBS-2) poderia levar a resultados mais elevados nos índices de ajustamento.

Ainda no âmbito dos estudos relacionados com a evidência de validade interna, os resultados obtidos para o estudo da **relação entre escalas e subescalas das ECIP-2** levaram-nos ao equacionamento de algumas hipóteses (H8), às quais estão agora reunidas condições para procurar resposta. Assim, podemos concluir que, tal como nas PKBS-2: (a) as correlações entre os resultados das escalas de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento são baixas a moderadas e numa direcção negativa (de  $-.10$  a  $-.67$ ); (b) as correlações são superiores entre as subescalas e a respectiva escala em que estão incluídas (Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento) do que com qualquer um dos resultados da outra escala; e (c) as correlações entre as subescalas suplementares de Problemas de Comportamento são elevadas com a respectiva subescala de Problemas de Comportamento a que pertencem (e.g.,  $r = .89$  para a subescala suplementar de Isolamento Social e a subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados). Estes resultados, para além de confirmarem a nossa hipótese, são favoráveis à solidez/adequação da relação entre as várias escalas e subescalas obtidas nos estudos de AFE e AFC e são consonantes com os valores apontados no manual das PKBS-2 (Merrell, 2002a).

Seguidamente foram apresentados diversos estudos de evidência de validade com base na relação com outras variáveis. O primeiro estudo analisado levou-nos à comparação dos resultados das ECIP-2 (atendendo aos níveis de risco) com o critério tricotómico por nós estabelecido, de acordo com o qual os pais e educadores classificaram as crianças como não problemáticas, com alguns problemas ou muito problemáticas. Os resultados deste estudo merecem uma reflexão, em virtude de

permitirem equacionar a acuidade das informações fornecidas por informadores de vários contextos, em função do procedimento utilizado na recolha da informação. Assim, verifica-se que aquando do preenchimento de um questionário (através da cotação de diversos itens), os informadores apontam (muitos) problemas às crianças mas, num segundo momento, quando lhes é solicitado que classifiquem o comportamento das mesmas crianças, segundo uma classificação grosseira (apenas com três opções), não as consideram como “muito problemáticas”. Estes dados levam-nos a ponderar a possibilidade de que uma apresentação mais minuciosa e exaustiva de possíveis comportamentos observados nas crianças poderá levar os informadores a ponderar as suas classificações acerca do comportamento das crianças de forma mais específica e, assim, a identificar determinados problemas que, globalmente poderão não classificar como problemáticos.

Relativamente aos estudos de evidência de validade convergente, o estudo da **relação entre os resultados das ECIP-2 e outra escala de avaliação de problemas de comportamento, o SDQ-Por** levou a que os resultados inicialmente previstos fossem todos confirmados (H9). Nomeadamente, encontramos correlações entre as escalas de Problemas de Comportamento das ECIP-2 e as escalas da mesma natureza do SDQ-Por e entre os resultados de Aptidões Sociais das ECIP-2 e a subescala de Comportamento Prosocial do SDQ-Por moderadas a elevadas (H9a). Na verdade, tanto para as cotações de pais, como de educadores, as correlações são moderadas entre a vasta maioria dos resultados das ECIP-2 referentes à escala de Problemas de Comportamento e os das escalas de problemas e Total de Dificuldades do SDQ-Por. O mesmo se passa com os resultados da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 com a escala de Comportamento Prosocial do SDQ-Por. Por outro lado, e confirmando a hipótese previamente estipulada (H9b), tanto para as cotações de pais, como de educadores, as correlações entre a vasta maioria dos resultados das ECIP-2 referentes à escala de Problemas de Comportamento apresentam uma correlação negativa com a escala de Comportamento Prosocial do SDQ-Por (e vice-versa). Estes resultados são perfeitamente adequados, atendendo aos constructos avaliados pelos dois instrumentos de avaliação. Por outro lado, o facto de as correlações não serem nem excessivamente baixas nem elevadas abona favoravelmente à utilidade das ECIP-2, enquanto ferramenta complementar de uma primeira situação de despistagem comportamental efectuada com recurso ao SDQ-Por (instrumento mais breve).

Ainda no âmbito dos estudos de evidência de validade convergente, a **relação entre os resultados das ECIP-2 e o temperamento da criança, avaliado através da TABC-R** levou-nos a alguma reflexão (H10). Assim, os resultados obtidos são consistentes com a hipótese segundo a qual, para os informadores de ambos os contextos, as correlações entre os resultados da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 e as várias subescalas da TABC-R são todas negativas, assistindo-se à situação oposta

para os resultados da escala de Problemas de Comportamento, em que, neste caso, todas as correlações encontradas entre os dois instrumentos são positivas (H10a). Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo exploratório, (ainda que, nesse caso, apenas com foco nos resultados totais das escalas das ECIP-2, cf. Major, 2007), mas também aos resultados apresentados no manual da TABC-R no que respeita à análise das correlações entre esta e uma medida de avaliação comportamental (Martin & Bridger, 1999). Passando a analisar mais especificamente alguns dos resultados obtidos, verificamos que as correlações mais baixas entre escala de Inibição da TABC-R e os resultados de Problemas de Comportamento Exteriorizados podem ser atribuídas ao facto de os itens incluídos naquela escala se encontrarem mais associados a aptidões relacionadas com o envolvimento em actividades e relacionamento com outras crianças - daí o valor de -.52 obtido para a relação entre a mesma escala de Inibição (TABC-R) e a subescala de Independência Social/Assertividade de Aptidões Sociais das ECIP-2. O exemplo seguinte permite compreender estes resultados: crianças inibidas podem ter sucesso em trabalhar de forma independente e arranjar-se sozinhas, mas enfrentar alguns problemas ao nível das relações com os pares. Por outro lado, a emocionalidade negativa parece predispor a criança para problemas interiorizados, tal como é sugerido pelas correlações mais elevadas entre aquela subescala da TABC-R e os resultados nas duas subescalas suplementares de Problemas de Comportamento Interiorizados das ECIP-2. A impulsividade, por seu turno, poderá aumentar a tendência para a criança apresentar problemas exteriorizados (Lengua et al., 1998). Neste sentido, os resultados obtidos neste estudo, confirmam a especificidade da relação entre temperamento e problemas de comportamento, já evidenciada por Lengua e colaboradores (1998).

Acresce que os resultados obtidos neste estudo de validade nos permitem, novamente, colocar em destaque a complexidade da relação entre aptidões sociais e problemas de comportamento e comprovar que, de facto, não constituem meros pólos opostos de um mesmo constructo. Se assim fosse, as correlações entre a impulsividade da TABC-R e as aptidões sociais/problemas de comportamento das ECIP-2 seriam idênticas, ainda que de sentido oposto. Porém, as correlações mais modestas entre o temperamento (característica mais estável) e as aptidões sociais permitem colocar a hipótese de que, as aptidões sociais são mais modeladas pela aprendizagem do que os problemas de comportamento. Ou seja, as crianças vão aprendendo e adquirindo aptidões sociais no decorrer do tempo e em vários contextos (e.g., casa, família, fratria, pares, jardim-de-infância).

Uma questão que tem vindo a despertar grande interesse por parte da literatura é o estudo da sobreposição de conteúdo entre os itens de escalas de avaliação do comportamento e medidas do temperamento. Neste sentido, e de forma a testar a possibilidade de as correlações entre as ECIP-2 e a TABC-R estarem



inflacionadas devido à sobreposição de conteúdo entre os dois instrumentos, num segundo momento do nosso estudo, optámos por remover 16 itens com possível sobreposição de conteúdo. Após novo cálculo de correlações, verificámos que tanto a direcção como a magnitude da relação entre as escalas e subescalas dos dois instrumentos permanecia sem alterações significativas. Esta constatação confirma a hipótese previamente estabelecida (H10b) segundo a qual, **retirando os itens das ECIP-2 com sobreposição ao constructo de temperamento, as correlações entre as duas medidas não sofrem alterações significativas**. Esta verificação vem ao encontro da ideia, igualmente presente na literatura, segundo a qual a forte associação entre os instrumentos que avaliam o temperamento e o comportamento, mesmo após eliminação de itens com sobreposição (*overlap*), se deve à natural sobreposição entre os dois constructos (Lemery et al., 2002; Lengua et al., 1998; Major, 2007; Sanson et al., 1990).

Os resultados obtidos no nosso estudo permitem-nos concluir que por natureza, a associação entre temperamento e aptidões sociais e problemas de comportamento é comum e que a eliminação de itens com sobreposição conceptual não parece enfraquecer, de forma significativa, as correlações entre estas duas variáveis. Após eliminação dos itens com sobreposição de conteúdo, a direcção e a magnitude das relações entre os resultados dos dois instrumentos mantêm-se estáveis. Tal dado sugere que, no estudo da relação entre temperamento, desenvolvimento social e problemas de comportamento a confusão de medidas (“*measurement confounding*”) é negligenciável, ou seja, a associação entre temperamento e sintomas não é um mero artefacto de sobreposição conceptual ou empírica dos vários itens e escalas (Lengua et al., 1998).

Debruçando-nos agora sobre a evidência de validade discriminante, a análise da possível existência de uma **relação entre os resultados da escala de Aptidões Sociais das ECIP-2 e a escala de Percepção da Qualidade da Relação com os Pares e o resultado de Auto-Percepção Social da EAPCASC** confirma a hipótese previamente equacionada (H11), segundo a qual as correlações entre os resultados de Aptidões Sociais das ECIP-2 e as escalas de Relação com os Pares e Auto-Percepção Social da EAPCASC são fracas. Ou seja, quando comparada a auto-percepção da criança acerca da sua relação com os pares com a avaliação das suas aptidões sociais, quer em contexto familiar, quer escolar, não se identifica qualquer tipo de relação estatisticamente significativa, ainda que, teoricamente, fosse expectável uma possível associação entre as duas medidas. Estes dados, congruentes com a literatura (Madigan et al., 2002; Mantzicopoulos, 2006; Webster-Stratton & Lindsay, 1999), permitem-nos reflectir acerca da validade das informações recolhidas com a EAPCASC. Isto é, tal como sugerido pela literatura, a avaliação feita pelas crianças poderá não corresponder à sua real relação com os pares mas, antes, ser resultado de alguma confusão entre a

realidade e o desejável, representando, assim, uma percepção demasiado optimista, levando-nos equacionar a validade da perspectiva das crianças em idade pré-escolar, enquanto informadores acerca dos seus comportamentos sociais. Por outro lado, poderemos igualmente colocar a hipótese de os itens avaliados pelos dois instrumentos apresentarem algum grau de discrepância e avaliarem constructos diferentes, o que não permite a obtenção de uma relação estatisticamente significativa. A título de exemplo, o facto de a criança considerar que tem muitos amigos para brincar no recreio (item da EAPCASC) poderá ter um significado diferente dos itens das ECIP-2 relacionados com a subescala de Interação Social/Empatia. A própria percepção dos informadores adultos (pais e educadores) poderá ser discrepante da da própria criança. Neste sentido, os resultados vêm de encontro à literatura que aponta para a ausência de relação entre a EAPCASC e instrumentos de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento (Mantzicopoulos, 2006; Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Finalmente, para encerrar este bloco de estudos acerca da validade discriminante, procurámos através do **estudo exploratório da relação entre as aptidões sociais e os problemas de comportamento das crianças em idade pré-escolar avaliadas pelas ECIP-2 e a inteligência** ultrapassar limitações inerentes aos estudos disponíveis, com objectivos idênticos, isto é: o facto de tendencialmente incidirem sobre crianças mais velhas e em grupos clínicos. Os resultados obtidos vão no sentido de confirmar a nossa hipótese (H12), pois todas as correlações entre as escalas de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento das ECIP-2 (quando cotadas em contexto familiar e escolar) com os resultados compósitos da WPPSI-R (QIs de Realização, Verbal e da Escala Completa) são fracas e não alcançam o limiar de significância estatística. Estes resultados vão no mesmo sentido dos encontrados na escassa literatura com recurso a amostras não-clínicas e com crianças em idade pré-escolar (Andersson & Sommerfelt, 2001; Dietz et al., 1997). Assim, o único resultado a que nos podemos reportar apontou também para uma correlação fraca ( $r = -.19$ ,  $p < .01$ ) entre o QI da Escala Completa (versão norueguesa da WPPSI-R) e uma medida de problemas de comportamento, numa amostra de 290 crianças em idade pré-escolar (Andersson & Sommerfelt, 2001). As correlações fracas entre a inteligência da criança e os seus problemas e competências podem sugerir que os pais/educadores encaram estes dois domínios como independentes, ou seja, os problemas de comportamento da criança não são “explicados” pelo seu estatuto cognitivo (Keogh & Bernheimer, 1998). Ainda que os resultados obtidos sejam congruentes com a literatura, importa salientar que a amostra de crianças estudada provém da população geral o que, consequentemente, se traduziu numa fraca variabilidade de resultados, quer nos resultados das ECIP-2, quer na WPPSI-R, com um impacto nas (fracas) correlações alcançadas. Não obstante, os resultados obtidos neste estudo de carácter exploratório

não invalidam os dados encontrados na literatura, bastante consensuais, que associam a presença de problemas de comportamento à presença de défices cognitivos em grupos clínicos (Campbell, 1995; Cole et al., 1993; Heller et al., 1996), sugerindo a existência de uma relação precoce entre dificuldades cognitivas e comportamentais anteriores à escolaridade básica.

O último grupo de estudos de evidência de validade apresentado neste capítulo focou-se na identificação de diferenças nos resultados obtidos entre um grupo de controlo da amostra normativa das ECIP-2 e dois grupos clínicos (estudos de validade com base nas consequências de “testing”).

O primeiro estudo levou-nos a estipular a hipótese (H13), de que as crianças de um **grupo com Suspeita de Problemas de Comportamento** apresentam menos aptidões sociais do que as de um grupo de controlo (H13a). As aptidões sociais menos desenvolvidas das crianças referenciadas para avaliação por suspeita de problemas de comportamento exteriorizados, em comparação com as de um grupo de controlo ficou bem evidenciada, o que nos permite confirmar a hipótese enunciada. Ou seja, tal como expectável atendendo à literatura (Campbell et al., 1986; Egeland et al., 1990), as crianças do primeiro grupo apresentaram resultados inferiores para os quatro indicadores obtidos a partir das ECIP-2, quer a avaliação seja feita por pais ou por educadores. Acresce que essas discrepâncias alcançam o limiar de significância estatística para ambos os informadores, com excepção de duas das subescalas de Aptidões Sociais, quando preenchidas por educadores. Por outro lado, as crianças do grupo com Suspeita de Problemas de Comportamento apresentam resultados mais elevados nas várias escalas e subescalas de Problemas de Comportamento das ECIP-2 do que as do grupo de controlo (H13b). Pais e educadores deste grupo de crianças fazem referência a um número nitidamente mais elevado de problemas de comportamento, comparativamente ao grupo de controlo considerado. As diferenças entre os dois grupos alcança o limiar de significância estatística para todos os oito resultados das ECIP-2 estudados, com excepção da subescala suplementar de Isolamento Social no caso de educadores. Este conjunto de resultados permite-nos confirmar a nossa hipótese relativa a esta amostra, não só no que respeita os resultados mais baixos na escala de Aptidões Sociais, mas também aos resultados mais elevados na escala de Problemas de Comportamento.

Os resultados ao nível da análise funcional discriminante indicam que as cotações dos pais nas ECIP-2 predizem de forma significativa a pertença a determinado grupo (suspeita PC ou grupo de controlo), sendo que mais de 90% das crianças são incluídas correctamente no respectivo grupo, comparativamente a mais de 70% atendendo às cotações de educadores. Por outro lado, a subescala de Cooperação/Ajustamento Social e as subescalas suplementares de Excesso de Actividade/Desatenção e Oposição/Explosivo são as que permitem uma discriminação

mais apurada dos dois grupos, para ambos os contextos de preenchimento. Estes dados confirmam a importância dada por ambos os informadores a comportamentos de cooperação social (e.g., Lane et al., 2007) e apontam os comportamentos exteriorizados como discriminativos entre os dois grupos, muito provavelmente devido à sua maior visibilidade e impacto nos outros. É ainda possível estabelecer uma relação entre as subescalas que discriminam de forma mais acurada os dois grupos. Assim, é natural que crianças com comportamentos de actividade excessiva, falta de atenção e oposição também se revelem menos cooperantes, quer seja em contexto familiar, quer no grupo de pares ou na realização de actividades em contexto escolar.

Por fim, procurámos averiguar qual o perfil socioemocional que se poderia traçar de um **grupo de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo**, tendo em consideração os resultados obtidos nas ECIP-2. Dado que o funcionamento mais fraco ao nível da interacção social é um dos critérios de diagnóstico das crianças com PEA, admitimos que as crianças deste grupo apresentassem níveis baixos de aptidões sociais, quando comparadas com a amostra de crianças com desenvolvimento normal (H14a). Com efeito, o nosso estudo confirma esta hipótese ao revelar que o grupo de crianças com PEA apresenta um funcionamento social francamente aquém do grupo de crianças com desenvolvimento normal (APA, 2000/2002; Chung et al., 2007; Dockrell & Messer, 1999; Tager-Flusberg, 1999). Tanto os pais como os educadores destas crianças apontam-lhes menores aptidões sociais, sendo que todas as diferenças entre os dois grupos (sem excepção) alcançam o limiar de significância estatística e apresentam magnitude sempre larga. A maior discrepância entre as médias dos dois grupos considerados é sempre em relação à subescala de Interação Social/Assertividade, desfavorável ao grupo PEA (como comprovam os estudos de análise funcional discriminante). Acresce que o funcionamento socioemocional mais pobre das crianças com PEA não se limita às aptidões sociais. Estas são também crianças que tendem a apresentar um maior número de problemas de comportamento, quando comparadas com os seus pares com um desenvolvimento normal (APA, 2000/2002; Eisenhower et al., 2005), dado este que confirma a hipótese estabelecida (H14b). Mais uma vez, esta conclusão está bem patente no estudo apresentado em que tanto pais como educadores tendem a cotar com mais problemas de comportamento as crianças do grupo PEA, sendo que todas as diferenças alcançam o limiar de significância estatística (com excepção das subescalas suplementares de Antissocial/Agressivo e Ansiedade/Queixas Somáticas para os pais). Quanto aos problemas de comportamento, a subescala que melhor permite diferenciar os dois grupos, e como expectável, é o Isolamento Social (o que é coerente com o resultado baixo obtido para a subescala de Interação Social referente às aptidões sociais).

Os resultados obtidos para a análise discriminante (para ambos os informadores), ao identificarem as subescalas de Interação Social, Independência

Social e Isolamento Social, como as três com maior poder discriminativo na diferenciação dos dois grupos, vai de encontro aos resultados obtidos no estudo apresentado por Merrell e Holland (1997) com uma amostra de crianças com atraso de desenvolvimento. Acresce que os resultados do presente estudo reforçam a sensibilidade das ECIP-2 na identificação e avaliação de diferenças entre crianças com e sem PEA, dado que mais de 90% das crianças foram correctamente incluídas no respectivo grupo, atendendo aos resultados das ECIP-2. Estes dados retratam o fraco funcionamento ao nível da esfera social, estabelecido nos critérios de diagnóstico de crianças com PEA. Por outro lado, este menor envolvimento com os pares reflecte-se no maior isolamento destas crianças, referido pelos informadores.

As limitações deste último estudo merecem uma atenção especial, nomeadamente o facto de o grupo de controlo ter sido constituído atendendo à idade cronológica das crianças e não à sua idade mental (o que teria sido mais adequado para este grupo clínico). No entanto, é importante salientar que o objectivo de recolher uma amostra desta natureza foi o de demonstrar a utilidade dos resultados das ECIP-2 na discriminação entre estes dois grupos, sendo que este instrumento poderá ser útil numa primeira fase de despistagem de crianças com PEA, devendo procurar-se utilizar outros instrumentos de avaliação de aptidões sociais especialmente desenvolvidos para esta população, em fases posteriores do processo avaliativo.

Algumas limitações podem, igualmente ser apontadas aos estudos apresentados neste capítulo de uma forma geral, sobretudo no que se refere aos grupos clínicos. Em virtude de se tratar de estudos com crianças já referenciadas, e não de estudos epidemiológicos, poderão existir crianças com diagnóstico de PEA ou sinalizadas por suspeita de problemas de comportamento com graus de perturbação do funcionamento social e comportamental diferentes dos das crianças incluídas nas nossas amostras. Neste sentido, os resultados aqui alcançados requerem replicação em amostras de maiores dimensões. Por outro lado, seria interessante a utilização das ECIP-2 com outros grupos clínicos diferentes (e.g., crianças com epilepsia). Uma outra limitação relaciona-se com a reduzida dimensão das amostras estudadas, a qual pode restringir o alcance/generalização dos resultados.

Resumindo, os resultados obtidos são, de um modo geral, consonantes com os dados de outras investigações realizadas, confirmam as hipóteses formuladas e reforçam a utilidade e validade das ECIP-2.

## 8.7. Síntese

Tal como afirma Moreira (2004, p.333): “Confirmar ou infirmar uma teoria através de um estudo empírico implica poder afirmar que os instrumentos de medida utilizados avaliam de modo válido as variáveis incluídas na teoria!”

Da vasta gama de estudos apresentados ao longo deste capítulo, demonstrou-se o bom funcionamento das ECIP-2, quer através de procedimentos de análise factorial, quer da relação entre subescalas. A elevada proximidade com os resultados obtidos para as PKBS-2 reforça a evidência de validade das ECIP-2.

Nos estudos de validade convergente/discriminante relação, as ECIP-2 apresentam, igualmente, resultados congruentes com a literatura, confirmando as várias hipóteses equacionadas, ao comprovar a forte associação com os resultados de alguns instrumentos (e.g., SDQ-Por e TABC-R) e a não associação com alguns outros disponíveis para a população portuguesa (e.g., EAPCASC e WPPSI-R).

Os estudos levados a cabo com grupos clínicos/especiais vieram reforçar a evidência de validade e utilidade das ECIP-2 na identificação, avaliação e acompanhamento destas crianças, revelando tratar-se de um instrumento com um elevado poder discriminativo no que respeita aos grupos estudados (Suspeita de Problemas de Comportamento e PEA). Acresce que a utilização das ECIP-2 noutras investigações em curso, nomeadamente na avaliação da eficácia de programas interventivos, nos leva a afirmar que a utilidade da nossa versão reproduz os objectivos com que as PKBS-2 foram desenvolvidas, isto é, permitir uma avaliação válida de aptidões sociais e problemas de comportamento em crianças em idade pré-escolar.

Encerramos este capítulo reafirmando que, mais do que um produto/resultado, a evidência de validade de um instrumento de avaliação deve ser assumida como um processo em contínuo desenvolvimento, em que cada nova prova de evidência confirmada acrescenta um ponto, ao facultar respostas a questões específicas e possíveis aplicações do instrumento em causa. Neste sentido, fica a expectativa de que novos estudos venham reforçar a evidência de validade das ECIP-2.







# CAPÍTULO 9

## Estudos Normativos

Os resultados obtidos em instrumentos de avaliação psicológica são, tendencialmente, interpretados com referência a normas, que representam o desempenho da amostra normativa (ou de standardização) no referido instrumento. Ou seja, hoje em dia, a maioria dos instrumentos de avaliação faculta aquilo que se pode entender como normas dentro do grupo (*within-group norms*), que permitem que o desempenho do sujeito seja comparado com o grupo normativo mais próximo (e.g., comparar resultados de uma criança com crianças da mesma idade) (Anastasi & Urbina, 1997). Os principais indicadores que facilitam esta comparação e interpretação de resultados, designados por Moreira (2004; Sattler & Hoge, 2006) como resultados derivados, englobam os percentis, os resultados padronizados e os resultados normalizados. O presente capítulo tem por objectivo apresentar os resultados obtidos nas ECIP-2 atendendo aos vários critérios de estratificação da amostra, apresentar estatística descritiva (médias e desvios-padrão) e, quanto aos resultados derivados, disponibilizar percentis e resultados padronizados, incluindo os níveis de risco considerados nas PKBS-2 (moderado e elevado). Este capítulo encerra com uma extensão dos trabalhos já apresentados aquando do estudo exploratório (cf. Major, 2007), no que concerne ao estudo intercultural referente à comparação de médias obtidas na amostra americana e portuguesa e à análise das aptidões sociais e problemas de comportamento mais referenciados pelos informadores.

### 9.1. Resultados por Critérios de Estratificação

De forma a caracterizar o comportamento da amostra no que diz respeito aos resultados obtidos nas ECIP-2, atendendo aos vários critérios de estratificação, serão apresentados os resultados obtidos para as seguintes variáveis: idade, género, nível de ensino, tipo de ensino, região geográfica, zona geográfica, meio de residência, e NSE.

Apesar de terem sido desenvolvidos estudos acerca do impacto destas variáveis nos vários níveis de resultados (escalas e subescalas) das ECIP-2, por limitações de espaço, apenas se apresentam os resultados referentes aos compósitos para as escalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento.

### 9.1.1. Género e Idade

A amostra normativa de 1.000 crianças recolhida com um número fixo de sujeitos para as variáveis idade e género traduziu-se num total de 250 crianças por cada faixa etária, distribuídas de forma idêntica pela variável género.

A análise do possível impacto da variável género nos resultados totais das escalas das ECIP-2<sup>68</sup> foi realizada com recurso a uma série de testes *t* para amostras independentes.

#### Quadro 9.1

##### Resultados para a Variável Género (testes *t*)

Resultados Totais ECIP-2	Género	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Aptidões Sociais Pais	Masculino	500	84.36	8.92	-1.34	.181
	Feminino	500	85.11	8.71		
Problemas Comportamento Pais	Masculino	500	48.88	19.56	3.01**	.003
	Feminino	500	45.23	18.75		
Aptidões Sociais Educadores	Masculino	500	81.74	13.98	-5.04**	.001
	Feminino	500	85.93	12.30		
Problemas Comportamento Educadores	Masculino	500	41.03	25.71	5.60**	.001
	Feminino	500	32.54	22.12		

\*\*  $p < .01$ .

Da análise do Quadro 9.1 constata-se que as raparigas apresentam resultados mais elevados nas aptidões sociais e os rapazes mais problemas de comportamento, partindo da informação facultada por ambos os informadores. No entanto, é apenas para as cotações de educadores que o teste *t* identifica a superioridade das aptidões sociais das raparigas ( $M = 85.93$ ,  $DP = 12.30$ ) face aos rapazes ( $M = 81.74$ ,  $DP = 13.98$ ) como uma diferença estatisticamente significativa,  $t(998) = -5.04$ ,  $p < .001$ . Quanto aos problemas de comportamento, as diferenças encontradas vão no sentido oposto, com os rapazes a apresentarem resultados superiores às raparigas, tanto no caso das cotações dos pais,  $t(998) = 3.01$ ,  $p = .003$ , como dos educadores,  $t(998) = 5.60$ ,  $p < .001$ . Ao proceder ao cálculo da magnitude do efeito constata-se que, apesar de significativas, estas diferenças se traduzem num efeito reduzido da variável género

<sup>68</sup> Os resultados apresentados para educadores referem-se às ECIP-2 preenchidas por educadores e professores.

sobre os resultados dado que apenas 0.9% das diferenças encontradas nas cotações dos pais referentes aos problemas de comportamento, e 2.5% das aptidões sociais e 3.0% dos problemas de comportamento apontados por educadores são explicadas pela variável gênero.

Estes resultados são congruentes com a opção de Merrell (2002a) de não desenvolver normas separadas atendendo à variável gênero para as PKBS-2, dado o seu reduzido impacto sobre os resultados.

#### Quadro 9.2

##### Resultados para a Variável Idade (ANOVAs e Tukey HSD)

Resultados Totais ECIP-2	Idade	n	M	DP	F(3, 996)	p	Tukey HSD
Aptidões Sociais Pais	3	250	82.97	8.56	5.20**	.001	5, 6 > 3
	4	250	84.66	8.19			
	5	250	85.65	8.95			
	6	250	85.65	9.31			
Problemas Comportamento Pais	3	250	50.11	19.30	3.33*	.019	3 > 6
	4	250	47.03	18.82			
	5	250	46.18	19.25			
	6	250	44.92	19.31			
Aptidões Sociais Educadores	3	250	78.64	14.72	24.58**	.001	4, 5, 6 > 3 5, 6 > 4
	4	250	82.80	12.30			
	5	250	87.79	11.00			
	6	250	86.11	13.21			
Problemas Comportamento Educadores	3	250	42.36	23.04	8.49**	.001	3 > 5, 6
	4	250	38.32	23.95			
	5	250	33.62	24.23			
	6	250	32.83	25.04			

Nota. 3 = 3 anos; 4 = 4 anos; 5 = 5 anos; 6 = 6 anos.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

O impacto da variável idade, nos resultados das ECIP-2, foi estudado através de uma série de ANOVAs *one-way* com Teste HSD de Tukey (cf. Quadro 9.2).

As médias obtidas permitem constatar a ocorrência de um progressivo aumento das aptidões sociais e uma redução dos problemas de comportamento com a idade (já referido no capítulo 6). No entanto, no caso das aptidões sociais, na passagem dos 5 para os 6 anos assiste-se a um nivelamento (média idêntica para as duas faixas etárias) no caso das cotações dos pais e a uma ligeira redução quando as cotações são feitas por educadores ( $M = 87.79$  e  $86.11$ , respectivamente). A análise dos resultados para as quatro faixas etárias abrangidas pelas ECIP-2, com recurso a análises da variância *one-way* entre grupos, revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas para as aptidões sociais assinaladas pelos pais  $F(3, 996) = 5.20$ ,  $p < .001$  e pelos educadores  $F(3, 996) = 24.58$ ,  $p < .001$ . A extensão das diferenças encontradas foi avaliada através do cálculo da magnitude do efeito. O impacto da variável traduz-se num efeito reduzido nas aptidões sociais assinaladas pelos pais, em que 1.5% da variabilidade dos resultados é explicado pela idade, e um efeito moderado nas

aptidões sociais assinaladas pelos educadores, com 6.9% da variabilidade dos resultados explicada por esta variável.

Os resultados do Teste HSD de Tukey demonstram que, na escala de Aptidões Sociais preenchida pelos pais, a média do grupo dos 3 anos ( $M = 82.97$ ,  $DP = 8.56$ ) difere significativamente ( $p < .05$ ) da média dos 5 ( $M = 85.65$ ,  $DP = 8.95$ ) e 6 anos ( $M = 85.65$ ,  $DP = 9.31$ ). No caso dos dados facultados por educadores, as diferenças significativas ( $p < .05$ ) para a escala de Aptidões Sociais encontram-se entre os 3 anos ( $M = 78.64$ ,  $DP = 14.72$ ) e as restantes três faixas etárias (4, 5 e 6 anos), assim como, entre os 4 anos ( $M = 82.80$ ,  $DP = 12.30$ ) e os 5 ( $M = 87.79$ ,  $DP = 11.00$ ) e os 6 anos ( $M = 86.11$ ,  $DP = 13.21$ ).

Quanto ao impacto da variável idade nas cotações de problemas de comportamento, contrariamente ao estudo exploratório (Major, 2007), em que não se encontraram diferenças significativas, verifica-se uma discrepância entre os resultados obtidos pelas crianças de 3 anos e as crianças mais velhas, tanto para as cotações dos pais  $F(3, 996) = 3.33$ ,  $p = .019$ , como de educadores  $F(3, 996) = 8.49$ ,  $p < .001$ . No entanto, essas diferenças traduzem-se num efeito reduzido tanto para os pais como para os educadores, sendo que apenas 1 e 2.5% da variabilidade dos resultados, respectivamente, são explicados pela variável idade.

Os resultados do Teste HSD de Tukey revelam que, no caso das cotações dos pais, essa diferença é estatisticamente significativa entre os 3 ( $M = 50.11$ ,  $DP = 19.30$ ) e os 6 anos ( $M = 44.92$ ,  $DP = 19.31$ ) e, para os educadores, igualmente entre os 3 ( $M = 42.36$ ,  $DP = 23.04$ ) e os 5 anos ( $M = 33.62$ ,  $DP = 24.23$ ).

Os estudos com recurso às *ANOVAs two-way* para explorar o impacto das variáveis género e idade nos resultados das ECIP-2 apenas se limitam a confirmar os resultados obtidos nas *ANOVAs one-way*, não evidenciando a existência de efeitos de interacção entre estas variáveis.

### 9.1.2. Tipo de Ensino e Ano de Escolaridade

O impacto da variável tipo de ensino (público, IPSS e privado), nos resultados das ECIP-2, foi estudado através de uma série de *ANOVAs one-way* com Teste HSD de Tukey (cf. Quadro 9.3).

Da análise do Quadro 9.3 constata-se uma tendência, por parte dos educadores para cotar as crianças do ensino privado, como sendo socialmente mais aptas que as do ensino público. No entanto, nenhuma das diferenças encontradas alcança o limiar de significância estatística, o que nos permite concluir que o tipo de ensino frequentado pelas crianças não tem impacto na avaliação das suas interacções sociais e comportamentais.

## Quadro 9.3

*Resultados para a Variável Tipo de Ensino (ANOVAs)*

<b>Resultados Totais ECIP-2</b>	<b>Ensino</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>F(2,997)</b>	<b>p</b>
Aptidões Sociais Pais	Público	577	84.51	8.71	0.57	.565
	IPSS	257	84.86	9.35		
	Privado	166	85.32	8.34		
Problemas Comportamento Pais	Público	577	47.45	19.53	0.63	.535
	IPSS	257	47.14	19.69		
	Privado	166	45.56	17.47		
Aptidões Sociais Educadores	Público	577	83.11	13.62	2.61	.074
	IPSS	257	84.26	13.19		
	Privado	166	85.69	12.34		
Problemas Comportamento Educadores	Público	577	36.42	24.81	1.32	.269
	IPSS	257	38.73	23.46		
	Privado	166	35.04	24.00		

Das 1.000 crianças incluídas na amostra, 875 (87.5%) encontravam-se a frequentar o pré-escolar. Dentro da faixa etária dos 6 anos a criança tanto pode encontrar-se a frequentar a educação pré-escolar como o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, dependendo do mês do seu nascimento e do mês em que é feita a avaliação. Neste sentido, foram incluídos na amostra casos representativos das duas situações, em proporções idênticas ( $n = 125$ ) para a faixa etária dos 6 anos, cujos resultados se encontram apresentados no Quadro 9.4.

A comparação dos resultados obtidos por estes dois grupos (pré-escolar vs. 1º ano) foi efectuada com recurso a testes  $t$  para amostras independentes considerando os dois níveis de escolaridade.

## Quadro 9.4

*Resultados para a Variável Ano de Escolaridade (testes t)*

<b>Resultados Totais ECIP-2</b>	<b>Ano Escolaridade</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Aptidões Sociais Pais	Pré-Escolar	125	84.42	10.42	-2.10*	.037
	1º Ano	125	86.88	7.90		
Problemas Comportamento Pais	Pré-Escolar	125	45.56	18.99	0.53	.599
	1º Ano	125	44.27	19.68		
Aptidões Sociais Educadores	Pré-Escolar	125	88.69	12.32	3.14**	.002
	1º Ano	125	83.54	13.62		
Problemas Comportamento Educadores	Pré-Escolar	125	31.62	22.60	-0.76	.448
	1º Ano	125	34.03	27.29		

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Da leitura do Quadro 9.4 depreende-se que existem diferenças estatisticamente significativas apenas para as aptidões sociais entre o pré-escolar e 1º ano, tanto para as cotações dos pais ( $M = 84.42$ ,  $DP = 10.42$  e  $M = 86.88$ ,  $DP = 7.90$ , respectivamente para crianças do pré-escolar e do 1º ano)  $t(248) = -2.10$ ,  $p = .037$ , como para as dos educadores ( $M = 88.69$ ,  $DP = 12.32$  e  $M = 83.54$ ,  $DP = 13.62$ , respectivamente para

crianças do pré-escolar e do 1º ano),  $t(248) = 3.14$ ,  $p = .002$ . Quanto aos problemas de comportamento, as diferenças encontradas não alcançam o limiar de significância estatística.

De forma a analisar a magnitude das diferenças entre os grupos, foi calculada a medida do efeito. Nas duas situações referidas, os efeitos são reduzidos, sendo 1.7% da variância nas aptidões sociais assinaladas pelos pais explicada pelo nível de escolaridade, o mesmo sucedendo com 3.8% quando assinaladas por educadores.

### 9.1.3. Região Geográfica

A amostra normativa das ECIP-2 foi recolhida em todo o território continental, bem como, nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Em virtude do número reduzido de protocolos recolhidos em cada uma das Regiões Autónomas (26 e 27, respectivamente), optámos por agrupar estas duas regiões sob a designação de Ilhas. O impacto da variável região geográfica nos resultados das aptidões sociais e problemas de comportamento foi estudado através de ANOVAs *one-way* com Teste HSD de Tukey (cf. Quadro 9.5).

Quadro 9.5

Resultados para a Variável Região Geográfica (ANOVAs e Tukey HSD)

Resultados Totais ECIP-2	Região Geográfica	n	M	DP	F(5, 994)	p	Tukey HSD <sup>a</sup>
Aptidões Sociais Pais	Norte	357	83.97	8.98	1.49	.190	-
	Centro	231	85.50	7.88			
	Lisboa	250	85.20	8.69			
	Alentejo	76	85.74	8.28			
	Algarve	33	83.70	9.71			
	Ilhas	53	83.60	11.73			
Problemas Comportamento Pais	Norte	357	47.60	19.67	0.439	.822	-
	Centro	231	48.00	19.19			
	Lisboa	250	46.36	18.42			
	Alentejo	76	45.61	17.89			
	Algarve	33	46.57	20.57			
	Ilhas	53	45.03	21.67			
Aptidões Sociais Educadores	Norte	357	83.82	13.65	1.46	.200	-
	Centro	231	83.47	13.41			
	Lisboa	250	83.32	13.16			
	Alentejo	76	86.09	11.14			
	Algarve	33	88.21	11.05			
	Ilhas	53	82.00	15.28			
Problemas Comportamento Educadores	Norte	357	32.14	24.21	5.53**	.001	C, L, I > N
	Centro	231	38.46	22.56			
	Lisboa	250	39.26	24.02			
	Alentejo	76	36.09	22.96			
	Algarve	33	42.52	25.28			
	Ilhas	53	46.49	29.91			

<sup>a</sup>N = Norte; C = Centro; L = Lisboa; I = Ilhas.

\*\*  $p < .01$ .

A análise do Quadro 9.5 permite-nos concluir que as diferenças encontradas apenas alcançam o limiar de significância estatística para as cotações de problemas de comportamento em contexto escolar,  $F(5, 994) = 5.53$ ,  $p < .001$ . De forma a analisar a amplitude do impacto da variável nas diferenças entre os grupos para as cotações dos educadores, foi calculada a magnitude do efeito. As diferenças encontradas nas médias são reduzidas, sendo 2.7% da variância nos problemas de comportamento explicada pela região geográfica de residência.

Através da análise dos resultados do Teste HSD de Tukey constata-se que estas diferenças vão no sentido de as crianças da região Norte do país se distinguirem das do Centro, Lisboa e Ilhas atendendo ao seu menor número de problemas de comportamento ( $M = 32.14 < 38.46, 39.26$  e  $46.49$ , respectivamente).

#### 9.1.4. Zona Geográfica

O número de crianças a incluir em cada zona geográfica (Litoral/Interior) foi calculado de forma a garantir a proporcionalidade relativamente aos valores nacionais, em função dos dados mais recentes disponíveis aquando da definição da amostra.

Procedeu-se a uma comparação das diferenças dos resultados nas ECIP-2 com base na zona geográfica, através do teste  $t$  para amostras independentes (cf. Quadro 9.6).

Quadro 9.6

*Resultados para a Variável Zona Geográfica (testes  $t$ )*

Resultados Totais ECIP-2	Zona Geográfica	$n$	$M$	$DP$	$t$	$p$
Aptidões Sociais Pais	Litoral	689	84.86	8.96	0.66	.510
	Interior	311	84.46	8.49		
Problemas Comportamento Pais	Litoral	689	46.09	19.18	-2.37*	.018
	Interior	311	49.20	19.21		
Aptidões Sociais Educadores	Litoral	689	83.34	13.55	-1.75	.080
	Interior	311	84.93	12.78		
Problemas Comportamento Educadores	Litoral	689	36.21	25.02	-1.10	.271
	Interior	311	38.04	22.77		

\*  $p < .05$ .

A análise das médias apresentadas no Quadro 9.6 permite observar que, as diferenças encontradas são apenas estatisticamente significativas para as cotações dos pais referentes aos problemas de comportamento. Ou seja, os pais residentes no Litoral apontam menos problemas de comportamento aos seus filhos ( $M = 46.09$ ,  $DP = 19.18$ ) do que os do Interior ( $M = 49.20$ ,  $DP = 19.21$ ),  $t(998) = -2.37$ ,  $p = .018$ . Ainda que significativa, esta diferença acaba por se reflectir num efeito reduzido, com apenas 0.6% da variabilidade dos resultados relativos a problemas de comportamento

explicada pela zona geográfica em que a criança reside. Quando as ECIP-2 são preenchidas pelos educadores, os resultados obtidos indicam que a zona geográfica de residência da criança não tem impacto nas interações sociais e comportamentais das crianças.

### 9.1.5. Meio de Residência

Através da Tipologia de Áreas Urbanas (APU, AMU e APR) procurou-se incluir um número representativo de crianças, atendendo aos dados disponíveis no decorrer do processo de estratificação da amostra.

O impacto desta variável nos resultados totais das ECIP-2 foi estudado com recurso a ANOVAs *one-way* com Teste HSD de Tukey (cf. Quadro 9.7).

Quadro 9.7

Resultados para a Variável Meio de Residência (ANOVAs e Tukey HSD)

Resultados Totais ECIP-2	Ensino	n	M	DP	F(2,997)	p	Tukey HSD
Aptidões Sociais Pais	APU	680	84.70	8.85	0.13	.876	-
	AMU	160	85.05	8.88			
	APR	160	84.58	8.67			
Problemas Comportamento Pais	APU	680	46.81	19.12	0.74	.475	-
	AMU	160	46.44	19.71			
	APR	160	48.73	19.29			
Aptidões Sociais Educadores	APU	680	83.67	13.21	2.15	.117	-
	AMU	160	85.67	11.91			
	APR	160	82.70	14.97			
Problemas Comportamento Educadores	APU	680	38.01	24.99	5.56**	.004	APU, APR > AMU
	AMU	160	30.95	21.67			
	APR	160	37.41	23.37			

\*\*  $p < .01$ .

Uma primeira análise das médias apresentadas no Quadro 9.7 revela a existência de um padrão interessante de resultados, que permitiria colocar a hipótese de as crianças dos meios rurais apresentarem ou serem percebidas como possuindo menos aptidões sociais em comparação com as crianças de meios urbanos. Todavia, os resultados das análises da variância *one-way* entre grupos não permitem identificar qualquer diferença estatisticamente significativa para os resultados totais da escala de Aptidões Sociais, para qualquer um dos informadores. No caso dos problemas de comportamento a distribuição dos resultados é mais difusa, com a presença de uma diferença estatisticamente significativa para as cotações de educadores,  $F(2, 997) = 5.56$ ,  $p = .004$ . O cálculo da magnitude do efeito para a única discrepância significativa encontrada permite inferir que o impacto da variável meio de residência na variabilidade dos resultados dos problemas de comportamento apontados por educadores é reduzido, apenas 1.1%.



Neste sentido, os resultados do Teste HSD de Tukey permitem afirmar que as crianças dos meios moderadamente urbanos apresentam ou são percebidas com menos problemas de comportamento do que as crianças residentes em meios predominantemente urbanos ou rurais.

Tendo em consideração que foi apenas no resultado total da escala de Problemas de Comportamento preenchida por educadores que se encontrou uma diferença estatisticamente significativa para o meio de residência, a realização de uma ANOVA *two-way* para analisar a possibilidade de ocorrência de efeitos principais ou de interação entre as variáveis independentes zona geográfica e meio de residência sobre os resultados das ECIP-2 ficou excluída.

#### 9.1.6. Nível Socioeconómico

Num primeiro momento, dada a natureza categorial do NSE, optámos por utilizar o coeficiente de correlação Rho de Spearman em detrimento do coeficiente de correlação de Pearson (utilizado por Merrell, 2002a), no cálculo dos coeficientes de correlação entre a variável NSE e os resultados totais das ECIP-2 para pais e educadores. Para a escala de Aptidões Sociais, as correlações variam entre .11 e .16 ( $p < .01$ ). Na escala de Problemas de Comportamento, os valores das correlações encontradas situam-se entre -.12 e -.15 ( $p < .01$ ). Estas correlações fracas indicam que, numa reduzida proporção, as aptidões sociais se encontram positivamente associadas com o NSE e que os problemas de comportamento estão negativamente associados com o NSE (avaliado com base nas profissões e nível de escolaridade dos pais das crianças). A força das correlações é bastante fraca, já que o máximo de variância partilhada entre estas variáveis é de 2.6%.

Num segundo momento, e no seguimento dos estudos anteriormente apresentados, procurámos averiguar a existência de diferenças nos resultados, com base no NSE das famílias (cf. Quadro 9.8).

O Quadro 9.8 permite identificar um padrão interessante de resultados para ambos os informadores. Ou seja, enquanto para as aptidões sociais se assiste a um aumento da média apresentada dos meios mais desfavorecidos para os meios socioeconómicos mais favorecidos, no caso dos problemas de comportamento ocorre um decréscimo no mesmo sentido, sendo estas diferenças estatisticamente significativas ( $p < .01$ ) e para ambos os informadores. Mais uma vez, o impacto da variável NSE nas diferenças entre os grupos foi calculado através da magnitude do efeito, tendo-se verificado que somente 2.9% e 1.9% da variância nas aptidões sociais é explicada pelo NSE do agregado familiar (para as cotações de pais e educadores, respectivamente).

## Quadro 9.8

*Resultados para a Variável NSE (ANOVAs e Tukey HSD)*

Resultados Totais ECIP-2	Ensino	n	M	DP	F(2,943)	p	Tukey HSD
Aptidões Sociais Pais	Baixo	422	83.23	8.98	14.01**	.001	M, E > B
	Moderado	437	86.03	8.46			
	Elevado	87	86.98	7.97			
Problemas Comportamento Pais	Baixo	422	49.96	19.36	13.68**	.001	B > M, E M > E
	Moderado	437	45.63	19.08			
	Elevado	87	39.24	15.33			
Aptidões Sociais Educadores	Baixo	422	81.94	14.46	8.91**	.001	M, E > B
	Moderado	437	85.55	12.18			
	Elevado	87	85.67	10.92			
Problemas Comportamento Educadores	Baixo	422	38.83	24.67	8.30**	.001	B, M > E
	Moderado	437	35.20	23.16			
	Elevado	87	28.00	19.31			

Nota. B = Baixo; M = Moderado; E = Elevado.

\*\*  $p < .01$ .

Os resultados do Teste HSD de Tukey confirmam o padrão idêntico (para ambos os informadores), para o resultado total da escala de Aptidões Sociais (anteriormente referido), com as crianças de NSE mais baixo a apresentarem resultados inferiores ( $M = 83.23$ ,  $DP = 8.98$  e  $M = 81.94$ ,  $DP = 14.46$ , para cotações de pais e educadores, respectivamente) face aos níveis médios ( $M = 86.03$ ,  $DP = 8.46$  e  $M = 85.55$ ,  $DP = 12.18$ , para cotações de pais e educadores, respectivamente) e elevados ( $M = 86.98$ ,  $DP = 7.97$  e  $M = 85.67$ ,  $DP = 10.92$ , para cotações de pais e educadores, respectivamente).

O mesmo sucedendo com apenas 2.8% e 1.7% da variância nos resultados dos problemas de comportamento explicada pelo NSE do agregado familiar (para as cotações de pais e educadores, respectivamente). Quanto aos problemas de comportamento apontados pelos pais, encontram-se diferenças estatisticamente significativas desfavoráveis ao grupo NSE baixo ( $M = 49.96$ ,  $DP = 19.36$ ) face aos grupos de NSE moderado ( $M = 45.63$ ,  $DP = 19.08$ ) e elevado ( $M = 39.24$ ,  $DP = 15.33$ ). A discrepância de resultados também é significativa para estes dois últimos grupos. Para as cotações dos informadores em contexto escolar, a diferença é estatisticamente significativa entre o grupo de NSE elevado que apresenta um menor número de problemas de comportamento ( $M = 28.00$ ,  $DP = 19.31$ ) face aos grupos de NSE moderado ( $M = 35.20$ ,  $DP = 23.16$ ) e baixo ( $M = 38.83$ ,  $DP = 24.67$ ).

Tal como para a variável NSE, também foram calculados os coeficientes de correlação, mas agora de Pearson, entre as qualificações académicas dos pais das crianças e os vários resultados totais das ECIP-2. Para a escala de Aptidões Sociais, as correlações variam entre .11 ( $p < .01$ ) e .20 ( $p < .01$ ). Na escala de Problemas de Comportamento, os valores das correlações encontradas situam-se entre -.14 ( $p < .01$ ) e

-19 ( $p < .01$ ). Estas correlações fracas permitem aplicar o mesmo raciocínio anterior segundo o qual, numa reduzida proporção, as aptidões sociais estão positivamente associadas com as qualificações académicas dos pais e os problemas de comportamento estão negativamente associados a esta variável. Mais uma vez, a força das correlações é bastante fraca, sendo o máximo de variância partilhada entre estas variáveis de 4.0%. Em virtude de na literatura se encontrar referência às qualificações académicas maternas como mais influentes nos resultados de avaliações socioemocionais (Andersson & Sommerfelt, 2001; Bradley & Corwyn, 2002; Lidz, 1991; Lopes et al., 2006), passamos a apresentar os resultados apenas para as qualificações académicas da mãe. Perante a reduzida representatividade de mães sem qualquer nível de escolaridade completo, optamos por agrupar estes quatro casos com as mães que completaram o 1º ciclo do ensino básico (cf. Quadro 9.9).

Quadro 9.9

*Resultados para a Variável Qualificações Académicas-Mãe (ANOVAs e Tukey HSD)*

Resultados Totais ECIP-2	Qualificação Académica	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F(4,944)</i>	<i>p</i>	<i>Tukey HSD</i>
Aptidões Sociais Pais	1º Ciclo	43	83.44	9.72	11.12**	.001	3º, Sec, Sup > 2º
	2º Ciclo	168	81.41	9.60			
	3º Ciclo	266	84.35	8.59			
	Secundário	273	85.53	8.33			
	Superior	199	87.16	7.93			
Problemas Comportamento Pais	1º Ciclo	43	51.61	18.70	8.64**	.001	1º, 2º, 3º > Sup
	2º Ciclo	168	52.03	19.98			
	3º Ciclo	266	49.47	18.93			
	Secundário	273	45.78	18.61			
	Superior	199	41.93	17.73			
Aptidões Sociais Educadores	1º Ciclo	43	80.91	16.52	4.57**	.001	Sec, Sup > 2º
	2º Ciclo	168	80.75	14.38			
	3º Ciclo	266	83.57	13.62			
	Secundário	273	85.55	11.96			
	Superior	199	85.32	12.80			
Problemas Comportamento Educadores	1º Ciclo	43	44.58	28.34	5.46**	.001	1º, 2º > Sup
	2º Ciclo	168	41.74	25.54			
	3º Ciclo	266	36.19	22.80			
	Secundário	273	36.88	25.50			
	Superior	199	31.43	20.69			

*Nota.* 1º = 1º Ciclo; 2º = 2º Ciclo; 3º = 3º Ciclo; Sec = Secundário; Sup = Superior.

\*\*  $p < .01$ .

A leitura do Quadro 9.9 permite-nos concluir que as crianças cujas mães alcançaram apenas os dois níveis mais baixos de escolaridade (1º e 2º ciclos) são cotadas/percepcionadas, por ambos os informadores (pais e educadores), como possuindo menos aptidões sociais e mais problemas de comportamento, em comparação com aquelas cujas mães obtiveram níveis de escolaridade equivalentes ou superiores ao 3º ciclo. Destaca-se a significância estatística alcançada para todas as diferenças analisadas ( $p < .01$ ) e para ambos os informadores. Tal como para a variável NSE, a magnitude das diferenças entre os grupos revela valores baixos, com apenas

4.5% e 1.9% da variância nas aptidões sociais explicada pelas qualificações académicas da mãe (para as cotações de pais e educadores, respectivamente).

Os resultados do Teste de HSD de Tukey indicam que, para o resultado total da escala de Aptidões Sociais, no caso das cotações dos pais, essa diferença é estatisticamente significativa com as crianças cujas mães têm o segundo ciclo completo a apresentarem resultados inferiores ( $M = 81.41$ ,  $DP = 9.60$ ) face ao 3º ciclo ( $M = 84.35$ ,  $DP = 8.60$ ), secundário ( $M = 85.53$ ,  $DP = 8.33$ ) e superior ( $M = 87.16$ ,  $DP = 7.93$ ). Em função da qualificação académica da mãe também se observa uma diferença significativa entre os níveis superior e 3º ciclo. Para as cotações de educadores, essa diferença estatisticamente significativa permite distinguir favoravelmente os dois níveis mais elevados de qualificações académicas das mães, secundário ( $M = 85.55$ ,  $DP = 11.96$ ) e superior ( $M = 85.32$ ,  $DP = 12.80$ ), face às crianças cujas mães apenas completaram o 2º ciclo ( $M = 80.75$ ,  $DP = 14.38$ ).

Também no mesmo sentido, apenas 3.5% e 2.3% da variância nos resultados dos problemas de comportamento é explicada pelas qualificações académicas da mãe (para as cotações de pais e educadores, respectivamente). Para os problemas de comportamento apontados pelos pais, encontram-se diferenças estatisticamente significativas entre os três ciclos do ensino básico, 1º ( $M = 51.61$ ,  $DP = 18.70$ ), 2º ( $M = 52.03$ ,  $DP = 19.98$ ) e 3º ( $M = 49.47$ ,  $DP = 18.93$ ) a apresentarem resultados mais elevados face às crianças cujas mães completaram o ensino superior ( $M = 41.93$ ,  $DP = 17.73$ ). Encontrou-se também uma diferença estatisticamente significativa entre os resultados dos grupos do 2º ciclo e secundário. No caso das cotações dos educadores, as diferenças limitam-se aos dois primeiros ciclos, 1º ( $M = 44.58$ ,  $DP = 28.34$ ) e 2º ( $M = 41.74$ ,  $DP = 25.54$ ), com resultados mais elevados face ao grupo de crianças com mães que completaram níveis de ensino superior ( $M = 31.43$ ,  $DP = 20.69$ ).

Destaca-se que a repetição destas análises tendo em consideração a informação relativa à figura paterna permitiu encontrar diferenças estatisticamente significativas para os quatro resultados analisados, também de reduzida magnitude, e de sentido idêntico ao observado tomando o nível escolar das mães como referência.

Resumindo os resultados apresentados neste subcapítulo referente ao impacto das diversas variáveis consideradas no processo de estratificação da amostra normativa nos resultados totais das ECIP-2 conclui-se que: (a) existem variáveis que não têm impacto nos resultados (e.g., tipo de ensino frequentado); (b) outras variáveis apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas nos vários resultados analisados, permitindo ainda a distinção de resultados atendendo aos seus diferentes níveis (e.g., NSE); e (c) com exceção da obtenção de um efeito moderado para a variável idade na variabilidade dos resultados da escala de Aptidões Sociais (cotadas por educadores), todas as restantes diferenças que alcançaram o limiar de

significância estatística sustentam uma magnitude do efeito reduzida na variabilidade dos resultados.

## 9.2. Médias e Desvios-Padrão

No sentido de dar algumas pistas ao leitor acerca do funcionamento socioemocional da amostra normativa das ECIP-2, atendendo às duas variáveis mais utilizadas no estabelecimento de normas, e seguindo as indicações de Merrell (2002a) (apesar da opção de não desenvolver normas atendendo a estas variáveis), passamos a apresentar de seguida as médias e desvios-padrão dos resultados brutos das ECIP-2, para raparigas e rapazes, tendo em consideração as várias faixas etárias abrangidas pelas ECIP-2, para os informadores em contexto familiar e escolar (cf. Quadros 9.10 a 9.13).

Da inspecção dos Quadros 9.10 e 9.11, referentes às cotações das raparigas, concluímos que, para ambos os informadores, assistimos a um aumento gradual com a idade das aptidões sociais e a uma redução dos problemas de comportamento (com referência aos resultados totais das respectivas escalas), com excepção da cotação de educadores, em que, na passagem dos 5 para os 6 anos de idade, se dá uma ligeira redução nas aptidões sociais ( $M = 90.02 > 88.11$ ). Quanto aos resultados relativos às várias subescalas, ainda que se confirme que o valor apresentado aos 6 anos para as aptidões sociais é sempre superior ao dos 3 anos e com a situação inversa para os problemas de comportamento (mais elevado aos 3 anos do que aos 6 anos), assistimos a algumas flutuações entre as várias faixas etárias, com especial enfoque para os resultados obtidos para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

também tem sido tomada por autores de outras escalas de avaliação, como é o caso da BASC-2 (Reynolds & Kamphaus, 2004).

Foram calculados os resultados padronizados com média de 100 e desvio-padrão de 15 para as ECIP-2, separadamente para o contexto familiar e escolar (tal como para as PKBS-2), para os resultados compósitos de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, respectivas subescalas e subescalas suplementares de Problemas de Comportamento. Tal como para as PKBS-2, os resultados padronizados para os totais das escalas do SSRS (Gresham & Elliott, 1990), das SSCSA (Walker & McConnell, 1995) e mais recentemente da PreBERS (Epstein et al., 2009) têm também uma média de 100 e um desvio-padrão de 15.

O facto de os resultados das ECIP-2 não apontarem para a existência de diferenças de elevada magnitude com base nas variáveis género e idade, justificou a opção de manter a apresentação de normas apenas por informador, tal como nas PKBS-2. Assim, no Anexo R encontram-se todos os quadros de conversão dos resultados brutos das ECIP-2 em resultados padronizados, com normas independentes para os contextos familiar e escolar, uma vez que as diferenças existentes nos contextos de interacção com a criança justificam a diferenciação de normas atendendo a esta variável (cf. capítulo 7).

Da consulta dos dados apresentados no Anexo R é possível retirar algumas conclusões acerca da base e tecto dos resultados das ECIP-2 (isto é, acerca da possibilidade de obter resultados muito baixos ou muito elevados, respectivamente). No caso da base, denota-se a impossibilidade de obter resultados abaixo de dois desvios-padrão para algumas subescalas suplementares de Problemas de Comportamento, no contexto familiar. Quanto ao tecto, a assimetria da escala de Aptidões Sociais leva à impossibilidade de obter resultados padronizados dois desvios-padrão acima da média, em virtude de as crianças serem cotadas com pontuações elevadas nesta escala. É importante destacar que esta limitação associada ao tecto da escala de Aptidões Sociais também se aplica às PKBS-2.

Relativamente ao gradiente de itens, relacionado com a indicação da sensibilidade do instrumento na detecção de diferenças mínimas nos comportamentos das crianças. A análise dos quadros disponíveis no Anexo R permite-nos afirmar que, tal como nas PKBS-2, as oscilações nos resultados padronizados por cada ponto bruto são sempre inferiores a 1/3 do desvio-padrão, pelo que permitem identificar discrepâncias ligeiras nos resultados das crianças.

#### 9.4. Percentis e Níveis de Risco

Contrariamente aos resultados padronizados, os percentis têm a desvantagem de apresentar unidades desiguais ao longo da escala. No entanto, revelam-se uma mais valia na comunicação de resultados junto de pais, professores e outros profissionais sem formação específica em metodologia (Anastasi & Urbina, 1997; Kamphaus & Frick, 1996; Moreira, 2004), dado que, para além de serem facilmente calculados, universalmente aplicáveis e utilizáveis com qualquer tipo de teste (Anastasi & Urbina, 1997), também são facilmente interpretáveis. Com efeito, este tipo de resultado permite posicionar o indivíduo dentro do grupo normativo (Anastasi & Urbina, 1997; Kamphaus & Frick, 1996; Moreira, 2004; Sattler & Hoge, 2006), ao expressar a percentagem de casos na amostra normativa com pontuação abaixo de um determinado resultado.

Segundo o procedimento utilizado aquando do desenvolvimento das PKBS-2, a distribuição dos percentis das ECIP-2 para a amostra normativa foi calculada através do método de *midinterval ranks*. Este procedimento tem-se revelado bastante preciso no desenvolvimento de percentis, em que estes são calculados atendendo ao número de casos com pontuação abaixo de determinado resultado bruto somado com metade dos casos com pontuação nesse mesmo resultado bruto (Merrell, 2002a).

A identificação de níveis de risco a partir dos resultados obtidos num instrumento de avaliação é particularmente útil para direccionar a continuação do processo avaliativo e orientar as estratégias interventivas a implementar, dado que estes resultados permitem identificar áreas de maior preocupação. Seguindo as indicações de Merrell (2002a), foram calculados os níveis de risco elevados e moderados associados aos resultados das ECIP-2. Assim, os 5% de resultados mais baixos nas aptidões sociais e os 5% mais elevados nos problemas de comportamento são considerados como o nível elevado de risco e situam-se cerca de dois ou mais desvios-padrão afastados da média normativa numa direcção desfavorável (apesar de atendendo à distribuição da curva normal este desvio em relação à média englobar cerca de 2.2%). O nível moderado refere-se aos resultados entre 5 e 15%, o que corresponde aos resultados das aptidões sociais situados entre os percentis 5 e 15 e aos resultados dos problemas de comportamento localizados entre os percentis 85 e 95. Os resultados incluídos no nível moderado de risco situam-se, grosso modo, entre um e menos de dois desvios-padrão afastados da média normativa numa direcção desfavorável. Para a interpretação destes resultados, Merrell (2002a) sugere que os resultados abrangidos pelo nível elevado de risco devem ser foco de especial atenção, dado que colocam a criança num ponto extremo da distribuição de resultados da amostra normativa. Contrariamente, a obtenção de um resultado situado no nível moderado de risco não é obrigatoriamente sinónimo de défices significativos nas

aptidões sociais ou de problemas de comportamento, mas conduzem à recomendação de procedimentos adicionais de avaliação (Merrell, 2002a).

Os percentis e níveis de risco das ECIP-2 foram calculados para as mesmas variáveis que os resultados padronizados e também são apresentados independentemente para os contextos familiar e escolar: subescalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, resultados compósitos de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento e subescalas suplementares de Problemas de Comportamento. De forma a facilitar a conversão dos resultados, todos os resultados relativos aos percentis encontram-se junto dos resultados padronizados, com os respectivos níveis de risco assinalados nos mesmos quadros (cf. Anexo R).

O cálculo dos resultados das ECIP-2 passa por vários passos, que envolvem a consulta de diversos quadros, agrupados no Anexo R. Em seguida indica-se a sequência deste procedimento: (a) somar as cotações dos itens que compõem as subescalas de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento; (b) converter os resultados brutos das subescalas de Aptidões Sociais em resultados padronizados, percentis e níveis de risco (consultar Quadro R1); (c) converter os resultados brutos das subescalas de Problemas de Comportamento em resultados padronizados, percentis e níveis de risco (consultar Quadro R2); (d) proceder ao cálculo dos resultados compósitos de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento (somatório dos resultados padronizados das respectivas subescalas) e convertê-los em resultados compósitos padronizados (consultar Quadro R3); (e) converter os resultados compósitos, calculados anteriormente, em percentis e níveis de risco (consultar Quadro R4); e (f) um passo apontado como opcional pelo autor das PKBS-2 (Merrell, 2002a), calcular os resultados brutos das cinco subescalas suplementares de Problemas de Comportamento e convertê-los em resultados padronizados, percentis e níveis de risco (consultar Quadro R5).

### **9.5. Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento mais Frequentes**

A inspeção dos resultados obtidos para cada item individual reveste-se de particular interesse na tarefa de avaliação psicológica. De forma a obter um retrato mais pormenorizado das aptidões sociais e dos problemas de comportamento mais enfatizados nas cotações de pais e educadores/professores portugueses, e na continuidade do trabalho desenvolvido no estudo exploratório (cf. Major, 2007), procedeu-se a um pequeno estudo dos itens assinalados com maior frequência. No caso dos problemas de comportamento também serão apresentados os itens com menor prevalência.



O Quadro 9.14 contém a listagem das aptidões sociais mais frequentemente referidas por pais e educadores/professores na amostra normativa das ECIP-2 (os itens estão apresentados por ordem decrescente, de acordo com os valores das percentagens obtidas para as cotações dos pais). Dado que se obtiveram resultados elevados nesta escala, consideram-se todos os itens assinalados com a cotação máxima, “*Muitas vezes*”, em pelo menos 650 casos (65% da amostra normativa).

A análise da Quadro 9.14 permite concluir que, tal como no estudo exploratório, não se encontrou uma sobreposição total entre as aptidões sociais mais referidas por pais e educadores. Os pais valorizaram aptidões associadas à interacção com outras crianças (e.g., demonstrar afecto por outras crianças, fazer amigos) e de proximidade para com os adultos (e.g., ser sensível aos problemas dos adultos). Os educadores assinalaram com maior frequência comportamentos mais visíveis em contexto de jardim-de-infância, com impacto no funcionamento do grupo/actividades (e.g., sentar-se e ouvir histórias, ser aceite e apreciado pelos pares e conseguir separar-se dos pais).

#### Quadro 9.14

##### *Aptidões Sociais com Maior Taxa de Prevalência*

Itens <sup>a</sup>	% Pais	% Educadores
3. Sorri e dá gargalhadas com outras crianças	88.0	73.2
34. Demonstra afecto por outras crianças	80.2	59.7
16. Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias	76.7	74.9
6. É aceite e apreciado(a) por outras crianças	75.0	72.7
4. Brinca com várias crianças diferentes	74.3	68.9
9. Faz amigos facilmente	73.6	61.7
33. É sensível aos problemas do adulto (“Estás triste?”)	73.2	41.1
15. Pede ajuda aos adultos quando necessário	73.1	62.3
11. É convidado(a) por outras crianças para brincar	71.7	69.0
14. Participa nas conversas familiares ou da sala de aula	69.3	61.9
21. Convida outras crianças para brincar	69.0	64.7
2. É cooperante (colabora na realização de tarefas/actividades)	66.0	63.4
13. Na rotina diária consegue separar-se dos pais sem ficar muito perturbado(a)	60.7	70.4

*Nota.* As frequências apresentadas a itálico referem-se aos itens assinalados em menos de 650 casos.

<sup>a</sup>Assinalados com “*Muitas vezes*”.

É importante salientar que os três itens com cotações dos pais mais elevadas na amostra normativa correspondem exactamente aos três itens mais frequentemente assinalados no estudo exploratório (ainda que numa ordem diferente) (cf. Major, 2007).

Com excepção dos itens 33 e 34 (discepância superior a 20%), de uma forma global, existe alguma proximidade de prevalência com que os restantes itens são assinalados como mais frequentes por ambos os informadores. O item 16 é o que

evidencia uma maior proximidade de cotações entre os dois contextos (76.7% vs. 74.9%). O item 3, “Sorri e dá gargalhadas com outras crianças”, foi o mais assinalado com “*Muitas vezes*” pelos pais (88.0%), enquanto que o item 16 “Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias” foi o mais assinalado pelos educadores/professores (74.9%). Destaca-se que, já no estudo exploratório, o item 16 havia sido o mais cotado em contexto escolar (cf. Major, 2007).

O Quadro 9.15 apresenta os problemas de comportamento assinalados com maior frequência pelos pais e educadores/professores (os itens estão expostos por ordem decrescente, de acordo com os valores das percentagens obtidas para as cotações dos pais). Tal como no estudo exploratório, uma vez que, em relação às aptidões sociais, esta escala apresenta resultados mais baixos (como esperado) e perante a maior heterogeneidade de resultados, foi necessário adoptar um critério mais inclusivo, considerando-se, então, os itens assinalados com as cotações mais elevadas, “*Às vezes*” e “*Muitas vezes*”, cujo somatório prefizesse um mínimo de 500 casos (50% da amostra normativa). Novamente, tomaram-se em consideração os comportamentos com maior prevalência assinalados pelos pais, uma vez que voltou a não se encontrar qualquer comportamento assinalado por educadores/professores que atingisse o critério estabelecido.

#### Quadro 9.15

##### *Problemas de Comportamento com Maior Taxa de Prevalência*

	Itens <sup>a</sup>	% Pais	% Educadores <sup>b</sup>
1.	Age impulsivamente sem pensar	68.0	48.2
46.	Não sabe esperar - quer tudo imediatamente	65.9	27.3
8.	Requer toda a atenção para ele(a)	65.1	29.7
19.	Tudo tem de ser à maneira dele(a)	62.4	31.6
7.	Enerva-se facilmente ou faz birras	61.1	28.1
36.	É extremamente sensível à crítica ou repreensão (chora ou amua)	57.6	39.4
20.	É extremamente activo(a) - incapaz de se sentar quieto(a)	53.5	26.4

<sup>a</sup>Assinalados com “*Às vezes*” ou “*Muitas vezes*”. <sup>b</sup>Os valores apresentados são meramente comparativos e não correspondem ao requisito de pelo menos 50% dos casos.

A análise da Quadro 9.15 permite concluir que, tal como ficou demonstrado no estudo das diferenças de resultados com base no contexto de preenchimento, os pais tendem a cotar os seus filhos com mais problemas de comportamento do que os educadores/professores (cf. capítulo 7). Em consonância com o estudo exploratório, com excepção do item 36, “É extremamente sensível à crítica ou repreensão (chora ou amua)”, de carácter interiorizado, todos os restantes problemas de comportamento mais referenciados pelos pais são de tipo exteriorizado, com maior ênfase na hiperactividade e impulsividade (e.g, agir sem pensar, não saber esperar) (cf. Major,

2007). A salientar que os mesmos sete itens constantes do Quadro 9.15 foram, igualmente, assinalados com maior frequência no estudo exploratório (cf. Major, 2007).

O Quadro 9.16 apresenta a listagem dos problemas de comportamento menos assinalados por pais e educadores/professores na amostra normativa (os itens estão expostos por ordem decrescente, de acordo com os valores das percentagens obtidas para as cotações dos pais). Consideram-se todos os itens assinalados, com a cotação mínima “*Nunca*”, em pelo menos 500 casos (50% da amostra normativa).

#### Quadro 9.16

##### *Problemas de Comportamento com Menor Taxa de Prevalência*

Itens <sup>a</sup>	% Pais	% Educadores
34. Destrói objectos que pertencem a outros	69.6	68.1
29. Ameaça ou intimida outras crianças	68.7	65.1
26. Chama nomes às pessoas	62.8	70.5
30. Aparenta estar infeliz ou deprimido(a)	60.6	51.8
51. Não sabe divertir-se; age como “um adulto em ponto pequeno”	59.1	59.0
47. Parece apático(a) ou desmotivado(a)	58.3	57.1
21. Procura vingar-se dos outros	57.3	57.1
35. É mal-humorado(a) ou temperamental	56.3	62.2
12. Evita brincar com outras crianças	56.1	53.1
50. Envolve-se em muitas brigas	53.5	52.7
28. Afasta-se da companhia dos outros	52.1	50.7
24. Resiste em ir para o jardim-de-infância/escola ou ama	51.6	55.7
17. Tem dificuldade em fazer amigos	51.5	47.0
11. É fisicamente agressivo(a) (bate, dá pontapés, empurra)	42.8	56.4
31. Tem um comportamento imprevisível	40.9	50.2
39. Perturba o funcionamento de actividades	40.6	52.3
42. Aborrece e incomoda outras crianças	38.7	51.1
38. As outras crianças aproveitam-se dele(a)	35.7	58.3
40. Diz mentiras	34.4	61.6
22. Desafia o adulto	27.0	58.5
41. É facilmente provocado(a) – “ferve em pouca água”	26.5	50.2

*Nota.* As frequências apresentadas a itálico referem-se aos itens assinalados em menos de 500 casos.

<sup>a</sup>Assinalados com “*Nunca*”.

A análise do Quadro 9.16 permite concluir que não existe uma correspondência total entre os problemas de comportamento menos assinalados por pais e educadores/professores. Ainda assim, existe uma elevada proximidade de resultados para diversos itens (e.g., itens 21 e 51). Ambos os informadores assinalaram com menor frequência comportamentos de agressão ou ameaça a outras crianças. Tal como no estudo exploratório, as maiores discrepâncias encontraram-se nos itens 22, “Desafia o adulto”, 38, “As outras crianças aproveitam-se dele(a)” e 40, “Diz mentiras”, todos eles muito menos valorizados pelos educadores (discrepância superior a 20%)

(cf. Major, 2007). Neste caso, acrescenta-se, ainda, o item 41 (“É facilmente provocado(a) - ferve em pouca água”), com elevada discrepância entre os dois contextos.

De notar que pais e educadores/professores assinalam os mesmos três itens mais frequentemente com a cotação “*Nunca*” (itens 26, 29 e 34). Sendo que estes mesmos três itens também foram os menos assinalados (o item 26 apenas no caso dos educadores/professores), no estudo exploratório (Major, 2007).

## 9.6. Estudo Intercultural: Resultados Brutos ECIP-2 versus PKBS-2

A comparação de resultados obtidos em culturas diferentes, quando se recorre à tradução/adaptação de um mesmo instrumento de avaliação, tem vindo a despertar um interesse crescente ao nível da investigação. Achenbach e colaboradores (2008) apontam como principais benefícios destes estudos multiculturais: (a) obtenção de dados normativos para mais grupos culturais, (b) comparação de resultados de crianças imigrantes com os seus compatriotas que permanecem nos países de origem, e (c) tentativa de compreensão dos motivos subjacentes ao facto de alguns resultados, consistentes na maioria das populações, não se replicarem noutras populações. Por conseguinte, este procedimento revela-se de extrema importância, não só na compreensão de diferenças culturais e de padrões comuns de ajustamento pobre e psicopatologia, mas também como uma ajuda preciosa na tentativa de desenvolver uma linguagem comum na saúde mental e na avaliação do ajustamento/funcionamento de crianças e adolescentes (Achenbach et al., 2008; Matson & Wilkins, 2009). Achenbach e colaboradores (2008) salientam ainda que, apesar de itens e escalas poderem assumir uma relevância distinta em diferentes grupos, têm sido encontrados resultados semelhantes em diversas populações. Assim, os autores preferem denominar este tipo de comparações de “estudos multiculturais”, em detrimento de interculturais, por englobarem as diferenças individuais, do grupo e a própria associação entre discrepâncias individuais e grupais. Os resultados obtidos com outras escalas de avaliação do comportamento com crianças/adolescentes portugueses têm sido incluídos em estudos interculturais, no intuito de compreender o significado das semelhanças e diferenças observadas (Achenbach et al., 2008; Marzocchi et al., 2004).

Neste sentido, e na continuação do trabalho apresentado no estudo exploratório (Major, 2007), foi realizado um estudo comparativo entre os resultados brutos das várias escalas e subescalas das ECIP-2 (amostra portuguesa) e das PKBS-2 (amostra americana). Ainda que o número de itens e a estrutura factorial das ECIP-2 não apresentem 100% de correspondência face às PKBS-2 (como documentado nos

capítulos 6 e 8), apenas para efeitos de comparação, procedeu-se ao cálculo dos resultados totais para as várias escalas e subescalas (bem como para as subescalas suplementares de Problemas de Comportamento), com base nos mesmos itens que compõem as PKBS-2. As médias e desvios-padrão dos resultados obtidos nas ECIP-2, preenchidas por pais e educadores, encontram-se apresentados por género e por idades, nos Quadros 9.17 e 9.18. Para as PKBS-2 somente dispomos de dados para a amostra total (pais e educadores). Estes são apresentados numa segunda linha, para facilitar a comparação.

Da análise do Quadro 9.17 referente às médias e desvios-padrão para os resultados brutos das ECIP-2 versus PKBS-2 para as raparigas, por idade, para pais e educadores, diversas considerações podem ser tecidas. Ainda que com ligeiras oscilações ao nível das subescalas, de uma forma geral, tal como nas PKBS-2, assiste-se a um aumento progressivo das aptidões sociais com a idade. Como evidenciado no estudo exploratório (cf. Major, 2007), em comparação com os valores das PKBS-2, a maioria das subescalas de Aptidões Sociais nas ECIP-2 apresenta resultados superiores. Esta superioridade de resultados nas ECIP-2 veio novamente reflectir-se no resultado total da escala, dado que, para todas as faixas etárias tanto as cotações dos pais como dos educadores apresentam valores superiores aos das PKBS-2 (exceptua-se o resultado total dos pais aos 6 anos,  $M = 86.19 < 86.88$ ). Estes resultados permitem-nos voltar a colocar a hipótese avançada aquando do estudo exploratório, segundo a qual as raparigas portuguesas apresentariam mais aptidões sociais, ou pelo menos, seriam percebidas como socialmente mais aptas do que as americanas.

Replicando os resultados obtidos no estudo exploratório (cf. Major, 2007), em comparação com as PKBS-2, os progenitores portugueses encaram as suas filhas como apresentando mais problemas de comportamento, tanto nas subescalas (problemas exteriorizados e interiorizados) como no resultado total (a única excepção refere-se aos problemas interiorizados aos 3 anos,  $M = 14.22 < 14.26$ ). Os resultados obtidos para as PKBS-2 tendem a ocupar uma posição intermédia entre as cotações de pais e educadores portugueses, sendo, no caso português a cotação dos pais sempre superior à dos educadores.





Ao comparar com os resultados das PKBS-2, voltamos a encontrar mais queixas por parte dos pais portugueses relativamente a problemas de comportamento exteriorizados, nomeadamente, nos domínios Auto-Centrado/Explosivo e Problemas Atenção/Excesso Actividade (cf. Major, 2007). De notar que para estas duas subescalas, os resultados das PKBS-2 voltam a assumir uma posição intermédia entre as cotações de pais e educadores portugueses. Ainda assim, as raparigas portuguesas parecem apresentar (ou pelo menos ser percebidas como tal) menos problemas Antissociais/Agressivos, uma vez que esta é a única subescala em que, para todas as idades, a média das PKBS-2 é superior aos resultados para os dois informadores portugueses. Tal como no estudo exploratório (cf. Major, 2007), na subescala de Ansiedade/Queixas Somáticas os valores obtidos na amostra americana são mais próximos dos valores para os educadores portugueses.

No que diz respeito aos rapazes, o Quadro 9.18 apresenta os valores das médias e desvios-padrão para os resultados brutos das ECIP-2 versus PKBS-2, por idade, para pais e educadores. A análise do Quadro 9.18 permite destacar um padrão de resultados semelhante ao obtido para as raparigas. Ou seja, apesar de ligeiras oscilações ao nível das subescalas, tal como nas PKBS-2, assiste-se a um aumento progressivo do resultado total das aptidões sociais com a idade (apenas com uma ligeira diminuição na passagem dos 5 para os 6 anos no caso de pais e educadores). Confirmando, novamente, os resultados alcançados no estudo exploratório (cf. Major, 2007) e com as raparigas, em comparação com os valores das PKBS-2, tendencialmente, a maioria das subescalas de Aptidões Sociais nas ECIP-2 apresenta resultados superiores.

Esta superioridade de resultados nas ECIP-2 traduz-se, mais uma vez, no resultado total da escala, uma vez que, para todas as faixas etárias tanto as cotações dos pais como dos educadores apresentam valores superiores aos das PKBS-2 (exceptua-se o resultado total de educadores aos 6 anos,  $M = 84.08 < 84.33$ ). Estes resultados permitem-nos manter a hipótese de também os rapazes portugueses apresentarem mais aptidões sociais, ou pelo menos, serem percebidos como socialmente mais aptos do que os americanos.

Quanto aos problemas de comportamento, em comparação com as PKBS-2, os progenitores portugueses encaram também os seus filhos com mais problemas de comportamento, tanto nas subescalas (problemas exteriorizados e interiorizados) como no resultado total. No entanto, é importante enfatizar a manutenção do padrão de resultados encontrado no estudo exploratório, em que a subescala de Problemas de Comportamento Interiorizados e o compósito dos Problemas de Comportamento aos 3 anos pontuam mais alto nas PKBS-2 ( $13.81 < 15.17$  e  $48.18 < 49.39$ , respectivamente) (cf. Major, 2007). Contrariamente às raparigas não se encontra um padrão tão linear de resultados, uma vez que as PKBS-2 tanto apresentam resultados inferiores/superiores



aos informadores portugueses, como ocupam uma posição intermédia entre as cotações de pais e educadores portugueses.

Ao observar os resultados num nível de maior especificidade, da análise das subescalas suplementares de Problemas de Comportamento destaca-se que, para as subescalas de Auto-Centrado/Explosivo e Problemas Atenção/Excesso Actividade, com excepção dos 4 anos, encontramos o mesmo padrão que nas raparigas, com os resultados das PKBS-2 numa posição intermédia entre as cotações de pais e educadores portugueses. Também os rapazes portugueses parecem apresentar (ou pelo menos ser percebidos como tal) menos problemas Antissociais/Agressivos, sendo esta a única subescala em que a média das PKBS-2 é superior aos valores portugueses (com excepção dos 4 anos). Este mesmo padrão de resultados mantém-se para a subescala de Isolamento Social dos 3 aos 5 anos de idade.

Tanto para as raparigas como para os rapazes, pais e educadores tendem a assumir as crianças portuguesas como mais aptas socialmente. Já nos problemas de comportamento, é notória a superioridade de queixas por parte dos pais, quando comparadas quer com educadores, quer com os informadores americanos (PKBS-2).

## 9.7. Discussão

Alguns dos resultados apresentados no decorrer deste último capítulo da componente empírica do presente trabalho merecem ser comentados.

Assim, iniciando pelo impacto das variáveis consideradas aquando do processo de estratificação da amostra, várias considerações podem ser tecidas. Para a variável género, em concordância com a literatura (Merrell, 2008; Merrell & Gimpel, 1998), as raparigas apresentam resultados mais elevados nas aptidões sociais e os rapazes mais problemas de comportamento, para a informação facultada por ambos os informadores. No entanto, as diferenças encontradas que alcançam o limiar de significância estatística apresentam uma magnitude de efeito reduzida, o que nos permite concluir que o género não influencia os resultados de um modo substancial (e.g., Verhulst & Akkerhuis, 1989). Esta reduzida magnitude da variável idade nos resultados vai ao encontro da opção de Merrell (2002a), de não desenvolver normas independentes atendendo à variável género para as PKBS-2. No entanto, é importante salientar que estas diferenças podem não ser muito evidentes em idade pré-escolar, mas tendem a tornar-se mais salientes em crianças mais velhas (Fonseca et al., 1994).

No que diz respeito à idade, as crianças mais velhas apresentam mais aptidões sociais que as mais novas e menos problemas de comportamento. Esta diminuição dos problemas de comportamento com a idade das crianças, é semelhante ao padrão de resultados obtido no estudo com crianças em idade pré-escolar, com recurso ao SDQ-

Por (Marzocchi et al., 2004). A presença de apenas um efeito moderado da variável idade sobre a escala de Aptidões Sociais (cotação educadores), aliado à existência de três efeitos de reduzida magnitude para os restantes resultados analisados, vão novamente de encontro da opção assumida por Merrell (2002a) de, tal como para a variável género, não desenvolver normas independentes para as várias faixas etárias das PKBS-2.

Relativamente ao ano de escolaridade, a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados totais da escala de Problemas de Comportamento e a ocorrência de somente dois efeitos de magnitude reduzida magnitude nos resultados totais da escala de Aptidões Sociais abonam a favor da utilização das ECIP-2 com crianças com 6 anos, quando já integradas na escolaridade básica. O tipo de ensino frequentado pelas crianças (público, IPSS ou privado) não influencia os resultados obtidos com as ECIP-2.

Quanto às discrepâncias encontradas para a variável região geográfica, para além de reduzidas, estas devem ser interpretadas de forma cautelosa, especialmente nos casos em que as diferenças se centram em regiões com menor representatividade na amostra normativa. Ou seja, os resultados observados não significam que as crianças sejam efectivamente diferentes ao nível socioemocional, mas poderão, antes reflectir erros de amostragem. Por outro lado, as discrepâncias entre o número de crianças recolhidas em diferentes regiões também poderá exercer algum impacto nos resultados (e.g., 357 crianças para a região Norte vs. 33 para o Algarve).

Por outro lado, variáveis como a zona geográfica (Litoral/Interior) e o meio de residência (APU, AMU e APR), apresentam também um impacto pouco significativo nos resultados das ECIP-2. Neste sentido, também Merrell (2002a) encontrou uma equivalência de resultados das PKBS-2 atendendo à zona geográfica. A presença de uma única diferença estatisticamente significativa (para os quatro resultados analisados) com reduzido impacto nos resultados das ECIP-2 vem ao encontro dos resultados dos estudos de Fonseca e colaboradores com o ICCP e ICCPR, nos quais não foram observados quaisquer efeitos atribuíveis ao meio de residência (Fonseca et al., 1994, 1996).

No que diz respeito ao NSE, os resultados são concordantes e muito semelhantes aos encontrados para as correlações entre esta variável e os resultados totais da escala de Aptidões Sociais ( $r = .13$ ) e de Problemas de Comportamento ( $r = -.09$ ) das PKBS-2. A análise da ocorrência de discrepâncias nas cotações dos informadores tendo em consideração o NSE das crianças é igualmente fundamental na medida em que, tal como é sugerido na literatura (e.g., Bradley & Corwyn, 2002), crianças com NSE mais baixos poderão ser encaradas de forma menos positiva. Os resultados do nosso estudo confirmam esta ideia e são congruentes com os de Touliatos e Lindholm (1981), que mostram que as crianças de meios sociais mais

favorecidos são cotadas com menos problemas de comportamento em comparação com as de meios mais pobres.

A interpretação dos resultados obtidos, ainda que reconhecendo o impacto de reduzida magnitude da variável NSE nos resultados das ECIP-2, leva-nos a concordar com Bradley e Corwyn (2002) que apontam para uma avaliação socioemocional menos positiva por parte de educadores, em referência a crianças provenientes de NSEs mais pobres. Por outro lado, a panóplia de possíveis justificações para a evidência de um número mais elevado de crianças cotadas com um “temperamento difícil” provenientes de NSEs mais desfavorecidos, apontadas por Prior (1992), parecem-nos perfeitamente extensíveis aos problemas de comportamento avaliados pelas ECIP-2. Assim, a maior incidência de problemas de comportamento apontados às crianças oriundas de NSEs mais baixos poderá dever-se a: (a) diferenças reais do comportamento, (b) problemas de metodologia (informadores de NSEs mais baixos poderão ter mais dificuldades em completar questionários), (c) enviesamento negativo ou positivo na cotação do comportamento das crianças (com os pais de NSEs baixos a cotarem o comportamento dos seus filhos de forma mais negativa e os pais de NSEs médios a cotarem tais comportamentos de forma mais positiva), (d) menor sensibilidade em resposta aos comportamentos da criança, e (e) uma interacção mais complexa destes ou outros factores.

A análise das médias e desvios-padrão dos resultados nas ECIP-2, por género e idade, atendendo aos dois contextos de preenchimento (familiar e escolar) permite observar para as raparigas, uma superioridade das aptidões sociais aos 6 anos em comparação com os 3 anos e a situação inversa para os problemas de comportamento. Estes resultados, congruentes com os constructos avaliados pelas ECIP-2 e com o expectável atendendo ao processo de desenvolvimento socioemocional da criança, representam, pois, um argumento favorável à evidência de validade das ECIP-2. Na análise dos resultados das várias subescalas para os rapazes, ainda que o padrão de resultados seja bastante semelhante ao encontrado para as raparigas (o valor das aptidões sociais aos 6 anos é superior aos dos 3 anos e a situação oposta ocorre para os problemas de comportamento), encontramos um dado que nos parece ser merecedor de destaque. Assim, para além das flutuações verificadas entre as várias faixas etárias, observamos que os problemas de comportamento interiorizados tendem a aumentar dos 5 para os 6 anos (período correspondente à entrada no ensino básico). Este aumento dos problemas de foro interiorizado poderá estar associado à mudança de contexto escolar, em que a passagem do jardim-de-infância para a escolaridade básica requer, por parte da criança, uma adaptação a novas regras, mudança esta que não é paralela no contexto familiar, e que poderá levar à manifestação de alguns comportamentos de ansiedade, isolamento ou queixas somáticas.

No que diz respeito às aptidões sociais mais assinaladas, os resultados do nosso estudo confirmam a análise de itens efectuada por Verhulst e Akkerhuis (1989), em que também os autores encontraram dados que suportam o facto de os educadores/professores darem mais ênfase aos comportamentos referentes ao relacionamento com os pares ou com interferência no funcionamento académico (e.g., dar gargalhadas com outras crianças, ouvir histórias). Por outro lado, o facto de o item com maior prevalência, considerando os dois contextos de preenchimento, estar incluído no factor de Cooperação/Ajustamento Social (item 16), vem ao encontro dos resultados do estudo apresentado por Lane e colaboradores (2007) em que ambos os informadores colocam um forte peso em aptidões de cooperação social.

Quanto aos problemas de comportamento com maior taxa de prevalência, destaca-se o facto de a maioria dos comportamentos mais referenciados pelos pais ser de tipo exteriorizado, com maior ênfase na hiperactividade e impulsividade (e.g, agir sem pensar, não saber esperar). Estes resultados confirmam não só os resultados do estudo exploratório (cf. Major, 2007), mas também os do estudo desenvolvido por Verhulst e Akkerhuis (1989), em que da análise dos itens denotaram que os pais cotam os filhos com mais problemas exteriorizados. Estes dados confirmam a literatura, atestando a maior facilidade de identificação e a maior visibilidade dos problemas exteriorizados (Campbell, 2002; Keenan et al., 1998; Marinheiro & Lopes, 1999; Merrell, 1996b, 2008; Winsler & Wallace, 2002). Também Fonseca e colaboradores (1994) obtiveram resultados neste sentido, uma vez que ao compararem os problemas mais referidos pelos pais no ICCP, com os que são mais referidos na versão americana (CBCL) concluíram que, em ambos os casos, são problemas de carácter exteriorizado.

Os resultados relativos aos problemas de comportamento com mais e menos prevalência permitem-nos inferir que existem discrepâncias significativas entre os informadores em contexto familiar e escolar, demonstrando de novo que os pais tendem a cotar os seus filhos com mais problemas de comportamento comparativamente aos educadores.

O estudo intercultural que compara os resultados das PKBS-2 com os das ECIP-2 permite-nos não só confirmar as conclusões preliminares do estudo exploratório (cf. Major, 2007), mas também reafirmar que, em comparação com a amostra americana, tanto os rapazes como as raparigas incluídos na amostra normativa portuguesa apresentam mais aptidões ou são encarados como mais aptos socialmente, por pais e educadores. Em congruência com estes resultados, num estudo comparativo, das cotações de professores no SDQ, com participação de crianças de 7-8 anos italianas, espanholas e portuguesas ( $N = 1.284$ ), foram encontrados valores mais elevados para as crianças portuguesas na escala de Comportamento Prosocial, face às crianças italianas, ainda que tal superioridade não tenha alcançado o limiar de significância estatística (Marzocchi et al., 2004). Outros estudos indicam que os pais latinos tendem

a cotar os seus filhos com mais problemas de comportamento em comparação com pais de crianças de outras proveniências geográficas (Gross et al., 2004). Comparativamente às PKBS-2, as crianças portuguesas (rapazes e raparigas) tendem a ser cotadas com mais problemas nos domínios Auto-Centrado/Explosivo e Problemas Atenção/Excesso Actividade. De salientar que a obtenção de resultados mais elevados ao nível da hiperactividade e desatenção dos rapazes e raparigas portugueses também foi destacada no estudo de Marzocchi e colaboradores (2004) em relação ao SDQ. A hipótese apontada por estes autores para as discrepâncias observadas assenta em diferentes níveis de expectativas e de tolerância, por parte dos professores dos diferentes países (Marzocchi et al., 2004). Esta conclusão poderá, possivelmente, ser estendida ao presente estudo. Por conseguinte, na interpretação dos resultados de estatística descritiva das ECIP-2 é importante salientar a possibilidade de a superioridade dos valores obtidos nos Problemas de Comportamento, na versão portuguesa, não ser sinónimo de uma manifestação mais acentuada de problemas de comportamento por parte das crianças portuguesas, comparativamente às americanas, mas sim de atitudes mais críticas ou limiares de tolerância mais reduzidos por parte de pais e educadores/professores portugueses. Um efeito idêntico verificou-se, igualmente, nos estudos com as versões portuguesas dos inventários de Achenbach (Gonçalves & Simões, 2000).

O conjunto de resultados normativos disponibilizados no presente capítulo, ao facultar um termo de comparação para os resultados obtidos por uma criança portuguesa quando avaliada através das ECIP-2, reforçam a utilidade prática deste instrumento.

## 9.8. Síntese

Os resultados referentes ao impacto das variáveis utilizadas no processo de estratificação da amostra ao nível dos resultados, apontam para uma reduzida magnitude do efeito destas variáveis nos resultados totais das ECIP-2. Este dado, consistente com o encontrado para as PKBS-2, abona favoravelmente à opção de Merrell (2002a) de não apresentar normas independentes para as variáveis género e idade, mas sim, atendendo ao contexto de preenchimento do informador.

A transformação dos resultados brutos para facilitar a comparação e interpretação dos resultados de cada sujeito assume um carácter fulcral na investigação e utilidade prática dos instrumentos de avaliação psicológica. É aqui que encontramos resposta à questão - Como é o comportamento desta criança em comparação com a população geral das crianças de idade próxima?

Os vários resultados normativos expostos (médias, desvios-padrão, resultados padronizados e percentis) apresentam uma utilidade prática imediata, uma vez que auxiliam o leitor no processo de cotação e interpretação de resultados das ECIP-2. A indicação dos respectivos níveis de risco funcionará, igualmente, como uma pista muito acurada no decorrer do processo avaliativo. No entanto, é fundamental ter presente que as normas de um instrumento de avaliação psicológica não são absolutas, universais ou permanentes, e apenas representam os desempenhos dos sujeitos que compõem a amostra normativa (Anastasi & Urbina, 1997).

Os estudos acerca dos itens com maior e menor representatividade facultam pistas sobre comportamentos que são mais apreciados (aptidões sociais) ou mais problemáticos (problemas de comportamento) para pais e educadores.

Relativamente ao estudo intercultural, evidenciou-se a tendência para as crianças portuguesas serem cotadas como socialmente mais aptas, ainda que mais problemáticas ao nível do comportamento, que as americanas.

Os resultados apresentados no decorrer deste capítulo contribuem, de forma significativa, para o estabelecimento do retrato das crianças portuguesas, tanto ao nível das aptidões sociais, como de problemas de comportamento.









## CONCLUSÕES GERAIS

Como sugerido por Achenbach e colaboradores (2008), o século XXI têm-se revelado como uma verdadeira fonte de oportunidades e desafios seriamente abraçados pelos profissionais, resultantes em avanços notáveis ao nível da investigação e serviços prestados às crianças. Neste contexto, é imperativo realçar que a promoção das aptidões emocionais e comportamentais merece destaque idêntico ao prestado ao desenvolvimento cognitivo, dado que ambos representam os alicerces necessários para a vida futura.

Face ao crescente interesse que se tem vindo a denotar para com as faixas etárias mais novas, é fulcral não ignorar os problemas emocionais ou comportamentais das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, recomenda-se uma certa reserva na atribuição de diagnósticos a crianças desta faixa etária mais nova, mas uma atitude muito proactiva na identificação/despistagem e encaminhamento para estratégias interventivas, sempre que necessário (Brassard & Boehm, 2007). É, hoje em dia, consensual que as dificuldades sociais e emocionais no pré-escolar constituem um problema real, com efeitos adversos a curto, médio e longo prazo. Com efeito, tendo em conta a continuidade de alguns problemas identificados no jardim-de-infância, é fundamental avaliar e intervir de forma a minimizar potenciais efeitos negativos (Gimpel & Holland, 2003).

A disponibilidade de ferramentas de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento deverá despertar o interesse dos investigadores e demais profissionais, no sentido de aumentar os estudos focados na eficácia clínica, prevenção e desenvolvimento de programas interventivos precoces, desenhados para crianças em idade pré-escolar, e na promoção da oferta de saúde mental às crianças desta faixa etária muito nova, mais vasta e com mais qualidade.

Atendendo ao tema desta dissertação parece-nos relevante, nesta secção de conclusões finais, chamar a atenção do leitor para a ressalva de que, ainda que os instrumentos de avaliação psicológica possam fornecer apoio na formulação de casos, e até nas recomendações para intervenção, não passam de meras ferramentas, cuja utilidade não pode ser separada da sofisticação/perícia do clínico (ou outro utilizador) que estabelece inferências a partir dos resultados (Meyer et al., 2001).

A avaliação da saúde mental de crianças em idade pré-escolar não é tarefa fácil. O recurso a um instrumento de avaliação é apenas um primeiro passo. Como sugere Barbarin (2007), uma etapa importante em matéria de serviços de saúde mental para

crianças em idade pré-escolar implicará um acesso universal à prestação de cuidados, que coloque a saúde mental no mesmo patamar da saúde física.

Em Portugal, a avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar continua a apresentar-se como um puzzle com muitas peças por encaixar, mas no qual se vão denotando alguns progressos.

### Sumário geral dos resultados

Tendo por objectivo proceder à tradução, adaptação e validação das PKBS-2 para as crianças portuguesas em idade pré-escolar e após a apresentação de nove capítulos contendo a revisão bibliográfica efectuada e os principais resultados obtidos com as ECIP-2, parece-nos que estão reunidas as condições para se proceder a uma avaliação/apreciação final das características das ECIP-2, por comparação com as PKBS-2.

Um questionário composto por 80 itens já não será de reduzidas dimensões, no entanto, tal como sugerido por Carter e colaboradores (2004), uma das vantagens de inventários dimensionais mais extensos (i.e., com várias escalas e subescalas), é a possibilidade da emergência de um perfil das competências e dos problemas da criança, que poderá permitir a análise das suas áreas fortes e fracas, ou até mesmo identificar agrupamentos de comportamentos (“*clusters*”) que permitam caracterizar o perfil comportamental da criança.

Em jeito de conclusão, apresentamos um resumo das qualidades psicométricas desejáveis para escalas de avaliação destinadas à idade pré-escolar, com uma comparação entre as ECIP-2 e a versão americana (as PKBS-2). Assim, o Quadro 10.1 resultou de um cruzamento dos dados apresentados por Bracken e Walker para testes de inteligência (1997; Seabra-Santos, 2000), do estudo homólogo apresentado por Bracken e colaboradores (1998) para escalas de avaliação e das características propostas por Merrell (2008) para a avaliação das propriedades técnicas de instruções de escalas de avaliação.

Uma primeira característica avaliada por Bracken e colaboradores (1998) diz respeito à **dimensão da amostra normativa**. Esta amostra deve ser representativa quanto à sua dimensão e às variáveis contempladas na estratificação. A adequação da amostra foi classificada atendendo ao critério da dimensão utilizado por Flanagan e Alfonso (1995), considerada “Boa” caso apresente 100 crianças por cada ano de intervalo e pelo menos 1.000 crianças na totalidade da amostra, “Adequada” para 75 crianças por cada ano de intervalo e pelo menos 750 crianças na amostra total e “Inadequada” caso a amostra normativa não satisfaça nenhum destes critérios. Neste sentido, a amostra que serviu de base às ECIP-2 pode ser considerada adequada, dado que apresenta 250 crianças por cada faixa etária, para um total de 1.000 ECIP-2

recolhidas por contexto de preenchimento. Por outro lado, facilmente se depreende que as PKBS-2, com uma amostra de 3.313 crianças repartidas (ainda que de forma desigual) dos 3 aos 6 anos, é, igualmente considerada adequada. Uma nota de destaque é a melhoria da representação geográfica da versão portuguesa, recolhida em todo o país, em comparação com as PKBS-2 (criticadas pelo facto de a vasta maioria da amostra ter sido recolhida na costa Oeste dos EUA).

Para a **consistência interna**, tomaram-se por referência o valor de .90 ou superior como critério para os valores de precisão para as escalas total e de .80 como critério para a média das precisões ao nível das subescalas (Bracken et al., 1998; Bracken & Walker, 1997). Tanto nas ECIP-2, como nas PKBS-2 o limiar de .90 para o coeficiente alfa de Cronbach é atingido (ou o resultado situa-se muito próximo deste, no caso das Aptidões Sociais das ECIP-2 quando cotadas em contexto familiar = .88). Ao nível das subescalas, mais uma vez o patamar de .80 é quase sempre ultrapassado. Estes resultados levam-nos a considerar que este critério também foi superado.

No que diz respeito à estabilidade dos resultados, avaliada através dos coeficientes de precisão teste-reteste, Bracken e colaboradores (1998) apontam o valor de .90 como referência. Assim, e para o coeficiente de precisão **teste-reteste**, constatamos que ambas as versões apresentam apenas alguns valores próximos de .90, quer seja na estabilidade a 3 semanas ou a 3 meses. No entanto, estes resultados são aceitáveis atendendo ao facto de se tratar de uma escala de avaliação do comportamento, instrumentos em relação aos quais se têm verificado níveis mais baixos de estabilidade temporal, em comparação com medidas cognitivas (Kline, 2000; Merrell, 2000a). Por outro lado, a superioridade dos valores alcançados com as ECIP-2 face às PKBS-2 leva-nos a considerar que a versão portuguesa cumpre parcialmente este critério.

Quanto ao **acordo entre informadores**, os valores obtidos também ficam aquém do valor .90, considerado desejável. Contudo, e mais uma vez, estes valores são perfeitamente ajustados ao que se encontra na literatura relativa a instrumentos deste tipo (e.g., Achenbach et al., 1987). Assim, é importante destacar que o valor de .90, apontado para o acordo entre informadores, pode ser considerado demasiado elevado para este tipo de instrumentos de avaliação, especialmente quando os informadores actuam/interagem em contextos distintos e, por isso, têm acesso a informações/observações diferentes do comportamento da criança. Ou seja, apesar de o patamar de .90 não ser atingido, os valores apresentados não se podem considerar como uma limitação destes instrumentos, mas antes como uma consequência das características deste tipo de avaliação.

## Quadro 10.1

*Comparação dos Critérios Psicométricos Desejáveis nas Escalas de Avaliação Destinadas à Idade Pré-Escolar para as PKBS-2 e as ECIP-2*

<b>Critério</b>	<b>PKBS-2</b>		<b>ECIP-2</b>	
<b>Amostra normativa</b>	N = 3.313 Maioria Zona Oeste	±	N = 1.000 (por contexto) N = 2.000 (total) Todo o País	+↑
<b>Consistência interna</b>	Escalas: .93-.97 Subescalas: .78-.97	+	Escalas: .88-.97 Subescalas: .76-.97	+
<b>Precisão teste-reteste</b>	3 semanas: .58-.87 3 meses: .36-.78	-	3 semanas: .67-.90 3 meses: .62-.89	±
<b>Acordo inter-informadores</b>	Educador-Auxiliar: .36-.63 Pais-Educador: .13-.57	-	Educador-Auxiliar: .41-.78 Pais-Educador: .19-.44	-?
<b>Base</b>	Resultados até < 2 DP	+	Problemas Comportamento	±
<b>Tecto</b>	Aptidões Sociais	±	Aptidões Sociais	±
<b>Gradiente de itens</b>	Oscilações reduzidas	+	Oscilações reduzidas	+
<b>Evidência de validade</b>	Vários estudos	+?	Vários estudos	+?
<b>Validade preditiva</b>	Não referido no manual	-?		NE?
<b>Tempo avaliação</b>	3 meses	+	3 meses	+
<b>Escala de cotação</b>	<i>Likert</i> de 4 níveis	+	<i>Likert</i> de 4 níveis	+
<b>Clareza das instruções</b>	Claras	+	Claras	+
<b>Indicações utilização</b>	Claras Exemplo de cotação	+		NE
<b>Competências avaliadas</b>	Aptidões Sociais Problemas Comportamento	+	Aptidões Sociais Problemas Comportamento	+
<b>Representatividade multicultural</b>	Género Grupos étnicos	±	50% por género	+
<b>Tempo de preenchimento</b>	8-12 minutos	+	10-13 minutos	+
<b>Orientação teórica</b>	Clara	+	Clara	+
<b>Resultados descritivos</b>	Resultados padronizados Percentis/Níveis de risco	+	Resultados padronizados Percentis/Níveis de risco	+
<b>Interpretação</b>	Superficial	±?		NE?
<b>Intervenção</b>	Superficial	±?		NE?

*Nota.* + = Adequado; ± = Parcialmente adequado; - = Inadequado; NE = Não estudado; ? = Estudos adicionais necessários; ↑ = Aperfeiçoamento em relação às PKBS-2.

No que concerne à **base**, não é possível apresentar resultados abaixo de dois desvios-padrão para algumas subescalas suplementares de Problemas de Comportamento (em contexto familiar). Quanto ao **tecto**, tal como nas PKBS-2, não são facultados resultados padronizados dois desvios-padrão acima da média para a escala de Aptidões Sociais. Estas duas evidências permitem classificar as ECIP-2 como um instrumento parcialmente adequado, em relação a estes critérios.

Relativamente ao **gradiente de itens**, a análise dos quadros disponíveis para pais e para educadores permite-nos afirmar que as oscilações nos resultados padronizados por cada ponto bruto são sempre inferiores a 1/3 do desvio-padrão, dando conta de discrepâncias ligeiras nos resultados das crianças avaliadas.

Quanto à **evidência de validade**, avaliada através de diversos métodos e recorrendo a vários critérios, podemos considerar que o requisito estabelecido por Bracken e colaboradores (1998) foi claramente satisfeito. A título de exemplo, para as ECIP-2 são apresentados nesta dissertação estudos relacionados com evidência de validade de conteúdo, interna, convergente e discriminante (entre outros). Estes estudos constam, igualmente no manual das PKBS-2.

No que diz respeito a estudos de **validade preditiva**, não há qualquer referência a este tipo de estudo no manual das PKBS-2. Apesar de ainda não ter sido realizado, um dos estudos futuros com as ECIP-2 passará precisamente pela avaliação da utilidade destas na previsão de futuros problemas de comportamento ou défices nas aptidões sociais.

Passaremos, a seguir, a reflectir sobre as propriedades técnicas das ECIP-2, no que diz respeito especificamente às instruções de utilização/preenchimento das escalas de avaliação (Merrell, 2008). Relativamente ao **tempo de referência para avaliação do comportamento**, os 3 meses apontados para as PKBS-2 e reproduzidos nas ECIP-2 parecem-nos ajustados, de forma a evitar que um período demasiado curto (e.g., 2 semanas) leve o informador a recordar-se de comportamentos mais recentes e invulgares, em vez de facultar um retrato dos comportamentos mais típicos da criança. Quanto ao **formato da escala de cotação** dos itens, a utilização de uma escala de tipo *Likert* com quatro níveis de resposta é adequada, revelando-se este formato uma alternativa válida em comparação com os típicos três a cinco níveis, por não apresentar ponto médio e por não ter demasiados níveis que possam gerar algumas dúvidas de inferência. A apresentação de **instruções para cada nível da escala de cotação** é feita na secção referente às instruções de preenchimento, através de uma breve definição exemplificada, a qual permite ao respondente ter uma ideia mais clara sobre o que representa cada um dos níveis de cotação.

No manual das PKBS-2 estão expostas todas as indicações que o utilizador das escalas possa necessitar para uma **utilização adequada**, desde os requisitos necessários para quem preenche as PKBS-2, como proceder ao preenchimento e

cotação, até ao procedimento a adoptar em caso de itens em branco. É igualmente apresentado um exemplo completo de cotação das PKBS-2. Remetemos a avaliação deste critério relativamente às ECIP-2 para a futura publicação de um manual.

As **competências avaliadas** (aptidões sociais e problemas de comportamento) permitem ao profissional recolher um vasto leque de informações acerca do reportório comportamental da criança em idade pré-escolar, úteis na elaboração de um protocolo interventivo.

O critério relativo à **representatividade multicultural** impõe que a amostra normativa seja representativa dos vários grupos de género e étnicos. Neste sentido, este critério é superado pelas ECIP-2, ainda que a etnia não tenha sido considerada no processo de estratificação da amostra (dada a pouca relevância em Portugal). No caso das PKBS-2, apesar de a amostra ter sido estratificada atendendo aos dois critérios expostos, considera-se este critério satisfeito somente em parte, no que concerne à variável género.

O **tempo de preenchimento** é claramente adequado para escalas de avaliação com 76 (PKBS-2) e 80 itens (ECIP-2). Considerou-se este critério relevante, dado que a morosidade no preenchimento de escalas de avaliação extensas é frequentemente apontado como um aspecto negativo nestas avaliações.

A questão da **orientação teórica** que sustenta as PKBS-2 e, por conseguinte, também as ECIP-2, é bem enfatizada nas primeiras páginas do manual, em que o autor apresenta os domínios do ajustamento social com os pares e adultos, sustentados no trabalho de Walker e colaboradores (1985, citados por Merrell, 2002a) e a dicotomia de problemas de comportamento exteriorizados/interiorizados (Cicchetti & Toth, 1991) no desenvolvimento dos itens.

São apresentados vários **resultados descritivos** para as PKBS-2 e ECIP-2 tidos como indicadores do funcionamento socioemocional das crianças, a saber: resultados padronizados, percentis e níveis de risco. O manual das PKBS-2 apresenta algumas indicações relativas à **interpretação** e respectivas pistas para **intervenção** no caso do exemplo que aí é apresentado. Remetemos a avaliação deste parâmetro nas ECIP-2 para um futuro manual.

A consulta do Quadro 10.1 e os breves comentários tecidos em referência a cada um dos critérios considerados levam-nos a considerar que as ECIP-2 apresentam um funcionamento muito satisfatório, quer por comparação com a versão homóloga americana, quer atendendo aos critérios estipulados por vários autores (Bracken et al., 1998; Bracken & Walker, 1997; Merrell, 2008; Seabra-Santos, 2000). Apesar da necessidade de mais alguns estudos de forma a reforçar a evidência de validade das ECIP-2, a sua utilidade e relevância para a avaliação psicológica parece-nos um contributo considerável.

### **Contribuição Teórica e Prática do Nosso Estudo**

Após recolher um total de mais de 3.500 protocolos das ECIP-2 (utilizados nos diversos estudos apresentados ao longo deste trabalho), os resultados alcançados nesta investigação têm implicações que merecem ser destacadas, a nível teórico, prático e em termos de investigação desenvolvida em Portugal.

Num primeiro momento, o presente estudo reflecte sobre a conceptualização de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar. Os constructos avaliados através dos 80 itens das ECIP-2 revestem-se de uma importância extrema na obtenção de um retrato do funcionamento/desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar. No entanto, apesar dos resultados positivos alcançados com as ECIP-2, os dados obtidos com a escala de Aptidões Sociais permitem-nos afirmar que se trata de um constructo ainda um pouco difuso e a necessitar de mais investigação nesta área.

Num segundo momento, e em termos práticos, encontramos implicações significativas resultantes deste trabalho. Em nosso entender, este estudo veio trazer um contributo positivo à avaliação socioemocional de crianças pré-escolares realizada em Portugal, através do desenvolvimento de uma escala de avaliação, não apenas com referência a problemas de comportamento, mas também às aptidões sociais. Fica disponível para a avaliação de crianças portuguesas em idade pré-escolar um instrumento de avaliação socioemocional, criado de raiz para esta faixa etária. A possibilidade de as ECIP-2 poderem ser utilizadas nos dois contextos com mais impacto na vida da criança (família e jardim-de-infância), associadas à robustez psicométrica deste instrumento, fazem das ECIP-2 uma ferramenta capaz de avaliar importantes constructos relativos ao funcionamento socioemocional da criança e, através de uma medida única, fornecer informação acerca das potencialidades (aptidões sociais) e limitações (problemas de comportamento) da criança. Este retrato, por sua vez, poderá desempenhar um papel importante na prevenção de problemas futuros ou na definição e implementação de um programa interventivo. Como referenciado na introdução deste trabalho, será um instrumento útil na compreensão dos comportamentos das crianças e na tomada de decisões, até por parte de técnicos menos familiarizados com esta faixa etária mais nova.

Finalmente, destacamos as implicações ao nível da investigação. Ao disponibilizar um instrumento desta natureza, devidamente adaptado para a população portuguesa, este estudo vem dar um pequeno contributo metodológico ao nível da investigação futura a desenvolver no país com crianças pré-escolares e, consequentemente, poderá contribuir para o aumento dos conhecimentos acerca do desenvolvimento/funcionamento socioemocional das crianças portuguesas nesta faixa etária.



Não menos relevante e relacionado com o título deste trabalho, numa perspectiva de análise mais global dos vários contributos deste estudo, é apresentado um retrato de algumas importantes características socioemocionais das crianças portuguesas. Por conseguinte, os resultados alcançados neste trabalho representam, no seu conjunto, um estudo epidemiológico que poderá auxiliar pais, educadores, professores, outros técnicos e entidades governamentais a esclarecer a prevalência dos problemas de comportamento nas crianças portuguesas e, assim, contribuir para que sejam facultados serviços cada vez mais adequados às características e necessidades destas crianças mais novas. Neste sentido, o estudo dos itens mais frequentemente cotados por pais e educadores, poderá ajudar a identificar quais os problemas mais comuns nas crianças portuguesas.

### **Vantagens/Potencialidades**

Ainda que já, anteriormente, tivessem sido desenvolvidos alguns estudos em Portugal em matéria de escalas de avaliação socioemocionais (e.g., Fonseca et al., 1994) ou com crianças em idade pré-escolar (e.g., Marinheiro & Lopes, 1999), este estudo assume um carácter inovador ao ser o primeiro realizado em Portugal, de adaptação e validação para a população em idade pré-escolar de uma escala de avaliação, não apenas com enfoque nos problemas de comportamento, mas também nas potencialidades (aptidões sociais) das crianças.

O trabalho apresentado comporta alguns aspectos positivos/potencialidades:

- Permitiu o desenvolvimento, adaptação e validação de um instrumento de avaliação socioemocional para crianças em idade pré-escolar, na tentativa de contribuir para colmatar esta lacuna da avaliação psicológica em Portugal.
- A boa receptividade por parte de pais e educadores/professores aquando da recolha das várias amostras (já evidenciada no estudo exploratório), revela-se motivante para a futura utilidade do instrumento nos mais variados contextos (e.g., clínico, escolar, investigação). Esta apreciação positiva ficou bem patente no capítulo 6 em que, de entre as várias apreciações críticas dos educadores/professores podemos destacar a adequação e relevância dos itens apresentados nas ECIP-2, importância para despistagem e avaliação pormenorizada dos comportamentos das crianças e possibilidade de cruzamento da informação acerca do comportamento da criança em casa e em contexto escolar.
- Foram tidas em conta todas as recomendações aquando do desenvolvimento e tradução de um instrumento de avaliação (e.g., tradução e retroversão, utilização de amostras independentes para o estudo exploratório e amostra normativa).

- São apresentados estudos para analisar os quatro tipos de evidência de precisão mais enfatizados na literatura: consistência interna, teste-reteste, acordo entre informadores e formas paralelas.
- Também ao nível da validade, uma panóplia de estudos foi realizada (e.g., validade conteúdo, análise factorial, correlações com outros instrumentos).
- As qualidades psicométricas das ECIP-2, quer a nível da precisão, quer de validade, permitem-nos confirmar as apreciações/revisões positivas encontradas na literatura acerca deste instrumento.
- Os seis itens adicionados à tradução das PKBS-2 apresentaram um bom funcionamento nos vários estudos realizados e acrescentam informação útil à avaliação, daí que a inclusão na versão portuguesa pareça constituir uma mais-valia para o instrumento.
- Alguns problemas ao nível do funcionamento/adequação de alguns itens e de análise factorial, evidenciados aquando do estudo exploratório, foram agora suavizados com os aperfeiçoamentos efectuados em alguns itens.
- Além das descrições comportamentais apresentadas aos informadores nos contextos familiar e escolar serem de fácil compreensão, por representarem comportamentos rotineiros, facilmente observáveis no dia-a-dia e não focados exclusivamente em psicopatologia, foram também adicionadas pequenas indicações (entre parênteses) como forma de esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir na compreensão dos itens das ECIP-2. Este procedimento permitiu o preenchimento das ECIP-2 por informadores com níveis de escolaridade mais baixos.
- Tanto quanto é do nosso conhecimento, este é o primeiro trabalho em Portugal que procedeu à standardização de um instrumento desta natureza para a idade pré-escolar, com recurso ao mesmo material na recolha de informação em contexto familiar e escolar.
- Este trabalho representa, o maior estudo acerca do grau de acordo entre informadores ( $N = 1.000$ ), realizado em Portugal até ao momento (que seja do nosso conhecimento). Ainda nesta área, revela-se de interesse a apresentação de um estudo de acordo entre quatro informadores (pai, mãe, educadora e auxiliar) com papéis significativos na vida da criança.
- Os ajustamentos efectuados às designações das várias subescalas das ECIP-2 fazem sentido, ao especificar um pouco melhor a denominação das subescalas, tendo em consideração o conteúdo dos itens por elas abrangidos.

## Limitações

Ainda que este trabalho represente um contributo para a avaliação socioemocional de crianças em idade pré-escolar, algumas limitações ligadas a aspectos teóricos e metodológicos merecem ser examinadas:

- Aquando do processo de afinamento dos itens a incluir na versão portuguesa, ainda que se tenha pedido a pais e a diversos profissionais para procederem ao preenchimento da versão experimental e fornecerem a sua opinião acerca das instruções de preenchimento e do próprio conteúdo dos itens, poderia ter sido solicitado que falassem alto enquanto procediam ao preenchimento (reflexão falada), o que permitiria obter uma perspectiva acerca do que pensavam as pessoas ao preencher o questionário. Este procedimento poderia ter permitido clarificar ainda mais o significado de alguns itens.
- Ausência de recolha de informação acerca da posição das crianças na fratria, dado que poderia ter impacto, por exemplo, no desenvolvimento de aptidões sociais, tais como a partilha de brinquedos, relação com os pares, entre outras.
- Ausência de recolha de mais informação acerca dos informadores em contexto familiar (e.g., idade, estado civil), que permitiriam estudar o impacto de outras variáveis nos resultados das ECIP-2 (e.g., divórcio dos pais).
- A amostra procurou ser o mais representativa possível da população portuguesa. Porém, a recolha de protocolos em algumas regiões geográficas (e.g., Regiões Autónomas) traduziu-se numa percentagem muito reduzida de crianças incluídas na amostra.
- Apesar dos cuidados de estratificação e selecção aleatória da amostra normativa, não podemos deixar de realçar que o carácter voluntário da participação no estudo leva a que, possivelmente, a predisposição de pais e educadores/professores para responder ao questionário possa traduzir um interesse pela temática abordada ou maior facilidade em responder a este tipo de materiais, ou qualquer outra característica, que possa ter impacto nos resultados. Ou seja, os informadores envolvidos no processo de aferição das ECIP-2 poderão não constituir uma amostra representativa da população nacional quanto a estas ou outras características, sendo este efeito impossível de controlar.
- Algumas das amostras dos estudos com grupos clínicos/especiais deveriam ser de maiores dimensões. O mesmo se passa em relação à amostra do estudo de “formas paralelas” entre as PKBS-2 e as ECIP-2. A este respeito salienta-se a grande dificuldade em encontrar pais, mas também instituições disponíveis para colaborar nos estudos.

- Ainda que as amostras para os estudos de precisão e validade devessem ter sido recolhidas aleatoriamente, tais estudos foram desenvolvidos em instituições que mostraram alguma abertura/disponibilidade para a recolha de dados.
- No seguimento da opção do autor das PKBS-2, por limitações de espaço, e atendendo ao objectivo de alcançar uma estrutura factorial única para pais e educadores, optou-se por efectuar os estudos de análise factorial para os dois informadores em conjunto e, conseqüentemente, não apresentar de forma exaustiva os resultados obtidos para os dois contextos de preenchimento. Porém, os estudos de AFE foram replicados tomando as ECIP-2 preenchidas para cada um dos informadores separadamente.
- Os resultados dos estudos de AFE e AFC não são tão positivos quanto desejável para os itens da escala de Aptidões Sociais, em parte devido ao conteúdo de determinados itens e conseqüente dificuldade em fixá-los num único factor.
- Em virtude de se tratar de uma amostra normativa, sem inclusão de crianças a receber apoio psicológico ou com diagnósticos formais (e.g., PEA), a amplitude dos resultados normativos obtidos é mais limitada, sobretudo na escala de Aptidões Sociais, na qual não se obtiveram amplitudes muito baixas.

### **Sugestões para Futuros Estudos/Desenvolvimentos**

Como principais sugestões para estudos futuros apontamos:

- Replicação dos estudos de análise factorial com outro *software* estatístico (e.g., EQS). Agrupar os itens em tripleteos ou díadas de forma a reduzir o número de itens e a criar um constructo mais consistente e efectuar novas análises factoriais. Replicar os estudos de análise factorial confirmatória com pais e educadores.
- Realização de estudos de análise de *clusters*, como um passo importante a desenvolver num futuro próximo.
- Desenvolvimento de uma versão abreviada das ECIP-2, na qual passariam a estar incluídos apenas 40 itens (cinco itens marcadores de cada escala/subescala, i.e., com saturação mais elevada).
- Utilização das ECIP-2 em estudos para avaliar a eficácia de programas de intervenção parental e escolar em Portugal.
- Vários novos estudos com amostras de crianças sinalizadas para avaliação psicológica devido a problemas de comportamento ou défices nas aptidões sociais, nomeadamente crianças com problemas de carácter interiorizado.
- Estudo de validade preditiva (acompanhar crianças sinalizadas pelas ECIP-2 entre os 3 e os 6 anos por problemas de comportamento, e averiguar quais

destas crianças apresentam problemas sociais/comportamentais na adolescência).

- Estudo da representatividade multicultural de diversas etnias em Portugal e analisar a necessidade de passar a incluir crianças de vários grupos étnicos nas amostras de aferição de instrumentos de avaliação.
- Realização de estudos transculturais, como é o caso da recolha de ECIP-2 noutros países de língua portuguesa (e.g., Angola).
- Elaboração de um Manual que inclua a sugestão de estratégias interventivas atendendo aos resultados obtidos nas ECIP-2.
- Publicação e comercialização das ECIP-2.

Estes estudos são de carácter preliminar e evidência de validade adicional será necessária, de forma a generalizar os resultados obtidos, uma vez que, apesar de estes serem animadores, o trabalho representa apenas um pequeno passo na direcção de uma avaliação psicológica mais completa e eficaz oferecida às crianças em idade pré-escolar. No entanto, e atendendo à afirmação de Kendall (2000, p. 39), segundo a qual “a precisão e a validade são as formas que permitem aos psicólogos avaliar o mérito dos instrumentos de avaliação”, podemos considerar que as ECIP-2 são um instrumento psicometricamente robusto.

O desenvolvimento de instrumentos de avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento encontra-se em franca ascensão, mesmo no que diz respeito às crianças de faixas etárias mais novas. Estes recentes desenvolvimentos representam, para os profissionais, não só desafios (e.g., produção de novos instrumentos de avaliação), mas também novas oportunidades (e.g., aumentar a qualidade dos serviços prestados) (Kamphaus et al., 2000).

Para encerrar esta secção de conclusões finais, retomamos o mote dado na introdução da presente dissertação. Neste sentido, fica a expectativa de que o retrato das crianças portuguesas em idade pré-escolar, esboçado ao longo deste trabalho de investigação, represente um modesto mas significativo contributo na avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento das várias “Anas”, “Saras”, “Pedros” e “Gonçalos”.

# BIBLIOGRAFIA

## A

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991c). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1997). *Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1<sup>1/2</sup>-5*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 251-275. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Achenbach, T. M., & McConaughy, S. H. (1987). Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: Practical applications. *Developmental Clinical Psychology and Psychiatry* (Vol. 13). Newbury Park, CA: Sage.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Child Behavior Checklist for Ages 1<sup>1/2</sup>-5*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Ackerman, B. P., Brown, E., & Izard, C. E. (2003). Continuity and change in levels of externalizing behavior in school of children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 74(3), 694-709.
- Agostin, T. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3<219::AID-PITS4>3.0.CO;2-J
- Aiken, L. R. (1996). *Rating scales and checklists: Evaluating behavior, personality, and attitudes*. New York: John Wiley.
- Allin, J. D. (2004). Review of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales, 2nd Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 81-86.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens portugueses: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

- Almeida, L. S., Simões, M. R., & Gonçalves, M. M. (Eds.) (1995). *Provas psicológicas em Portugal*. Braga: APPORT.
- Almeida, L. S., Simões, M. R., Machado, C., & Gonçalves, M. M. (Eds.) (2008). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. II, 2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, M. M. (2007). *Bateria de Avaliação do Temperamento Infantil - Forma Revista (TABC-R): Estudos em amostras clínicas* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª ed., Revisão de Texto* (J. N. Almeida, Trad.). Lisboa: Climepsi. (Trabalho original publicado em 2000).
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology, 10*(2), 282-293. doi:10.1037/h0035988
- Andersson, H. W., & Sommerfelt, K. (2001). The relationship between cognitive abilities and maternal ratings of externalizing behaviors in preschool children. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*, 437-444. doi:10.1111/1467-9450.00256
- Anthony, B. J., Anthony, L. G., Morrel, T. M., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(1). 31-39. doi:10.1007/s10964-005-1334-y
- Arnold, D. H., Brown, S. A., Meagher, S., Baker, C. N., Dobbs, J., & Doctoroff, G. L. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education & Treatment of Children, 29*(2), 311-339. Acedido em <http://www.educationand treatmentofchildren.net>

## **B**

- Bagnato, S. J., & Neisworth, J. T. (1991). *Assessment for early intervention: Best practices for professionals*. New York: Guilford School Practitioner Series.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(4/5), 217-230. doi:10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbarin, O. A. (2007). Mental health screening of preschool children: Validity and reliability of ABLE. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(3), 402-418. doi:10.1037/0002-9432.77.3.402
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Beg, M. R., Casey, J. E., & Saunders, C. D. (2007). A typology of behavior problems in preschool children. *Assessment, 14*(2), 111-128. doi:10.1177/1073191106297463

- Behar, L., & Stringfield, S. (1974). *Manual for the Preschool Behavior Questionnaire*. Durham, NC: Behar.
- Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 80-87. doi:10.1177/10883576070220020801
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(2), 179-192.
- Boo, G. M., & Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review, 27*, 78-97. doi:10.1016/j.cpr.2006.03.006
- Borgen, F. H., & Barnett, D. C. (1987). Applying cluster analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 34*(4), 456-468. Acedido em <http://www.apa.org/pubs/journals/cou>
- Boyle, M. H., & Pickles, A. R. (1997). Influence of maternal depressive symptoms on ratings of childhood behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*(5), 399-412.
- Bracken, B. A. (1987). Limitations of preschool instruments and standards for minimal levels of technical adequacy. *Journal of Psychoeducational Assessment, 4*, 313-326.
- Bracken, B. A., Keith, L. K., & Walker, K. C. (1998). Assessment of preschool behavior and social-emotional functioning: A review of thirteen third-party instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment, 16*, 153-169.
- Bracken, B. A., & Walker, K. C. (1997). The utility of intelligence tests for preschool children. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, (Chapter 24, pp. 484-502). New York: Guilford Press.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399. Acedido em <http://www.annualreviews.org/journal/psych>
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). Assessment of emotional development and behavior problems. In *Preschool assessment: Principles and practices*, (Chapter 14, pp. 508-576). New York: Guilford Press.
- Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics, 121*(5), 957-962. doi:10.1542/peds.2007-1948
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Byrne, J. M., DeWolfe, N. A., & Bawden, H. N. (1998). Assessment of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in preschoolers. *Child Neuropsychology, 4*(1), 49-66. doi:10.1076/chin.4.1.49.3193

## C

- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-278. Acedido em <http://www.nasponline.org/publications/spr/sprmain.aspx>



- Campbell, J. M. (2006). Autism spectrum disorders. In R. W. Kamphaus & J. M. Campbell (Eds.), *Psychodiagnostic assessment of children: Dimensional and categorical approaches* (pp. 119-168). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Campbell, S. B. (1991). Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: Individual differences in early behavior and in outcome. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction: Rochester symposium on developmental psychopathology*, (Vol 2, pp. 57-89). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campbell, S. B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 147-166.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Campbell, S. B. (1997). Behavior problems in preschool children: Developmental and family issues. *Advances in Clinical Child Psychology*, 19, 1-26.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychopathology*, 31(6), 871-889.
- Campbell, S. B., Ewing, L. J., Breaux, A. M., & Szumowski, E. K. (1986). Parent-referred problem three-year-olds: Follow-up at school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(4), 473-488.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.
- Canivez, G. L., & Bordenkircher, S. E. (2002). Convergent and divergent validity of the Adjustment Scales for Children and Adolescents and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 30-45.
- Canivez, G. L., & Rains, J. D. (2002). Construct validity of the Adjustment Scales for Children and Adolescents and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales: Convergent and divergent evidence. *Psychology in the Schools*, 39(6), 621-633. doi:10.1002/pits.10063
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a spanish-language form of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Psychology in the Schools*, 39(4), 367-373. doi:10.1002/pits.10033
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2005). Teacher ratings of young children with and without ADHD: Construct validity of two child behavior rating scales. *Assessment for Effective Intervention*, 30(3), 65-75. doi:10.1177/073724770503000305
- Carrillo, F. X., & Olivares, J. (2003). Social competence (including social skills, assertion). In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (Vol. 2, pp. 894-901). London: Sage.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for

- practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00316.x
- Caselman, T. D., & Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools*, 30(2), 103-115. Acedido em <http://naswpressonline.org/publications/journals/cs.html>
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.
- Chapman, L. A., Wade, S. L., Walz, N. C., Taylor, H. G., Stancin, T., & Yeates, K. O. (2010). Clinically significant behavior problems during the initial 18 months following early childhood traumatic brain injury. *Rehabilitation Psychology*, 55(1), 48-57. doi:10.1037/a0018418
- Chi, T. C., & Hinshaw, S. P. (2002). Mother-child relationships of children with ADHD: The role of maternal depressive symptoms and depression-related distortions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 387-400.
- Christensen, A., Margolin, G., & Sullaway, M. (1992). Interparental agreement on child behavior problems. *Psychological Assessment*, 4(4), 419-425.
- Chung, K., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., & Tassé, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 423-436. doi:10.1016/j.ridd.2006.05.002
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction: Rochester symposium on developmental psychopathology*, (Vol 2, pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cole, P. M., Usher, B. A., & Cargo, A. P. (1993). Cognitive risk and its association with risk for disruptive behavior disorder in preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(2), 154-164.
- Conboy, J. E. (2003). Algumas medidas típicas univariadas da magnitude do efeito. *Análise Psicológica*, 21(2), 145-158.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224-236. Acedido em <http://www.ccbd.net/behavioraldisorders/index.cfm>
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kursche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205-219.
- Culp, R. E., Howell, C. S., Culp, A. M., & Blankemeyer, M. (2001). Maltreated children's emotional and behavioral problems: Do teachers and parents see the same things? *Journal of Child and Family Studies*, 10(1), 39-50. Acedido em <http://www.springerlink.metapress.com/content/104894/>

**D**

- Daley, T. C., & Carlson, E. (2009). Predictors of change in eligibility status among preschoolers in special education. *Exceptional Children*, 75(4), 412-426. Acedido em <http://www.cec.sped.org/content/NavigationMenu/Publications2/exceptionalchildren/>
- Davé, S., Nazareth, I., Senior, R., & Sherr, L. (2008). A comparison of father and mother report of child behaviour on the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Child Psychiatry & Human Development*, 39, 399-413. doi:10.1007/s10578-008-0097-6
- Davies, D. (2004). *Child development: A practitioner's guide* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Delcarmen-Wiggins, R., & Carter, A. (2004). *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment*. New York: Oxford University Press.
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2004). Measuring informant discrepancies in clinical child research. *Psychological Assessment* [Brief reports], 16(3), 330-334. doi:10.1037/1040-3590.16.3.330
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509. doi:10.1037/0033-2909.131.4.483
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Dietz, K. R., Lavigne, J. V., Arend, R., & Rosenbaum, D. (1997). Relation between intelligence and psychopathology among preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(1), 99-107.
- Dockrell, J., & Messer, D. (1999). *Children's language and communication difficulties: Understanding, identification and intervention*. London: Cassell.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0
- Dowdy, E. T., Hendry, C. N., & Kamphaus, R. W. (2006). Clusters of child adjustment. In R. W. Kamphaus & J. M. Campbell (Eds.), *Psychodiagnostic assessment of children: Dimensional and categorical approaches*, (pp. 437-462). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Drotar, D., Stein, R. E., & Perrin, E. C. (1995). Methodological issues in using the Child Behavior Checklist and its related instruments in clinical child psychology research. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(2), 184-192.
- Ducharne, M. A. (2004). Avaliação da auto-percepção de competência: Adaptação da PSPCSA numa população portuguesa. *Psico-USF*, 9(2), 137-145.
- Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K., & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(4), 435-453. doi:10.1093/clipsy.7.4.435
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of American and Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508-515. doi:10.1097/00004583-200105000-00009
- Dykens, E. M. (2000). Annotation: Psychopathology in children with intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 407-417.

**E**

- Edwards, C. P. (1999). Development in the preschool years: The typical path. In E. V. Nuttall, I. Romero & J. Kalesnick (Eds.), *Assessing and screening preschoolers: Psychological and educational dimensions* (2nd ed., pp. 9-24). Boston: Allyn and Bacon.
- Edwards, M. C., Whiteside-Mansell, L., Conners, N. A., & Deere, D. (2003). The unidimensionality and reliability of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 21*, 16-31.
- Egeland, B., Kalkoske, M., Gottesman, N., & Erickson, M. F. (1990). Preschool behavior problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*(6), 891-909.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(9), 657-671. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00699.x
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills*. San Diego, CA: Singular.
- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International, 12*, 63-83. doi:10.1177/0143034391121006
- Epstein, M. H., Synhorst, L. L., Cress, C. J., & Allen, E. A. (2009). Development and standardization of a test to measure the emotional and behavioral strengths of preschool children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17*(1), 29-37. doi:10.1177/1063426608319223

**F**

- Fairbank, D. W. (2005). Review of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales, Second Edition. In R. Spies & B. Plake (Eds.), *The sixteenth mental measurements yearbook* (pp. 812-813). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Feil, E. G., Small, J. W., Forness, S. R., Kaiser, A. P., Hancock, T. B., Serna, L. A., ... Lopez, M. L. (2005). Using different measures, informants, and clinical cut-off points to estimate prevalence of emotional or behavioral disorders in preschoolers: Effects on age, gender, and ethnicity. *Behavioral Disorders, 30*(4), 375-391. Acedido em <http://www.ccbd.net/behavioraldisorders/index.cfm>
- Feldman, M. A., Hancock, C. L., Rielly, N., Minnes, P., & Cairns, C. (2000). Behavior problems in young children with or at risk for developmental delay. *Journal of Child and Family Studies, 9*(2), 247-261. doi:10.1023/A:1009427306953
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock'n'roll)* (3rd ed.). London: Sage.
- Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (1995). A critical review of the technical characteristics of new and recently revised intelligence tests for preschool children. *Journal of Psychoeducational Assessment, 13*, 66-90. doi:10.177/073428299501300105
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment, 7*(3), 286-299.

- Fonseca, A. C., Ferreira, J. A., Simões, A., Rebelo, J. A., & Cardoso, F. (1996). A Escala Revista de Connors para Professores (Connors-28): Dados normativos para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), 83-107.
- Fonseca, A. C., Loureiro, M. J., & Gaspar, M. F. (2004). *Questionário de Capacidades e Dificuldades - SDQ-Port*. Acedido em <http://www.sdqinfo.com>
- Fonseca, A. C., & Monteiro, C. M. (1999). Um Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes: o *Youth Self-Report* de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes: O *Child Behaviour Checklist* de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores: *Teachers Report Form* (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29(2), 81-102.
- Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2008). Inference generation during discourse and its relation to social competence: An online investigation of abilities of children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(2), 367-380. doi:10.1044/1092-4388(2008/027)
- Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- Freire, T., & Almeida, L. S. (2001). Escalas de avaliação: Construção e validação. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 109-128). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Frick, P. J. (2004). Special section: Temperament and childhood psychopathology - Integrating research on temperament and childhood psychopathology: Its pitfalls and promise. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 2-7. doi:10.1207/S15374424JCCP3301\_1

## G

- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação/Direcção de Serviços de Estatística. (2007). *Estatísticas da educação 2005/06*. Lisboa: GEPE. Acedido em <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação/Direcção de Serviços de Estatística. (2008). *Estatísticas da educação 06/07*. Lisboa: GEPE. Acedido em <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estatística, I. P. (2009). *50 anos de estatísticas da educação - Volume I*. Lisboa: GEPE/ME/INE, I. P. Acedido em <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Gagnon, C., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1992). Parent-teacher agreement on kindergarteners' behavior problems: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1255-1261.

- Gagnon, S. G., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention, 29*(3), 228-242. doi:10.1177/105381510702900303
- Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: Guilford Press.
- Goes, A. R. (2005). *Preparação para a escolaridade e adaptação sócio-emocional em crianças frequentadoras da educação pré-escolar: A influência das características da instituição e da sala* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa.
- Goldstein, L. H., Harvey, E. A., Friedman-Weieneth, J. L., Pierce, C., Tellert A., & Sippel, J. C. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-years-old children, Part II: Investigating differences in parent psychopathology, couple conflict, and other family stressors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 111-123. doi:10.1007/s10802-006-9088-x
- Gomes, R. M., Pereira, A. S., & Merrell, K. W. (2009). Avaliação sócio-emocional: Estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade pré-escolar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2759-2767). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Gonçalves, M. M., & Simões, M. R. (2000). O modelo multiaxial de Achenbach (ASEBA) na avaliação clínica de crianças e adolescentes. In I. Soares (Ed.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida* (pp. 43-87). Coimbra: Quarteto.
- Gonçalves, M. M., Simões, M. R., Almeida, L. S., & Machado, C. (Eds.) (2006). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. I, 2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.
- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(5), 791-799.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of American and Academic Child and Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337-1345.
- Goodman, R., & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 17-24.
- Goodwin, L. D., & Leech, N. L. (2003). The meaning of validity in the new standards for educational and psychological testing: Implications for measurement courses. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 36*, 181-191.
- Gothelf, D., Gertner, S., Mimouni-Bloch, A., Freudenstein, O., Yirmiya, N., Weitz, R., ... Spitzer, S. (2006). Follow-up of preschool children with severe emotional and behavioral symptoms. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 43*(1), 16-20. Acedido em [http://www.psychiatry.org.il/journal/generalINfo.asp?info\\_id=35594](http://www.psychiatry.org.il/journal/generalINfo.asp?info_id=35594)
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology, 60*, 549-576. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085530

- Gray, R. F., Indurkha, A., & McCormick, M. C. (2004). Prevalence, stability, and predictors of clinically significant behavior problems in low birth weight children at 3, 5, and 8 years of age. *Pediatrics*, *114*(3), 736-743. doi:10.1542/peds.2003-1150-L
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, *15*(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education & Treatment of Children*, *20*(3), 233-249. Acedido em <http://www.educationandtreatmentofchildren.net>
- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In J. W. Andrews, D. H. Saklofske & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (pp. 325-355). San Diego, CA: Academic Press.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, *30*(1), 32-46. Acedido em <http://www.ccbd.net/behavioraldisorders/index.cfm>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, *21*(1), 167-181.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, *25*, 367-381.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P., & Hellinckx, W. (2004). Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5- to 6-years-old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*(2), 137-146. doi:10.1023/B:JOBA.0000013661.14995.59
- Gross, D., Fogg, L., Garvey, C., & Julion, W. (2004). Behavior problems in young children: An analysis of cross-informant agreements and disagreements. *Research in Nursing & Health*, *27*, 413-425. doi:10.1002/nur.20040

## H

- Harter, S., & Pike, R. (1983). *Procedural manual to accompany the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, *55*, 1969-1982.
- Harvey, E. A., Friedman-Weieneth, J. L., Goldstein, L. H., & Sherman, A. H. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-years-old children, Part I: Investigating validity subtypes and biological risk-factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*, 97-110. doi:10.1007/s10802-006-9087-y
- Harvey, E. A., Youngwirth, S. D., Thakar, D. A., & Errazuriz, P. A. (2009). Predicting Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Disorder from preschool

- diagnostic assessments. *Journal of Counseling and Clinical Psychology* [Brief reports], 77(2), 349-354. doi:10.1037/a0014638
- Hay, D. F., Pawlby, S., Sharp, D., Schmücker, G., Mills, A., Allen, H., & Kumar, R. (1999). Parents' judgements about young children's problems: Why mothers and fathers might disagree yet still predict later outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1249-1258.
- Heller, T. L., Baker, B. L., Henker, B., & Hinshaw, S. P. (1996). Externalizing behavior and cognitive functioning from preschool to first grade: Stability and predictors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 376-387.
- Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 77-90. Acedido em <http://www.newcastle.edu.au/jornal/ajedp>
- Hinshaw, S. P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children*. London: Sage.
- Hinshaw, S. P., Han, S. S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children: Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 143-150.
- Holigrocky, R. J., Kaminski, P. L., & Frieswyk, S. H. (1999). Introduction to the parent-child interaction assessment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 63(3), 413-428. Acedido em <http://www.menningerclinic.com/research/bulletin.htm>
- Holland, M. L., Gimpel, G. A., & Merrell, K. W. (2001). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms Rating Scale*. Wilmington, DE: Wide Range.
- Holland, M. L., & Merrell, K. W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for child find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities*, 19(2), 167-179. doi:10.1016/S0891-4222(97)00049-8
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Huberty, C. J., DiStefano, C., & Kamphaus, R. W. (1997). Behavioral clustering of school children. *Multivariate Behavioral Research*, 32(2), 105-134.
- Hundert, J., Morrison, L., Mahoney, W., Mundy, F., & Vernon, M. L. (1997). Parent and teacher assessments of the developmental status of children with severe, mild/moderate, or no developmental disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 419-434.

## I

- Instituto Nacional de Estatística. (1999). *Indicadores urbanos do continente: 1999*. Colaboração da Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2002). *Censos 2001: Resultados definitivos*. (XIV Recenseamento Geral da População; IV Recenseamento Geral da Habitação. Mais do que um estudo, o retrato do país). Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2003). *Censos 2001: Antecedentes, metodologia e conceitos* (XIV Recenseamento Geral da População; IV Recenseamento Geral da Habitação). Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2007a). *Anuário estatístico da região Alentejo 2006*. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2007b). *Anuário estatístico da região Algarve 2006*. Lisboa: INE.



Instituto Nacional de Estatística. (2007c). *Anuário estatístico da região Autónoma da Madeira 2006*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (2007d). *Anuário estatístico da região Autónoma dos Açores 2006*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (2007e). *Anuário estatístico da região Centro 2006*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (2007f). *Anuário estatístico da região Lisboa 2006*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (2007g). *Anuário estatístico da região Norte 2006*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (2007h). *Estatísticas demográficas 2005*. Lisboa: INE. Acedido em <http://www.ine.pt>

Instituto Nacional de Estatística (s.d.). *Metainformação: Conceitos estatísticos - Território*. Acedido em <http://www.ine.pt>

## J

Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*(1), 6-23. doi:10.1037/a0014694

Janson, H., & Mathiesen, K. S. (2008). Temperament profiles from infancy to middle childhood: Development and associations with behavior problems. *Developmental Psychology, 44*(5), 1314-1328. doi:10.1037/a0012713

Jentzsch, C. E., & Merrell, K. W. (1996). An investigation of the construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Diagnostique, 21*(2), 1-15.

## K

Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (1996). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. Boston: Allyn and Bacon.

Kamphaus, R. W., Petoskey, M. D., Cody, A. H., Rowe, E. W., Huberty, C. J., & Reynolds, C. R. (1999). A typology of parent rated child behavior for a national U.S. sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(4), 607-616.

Kamphaus, R. W., Petoskey, M. D., & Rowe, E. W. (2000). Current trends in psychological testing of children. *Professional Psychology: Research and Practice, 31*(2), 155-164. doi:10.1037//0735-7028.31.2.155

Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(4), 409-423.

Keenan, K., Shaw, D., Delliquadri, E., Giovannelli, J., & Walsh, B. (1998). Evidence for the continuity of early problem behaviors: Application of a developmental model. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(6), 441-454.

Keenan, K., Shaw, D. S., Walsh, B., Delliquadri, E., & Giovannelli, J. (1997). DSM-III-R disorders in preschool children from low-income families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(5), 620-627.

Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(1), 33-46.

- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2002). Can a valid diagnosis of disruptive behavior disorder be made in preschool children? *The American Journal of Psychiatry*, 159(3), 351- 358.
- Keith, L. K., & Campbell, J. M. (2004). Assessment of social and emotional development in preschool children. In B. Bracken (Ed.), *Psychoeducational assessment of preschool children* (3rd ed., pp. 364-382). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kendall, P. C. (2000). *Childhood disorders*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Keogh, B. K., & Bernheimer, L. P. (1998). Concordance between mothers' and teachers' perceptions of behavior problems of children with developmental delays. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(1), 33-41.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kline, R. B. (1994). New objective rating scales for child assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 289-306. doi:10.1177/073428299401200309
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Knoff, H. M., Stollar, S. A., Johnson, J. J., & Chenneville, T. A. (1999). Assessment of social-emotional functioning and adaptative behavior. In E. V. Nuttall, I. Romero & J. Kalesnick (Eds.), *Assessing and screening preschoolers: Psychological and educational dimensions* (2nd ed., pp. 126-160). Boston: Allyn and Bacon.
- Konold, T. R., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2003). Measuring problem behaviors in young children. *Behavioral Disorders*, 28(2), 111-123. Acedido em <http://www.ccbd.net/behavioraldisorders/index.cfm>
- Konold, T. R., Walthall, J. C., & Pianta, R. C. (2004). The behavior of child behavior ratings: Measurement structure of Child Behavior Checklist across time, informants, and child gender. *Behavioral Disorders*, 29(4), 372-383. Acedido em <http://www.ccbd.net/behavioraldisorders/index.cfm>
- Kroes, G., Veerman, J. W., & De Bruyn, E. E. J. (2006). Reality and bias in the evaluation of child behavior. In G. Kroes (L. A. Weeks, Ed. & Trans.), *The perception of child problem behavior. The role of informant personality and context* (pp. 5-31) (Doctoral dissertation, Radboud Universiteit Nijmegen, 2006), Wageningen: Ponsen & Looijen. (Original work published 2000).

## L

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Stein, M. A., Loney, J., Trapani, C., Nugent, K., ... Baumann, B. (1998). Validity of *DSM-IV* Attention-Deficit/Hiperactivity Disorder for younger children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(7), 695-702.
- Landau, S., & Moore, L. A. (1991). Social skill deficits in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 20(2), 235-251. Acedido em <http://www.nasponline.org/publications/spr/sprmain.aspx>

- Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(2), 86-97. doi:10.1177/02711214070270020401
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Simon, J. O., Loren, R. E., Arnold, L. E., Hechtman, L., ... Wigal, T. (2010). Parent agreement on ratings of children's Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and broadband externalizing behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18*(1), 41-50. doi:10.1177/1063426608330792
- Lavigne, J. V., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H. J., Christoffel, K. K., & Gibbons, R. D. (1998). Psychiatric disorders with onset in the preschool years: I. Stability of diagnoses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37*(12), 1246-1254.
- Lemery, K. S., Essex, M. J., & Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development, 73*(3), 867-882.
- Lengua, L. J., West, S. G., & Sandler, I. N. (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in children: Addressing contamination of measures. *Child Development, 69*(1), 164-181.
- Leve, L. D., Kim, H. K., & Pears, K. C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(5), 505-520. doi:10.1007/s10802-005-6734-7
- Lidz, C. S. (1991). Issues in the assessment of preschool children. In B. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2nd ed., pp. 18-31). Boston: Allyn and Bacon.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations, 50*(4), 348-354. doi:10.1111/j.1741-3729.2001.00348.x
- Loeber, R., Green, S. M., & Lahey, B. B. (1990). Mental health professionals' perception of the utility of children, mothers, and teachers as informants on childhood psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 136-143.
- Loewenthal, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). Cornwall, UK: Psychology Press.
- Lopes, J. A., Machado, M. L., Pinto, A. M., Quintas, M. J., & Vaz, M. C. (1994). Avaliação de distúrbios de comportamento em crianças de idade pré-escolar. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (pp. 209-226). Braga: APPORT.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention, 24*(3), 335-353. doi:10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1

## M

- MacPhee, D. (1998). Review of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. In J. Impara & B. Plake (Eds.), *The thirteenth mental measurements yearbook* (pp. 769-771). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.

- Madigan, A. L., Winsler, A., Maradiaga, J. A., & Grubba J. (2002). Self-perceived competence among preschool children in relation to teacher-perceived competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 358-369. doi:10.1177/073428290202000404
- Madle, R. A. (2005). Review of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales, Second Edition. In R. Spies & B. Plake (Eds.), *The sixteenth mental measurements yearbook* (pp. 813-816). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Major, S. O. (2007). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Estudo exploratório com crianças portuguesas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger children's changing self-concepts: Boys and girls from preschool through second grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(3), 289-308. doi:10.3200/GNTP.167.3.289-308
- Marinheiro, A. L., & Lopes, J. A. (1999). Avaliação de problemas de comportamento em idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 91-108.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376
- Martin, R. P. (1988a). *Assessment of personality and behavior problems: Infancy through adolescence*. New York: Guilford Press.
- Martin, R. P. (1988b). *The Temperament Assessment Battery for Children*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing.
- Martin, R. P. (1991). Assessment of social and emotional behavior. In B. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2nd ed., pp. 450-464). Boston: Allyn and Bacon.
- Martin, R. P., & Bridger, R. C. (1999). *The Temperament Assessment Battery for Children-Revised. A tool for the assessment of temperamental traits and types of young children: Manual*. Athens, GA: School Psychology Clinic.
- Marzocchi, G. M., Capron, C., Pietro, M. D., Tauleria, E. D., Duyme, M., Frigerio, A., ... Théron, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry* (suppl.2), 13(II), 40-46. doi:10.1007/s00787-004-2007-1
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380. doi:10.1177/0734282906290594
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340. doi:10.1016/0005-7967(83)90001-3
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testind methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 249-274. doi:10.1016/j.ridd.2008.04.002

- McConaughy, S. H. (2001). The Achenbach system of empirically based assessment. In J. W. Andrews, D. H. Saklofske & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (pp. 289-324). San Diego, CA: Academic Press.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGoey, K. E., & DuPaul, G. J. (2000). Token reinforcement and response cost procedures: Reducing the disruptive behavior of preschool children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly*, 15(3), 330-343. doi:10.1037/h0088790
- Merrell, K. W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W. (1995a). An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: Construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, 230-240.
- Merrell, K. W. (1995b). Relationships among early childhood behavior ratings scales: Convergent and discriminant construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Early Education & Development*, 6(3), 253-264. doi:10.1207/s15566935eed0603\_4
- Merrell, K. W. (1996a). Social-emotional assessment in early childhood: The Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Early Intervention*, 20(2), 132-145. doi:10.1177/105381519602000205
- Merrell, K. W. (1996b). Social-emotional problems in early childhood: New directions in conceptualization, assessment, and treatment. *Education and Treatment of Children*, 19, 458-473. Acedido em <http://www.educationandtreatmentofchildren.net>
- Merrell, K. W. (1998). Assessing social skills and peer relations. In H. B. Vance (Ed.), *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings* (2nd ed., pp. 246-276). New York: John Wiley.
- Merrell, K. W. (2000a). Informant report: Rating scale measures. In E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* (pp. 203-234). New York: Guilford Press.
- Merrell, K. W. (2000b). Informant reports: Theory and research in using child behavior rating scales in school settings. In E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in schools* (2nd ed., pp. 233-256). New York: Guilford Press.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1&2), 3-18. doi:10.1207/S15327035EX091&2\_2
- Merrell, K. W. (2002a). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W. (2002b). *School Social Behavior Scales* (2nd ed.). Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). New York: Erlbaum.
- Merrell, K. W. (2009). *Kenneth W. Merrell - Curriculum Vitae*. Acedido em <http://www.uoregon.edu/~kmerrell>

- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W., & Harlacher, J. E. (2008). Behavior rating scales. In R. P. Archer & S. R. Smith (Eds.), *Personality assessment* (pp. 247-280). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities, 18*(6), 393-405. doi:10.1016/S0891-4222(97)00018-8
- Merrell, K. W., & Wolfe, T. M. (1998). The relationship of teacher-rated social skills deficits and ADHD characteristics among kindergarten-age children. *Psychology in the Schools, 35*(2), 101-109. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199804)35:2<101::AID-PITS1>3.0.CO;2-S
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(5), 679-689.
- Mesman, J., & Koot, H. M. (2001). Early preschool predictors of preadolescent internalizing and externalizing DSM-IV diagnoses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(9), 1029-1036.
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., ... Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist, 56*(2), 128-165. doi:10.1037//0003-066X.56.2.128
- Milfort, R., & Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 581-595. doi:10.1016/s0885-2006(02)00190-4
- Miller, L. S., Koplewicz, H. S., & Klein, R. G. (1997). Teacher ratings of hyperactivity, inattention, and conduct problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*(2), 113-119.
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology, 44*(3), 771-786. doi:10.1037/0012-1649.44.3.771
- Ministério da Educação. (2007, 23 de Julho). *Diário da República* (Nº 140, Série II). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. (Informação cedida pela DGIDC a 27 de Setembro de 2008).
- Ministério da Educação. (2010, 2 de Novembro). *Diário da República* (Nº 212, Série II). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ministério das Finanças, do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. (1999, 1 de Julho). *Diário da República* (Nº 151/99, Série I-B). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Mitsis, M. E., McKay, K. E., Schulz, K. P., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2000). Parent-teacher concordance for DSM-IV Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in a clinic-referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(3), 308-313.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

## N

- Nagle, R. J. (2004). Issues in preschool assessment. In B. Bracken (Ed.), *Psychoeducational assessment of preschool children* (3rd ed., pp. 19-32). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nelson-Gray, R. O., & Paulson, J. F. (2004). Behavioral assessment and the *DSM* system. In M. Hersen (Série Ed.), S. N. Haynes & E. M. Heiby (Vol. Eds.), *Comprehensive handbook of psychological assessment: Vol. 3. Behavioral assessment* (pp. 470-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

## O

- O'Connor-McBrien, E. (2004). Temperament in the classroom: Understanding individual differences. *Harvard Educational Review*, 74(2), 221-224. Acedido em <http://www.hepg.org/main/her/Index.html>
- Offord, D. R., Boyle, M. H., Racine, Y., Szatmari, P., Fleming, J. E., Sanford, M., & Lipman, E. L. (1996). Integrating assessment data from multiple informants. *Journal of American and Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 35(8), 1078-1085.
- Ollendick, T. H., & Hersen, M. (1993). Child and adolescent behavioral assessment. In T. Ollendick & M. Hersen (Eds.), *Handbook of child and adolescent assessment* (pp. 3-14). Boston: Allyn and Bacon.

## P

- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS version 12* (2nd ed.). New York: Open University Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Pedro, C. A. (2005). *Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais (SSRS - versão para alunos): Estudos normativo e psicométrico* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (7ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Perry, D. F., Dunne, M. C., McFadden, L., & Campbell, D. (2008). Reducing the risk for preschool expulsion: Mental health consultation for young children with challenging behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 44-54. doi:10.1007/s10826-007-9140-7
- Phaneuf, R. L., & Stoner, G. (2003). Pre-school children. In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (Vol. 2, pp. 753-757). London: Sage.
- Phares, V. (1992). Where's Poppa? The relative lack of attention to the role of fathers in child and adolescent psychopathology. *American Psychologist*, 47(5), 656-664.
- Phares, V. (1997). Accuracy of informants: Do parents think that mother knows best? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 165-171.
- Phares, V., & Compas, B. E. (1992). The role of fathers in child and adolescent psychopathology: Make room for daddy. *Psychological Bulletin*, 111(3), 387-412.

- Phares, V., Fields, S., Kamboukos, D., & Lopez, E. (2005). Still looking for poppa. *American Psychologist*, *60*(7), 735-736. doi:10.1037/0003-066X.60.7.735
- Pihlakoski, L., Sourander, A., Aromaa, M., Rautava, P., Helenius, H., & Sillanpää, M. (2006). The continuity of psychopathology from early childhood to preadolescence: A prospective cohort study of 3-12-years-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *15*(7), 409-417. doi:10.1007/s00787-006-0548-1
- Power, T. J., Andrews, T. J., Eiraldi, R. B., Doherty, B. J., Ikeda, M. J., DuPaul, G. J., & Landau, S. (1998). Evaluating Attention Deficit Hyperactivity Disorder using multiple informants: The incremental utility of combining teacher with parent reports. *Psychological Assessment*, *10*(3), 250-260.
- Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *33*(1), 249-279.

## Q

- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*(4), 188-216.
- Quay, H. C. (1986). Classification. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood* (3rd ed., pp. 1-34). New York: John Wiley.

## R

- Razza, R. A. (2005). *Relations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis* (Doctoral dissertation). Disponível na base de dados ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3173820)
- Renk, K. (2005). Cross-informant ratings of the behavior of children and adolescents: The "Gold Standard". *Journal of Child and Family Studies*, *14*(4), 457-468. doi:10.1007/s10826-005-7182-2
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, *24*, 239-254. doi:10.1016/j.cpr.2004.01.004
- Renk, K., & Phares, V. (2007). Maternal and paternal perceptions of social competence in children and adolescents. *Journal of Child Family Studies*, *16*, 103-112. doi:10.1007/s10826-006-9071-8
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children, Second Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Riccio, C. (1995). Review of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *13*, 194-196.
- Roberts, G. A., Davis, K. S., Zanger, D., Gerrard-Morris, A., & Robinson, D. H. (2006). Top contributors to the school psychology literature: 1996-2005. *Psychology in the Schools*, *43*(6), 737-743. doi:10.1002/pits20183



- Rodrigues, A. N. (2007). Escalas revistas de Conners: Formas reduzidas para pais e professores. In M. R. Simões, C. Machado, M. M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 3, pp. 203-227). Coimbra: Quarteto Editora.
- Roff, M., & Sells, S. B. (1968). Juvenile delinquency in relation to peer acceptance-rejection and sociometric status. *Psychology in the Schools*, 5, 3-18.
- Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

## S

- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sanson, A., Prior, M., & Kyrios, M. (1990). Contamination of measures in temperament research. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(2), 179-192.
- Sattler, J. M., & Hoge, R. D. (2006). Basic statistical and psychometric constructs. In *Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations*, (5th ed., pp. 33-52). San Diego, CA: Jerome M. Sattler.
- Schaefer, B. A., Shur, K. F., Macri-Summers, M., & MacDonald, S. L. (2004). Preschool children's learning behaviors, concept attainment, social skills, and problem behaviors: Validity evidence for the Preschool Learning Behaviors Scale scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 15-32. Acedido em <http://jpa.sagepub.com>
- Schaefer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177. doi:10.1037//1082-989X.7.2.147
- Seabra-Santos, M. J. (2000). Avaliação psicológica em idade pré-escolar: O caso da avaliação da inteligência. *Psychologica*, 25, 143-162.
- Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. (2008). The Webster-Stratton Incredible Years (IY) Basic Programme: Parental satisfaction in a community group of Portuguese parents. In C. Canali, T. Vecchiato & J. K. Whittaker (Eds.), *Assessing the "Evidence-base" of intervention for vulnerable children and their families* (pp. 571-573). Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- Shapiro, E. S., & Heick, P. F. (2004). School psychologist assessment practices in the evaluation of students referred for social/behavioral/emotional problems. *Psychology in the Schools*, 41(5), 551-561. doi:10.1002/pits.10176
- Simões, M. R. (1994). Notas em torno da arquitectura da avaliação psicológica. *Psychologica*, 11, 27-32.
- Simões, M. R. (1998). Avaliação psicológica e diagnóstico na perturbação da hiperactividade com défice de atenção (II): Escalas de avaliação. *Psychologica*, 19, 83-109.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Simões, M. R., Machado, C., Gonçalves, M. M., & Almeida, L. S. (Eds.) (2007). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. III). Coimbra: Quarteto.

- Sosna, T., & Mastergeorge, A. (2005, Dezembro). *The infant, preschool, family, mental health initiative: Compendium of screening tools for early childhood social-emotional development*. Sacramento, CA: California Institute for Mental Health/California Department of Mental Health. Acedido em <http://www.cimh.org>
- Speltz, M. L., McClellan, J., DeKlyen, M., & Jones, K. (1999). Preschool boys with Oppositional Defiant Disorder: Clinical presentation and diagnostic change. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(7), 838-845.
- Spira, E. G., & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7), 755-773. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01466.x
- SPSS Inc. (2006). *Statistical Package for the Social Sciences* (Version 15.0 for Windows) [Software de Computador]. Chicago, IL: SPSS Inc.
- SPSS Inc. (2008). *Statistical Package for the Social Sciences* (Version 17.0 for Windows) [Software de Computador]. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Stanger, C., & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers, and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 107-115.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138. doi:10.1002/pits.10025
- Suen, H. K. (1990). *Principles of test theories*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

## T

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11, 325-334.
- Tarren-Sweeney, M. J., Hazell, P. L., & Carr, V. J. (2004). Are foster parents reliable informants of children's behaviour problems? *Child: Care, Health & Development*, 30(2), 167-175. doi:10.1111/j.1365-2214.2003.00407.x
- Task Force on Research Diagnostic Criteria: Infancy and Preschool. (2003). Research diagnostic criteria for infants and preschool children: The process and empirical support. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* [Special communication], 42(12), 1504-1512. doi:10.1097/01.chi.0000091504.46853.0a
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, J. M., & Guskin, K. A. (2001). Disruptive behavior in young children: What does it mean? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(1), 44-51.
- Touliatos, J., & Lindholm, B. W. (1981). Congruence of parents' and teachers' ratings of children's behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9(3), 347-354. doi:10.1007/BF00916839
- Treutler, C. M., & Epkins, C. C. (2003). Are discrepancies among child, mother, and father reports on children's behavior related to parents' psychological symptoms and aspects of parent-child relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 13-27.

Tulananda, O., & Roopnarine, J. L. (2001). Mothers' and fathers' interactions with preschoolers in the home in northern Thailand: Relationship to teachers' assessments of children's social skills. *Journal of Family Psychology*, 15(4), 676-687. doi:10.1037//0893-3200.15.4.676

## U

Ullmann, C. A. (1957). Teachers, peers, and tests as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 48(5), 257-267.

## V

Valente, A. S. (2008). *Nascimento prematuro de muito baixo peso: Impacto na criança e na família aos 3-4 anos* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Verhulst, F. C., & Akkerhuis, G. W. (1989). Agreement between parents' and teachers' ratings of behavioral/emotional problems of children aged 4-12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 123-136.

Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R. E. (1991). Teachers' and mothers' assessment of children's behaviors from kindergarten to grade two: Stability and change within and across informants. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 13(4), 325-343.

Volpe, R. J., & DuPaul, G. J. (2001). Assessment with brief behavior rating scales. In J. W. Andrews, D. H. Saklofske & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (pp. 357-387). San Diego, CA: Academic Press.

## W

Wakschlag, L. S., & Keenan, K. (2001). Clinical significance and correlates of disruptive behavior in environmentally at-risk preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(1), 262-275.

Wakschlag, L. S., Leventhal, B. L., Briggs-Gowan, M. J., Danis, B., Keenan, K., Hill, C., ... Carter, A. S. (2005). Defining the "Disruptive" in preschool behavior: What diagnostic observation can teach us. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(3), 183-201. doi:10.1007/s10567-005-6664-5

Walker, H. M., Irvin, L. K., Noell, J., & Singer, G. H. (1992). A construct score approach to the assessment of social competence: Rationale, technological considerations, and anticipated outcomes. *Behavior Modification*, 16(4), 448-474.

Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1995). *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Elementary Version*. San Diego, CA: Singular.

Walker, H. M., McConnell, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., & Golden, N. (1988). *The Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program*. Austin, TX: PRO-ED.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Walker, K. C., & Bracken, B. A. (1996). Inter-parent agreement on four preschool behavior rating scales: Effects of parent and child gender. *Psychology in the Schools*, 33(4), 273-283.

- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools, 42*(2), 173-187. doi:10.1002/pits.20052
- Watson, T. S. (1998). Review of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. In J. Impara & B. Plake (Eds.), *The thirteenth mental measurements yearbook* (pp. 771-773). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Webster-Stratton, C. (1996). Early-onset conduct problems: Does gender make a difference? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(3), 540-551.
- Webster-Stratton, C. (2006). *The incredible years: A trouble-shooting guide for parents of children aged 2-8 years*. Seattle, WA: Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., & Hancock, L. (1998). Parent training for young with conducts problems: Content, methods and therapeutic process. In C. E. Schaefer (Ed.), *Handbook of parent training* (pp. 98-152). New York: Wiley.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(1), 25-43.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2002). *The Incredible Years Classroom Management Teacher Training Programme: Content, methods and process*. Incredible Years Teacher Training. Incredible Years, University of Washington, Seattle.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(7), 943-952.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária - Edição Revista*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M., & Hutchinson, T. A. (1998). Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. *American Journal of Speech - Language Pathology, 7*, 79-91. Acedido em <http://ajslp.asha.org/>
- Whiteside-Mansell, L., Bradley, R. H., & McKelvey, L. (2009). Parenting and preschool child development: Examination of three low-income U.S. cultural groups. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 48-60. doi:10.1007/s10826-008-9206-1
- Wilburn, R. E. (2000). *Understanding the preschooler*. New York: Peter Lang.
- Winsler, A., De León, J. R., Wallace, B. A., Carlton, M. P., & Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language, 30*, 583-608. doi:10.1017/s0305000903005671
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development, 13*(1), 41-58. doi:10.1207/s15566935eed1301\_3
- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(1), 72-88.







# ANEXOS



## **Anexo A.**

Revisão das Escalas de Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de  
Comportamento











## Anexo B.

### Caracterização dos Instrumentos Utilizados nos Estudos de Validade Convergente e Discriminante das PKBS-2

- **Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990)**

O SSRS é um dos instrumentos mais referenciados na avaliação/intervenção de/em aptidões sociais. Pode ser preenchido por vários informadores (pais, professores e a própria criança/adolescente) e, além das escalas de avaliação de aptidões sociais, inclui uma pequena secção de despistagem de problemas de comportamento. Apresenta três versões: Pré-Escolar (3-5 anos), Primária (kindergarten-6º ano) e Secundária (7º-12º ano). Estas três versões pretendem avaliar três domínios: aptidões sociais, problemas de comportamento e competência académica (este último apenas nas versões Primária e Secundária). O número de itens varia consoante a versão e o nível utilizados. Cada item é cotado segundo uma escala de *Likert* de três pontos (“Nunca”, “Às vezes” e “Muitas vezes”). As várias versões (com excepção da versão Primária para o aluno) apresentam uma escala de três níveis para a avaliação das aptidões sociais, em que os comportamentos são cotados como “Não importante”, “Importante” ou “Crítico”. O SSRS apresenta uma amostra normativa de 4,170 crianças e adolescentes, mas a versão pré-escolar tem uma amostra normativa de apenas cerca de 200 crianças dos 3 aos 5 anos. A versão para pais do nível pré-escolar do SSRS (utilizada no estudo) inclui 39 itens na escala de Aptidões Sociais repartidos por quatro subescalas (Cooperação, Assertividade, Responsabilidade e Auto-Controlo) e 10 itens de problemas de comportamento (Exteriorizado e Interiorizado). A evidência de precisão constata-se pelos coeficientes de consistência interna para a escala de Aptidões Sociais, os quais oscilam entre .83 e .94 e por uma estabilidade temporal (quatro semanas) de .68 a .87. Tanto no manual como nas vastas publicações a que deu lugar é salientada a evidência de validade do SSRS (constructo, convergente/discriminante) (Gresham, 2001; Merrell, 1995a, 1995b; Merrell, 2002a). A versão para o aluno deste instrumento já alvo de estudos normativos e psicométricos para a população portuguesa (Pedro, 2005).
- **Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY; Matson, Rotatori, & Helsel, 1983,1985)**

Desenvolvido como uma alternativa psicométrica aos testes de *role play* comportamentais, apesar de ser um instrumento destinado à investigação e não comercializado, o MESSY possui boas qualidades psicométricas. Destina-se a ser preenchido por educadores/professores de crianças dos 4 aos 18 anos e é uma medida de aptidões sociais e problemas inapropriados que poderão interferir com o desenvolvimento de relações adequadas com os pares. É composto por 64 itens repartidos por dois factores (Assertividade Inapropriada/Impulsividade e Aptidões Sociais Apropriadas). Contrariamente aos demais instrumentos, o MESSY não foi desenvolvido com recurso a uma amostra normativa ampla, mas através de estudos com amostras de menores dimensões, em diferentes situações e contextos. A maior evidência de validade do MESSY é a sua sensibilidade a diferenças de grupos (e.g., crianças autistas vs. não autistas, crianças com problemas auditivos ou surdas vs. crianças sem problemas auditivos). Uma das lacunas deste instrumento relaciona-se com o facto de não apresentar resultados padronizados nem percentis, o que limita o utilizador a recorrer às estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) apresentadas em cada estudo (Merrell, 1995b; Merrell, 2002a; Merrell & Gimpel, 1998).
- **Conner's Teacher Rating Scale-39 (CTRS-39; Conners, 1990)**

O CTRS-39 é um inventário comportamental, para ser preenchido por professores de crianças dos 3 aos 14 anos, amplamente divulgado e estudado, utilizado desde 1970. Os seus 39 itens repartem-se por seis subescalas (Hiperactividade, Problemas de Conduta, Emocionalidade-Indulgência Excessiva, Ansiedade-Passividade, Antissocial, Sonhar

Acordado-Problemas de Atenção) e é possível calcular um Índice de Hiperactividade, composto pelos 10 itens das várias subescalas mais associados a esta perturbação. Os vários itens são cotados numa escala de quatro pontos de “Nada” a “Muito”. Para o teste-reteste são apontados coeficientes, para o intervalo de 1 mês, de .72 a .91 e de .33 a .55 para 1 ano. Em termos de validade, vários estudos evidenciam a eficácia do CTRS-39 na diferenciação de grupos de crianças com diagnóstico clínico (e.g., hiperactividade, dificuldades de aprendizagem) em relação a outras ditas normais. A validade deste instrumento tem sido enfatizada através das correlações significativas entre o CTRS-39 e vários outros instrumentos de avaliação (e.g., CBCL, SSBR) (Merrell, 1995a, 1995b; Merrell, 2002a). Já foram realizados estudos de adaptação à população portuguesa das Formas Reduzidas das Escalas de Connors Revistas para Pais e Professores (Rodrigues, 2007).

▪ **School Social Behavior Scales (SSBS; Merrell, 1993)**

Do mesmo autor e conceptualmente muito semelhante às PKBS-2, as SSBS são uma escala de avaliação do comportamento social para ser preenchidas por professores de alunos do *kindergarten* ao 12º ano de escolaridade. Compostas por 65 itens, incluem duas escalas, cada uma delas subdividida em três subescalas: escala de Competência Social (32 itens; Aptidões Interpessoais, Aptidões de Auto-Direcção e Aptidões Académicas) e escala de Comportamento Antissocial (33 itens; Comportamento Hostil-Irritável, Comportamento Antissocial-Agressivo e Comportamento Disruptivo-Exigente). Cada item é cotado segundo uma escala de tipo *Likert* de cinco níveis (de “Nunca” a “Frequentemente”). As SSBS são compostas por uma amostra normativa de 1.858 alunos e apresentam propriedades psicométricas adequadas. Os coeficientes de consistência interna oscilam entre .91 e .98 e encontram-se valores para o teste-reteste (três semanas) de .76 a .83 para a escala de Competência Social e de .60 a .73 para a escala de Comportamento Antissocial. As SSBS também demonstram validade referenciada a um critério, constructo e conteúdo. Existe uma segunda edição das SSBS datada de 2002 (Gresham, 2001; Merrell, 1995b; Merrell, 2002a).

▪ **Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (SSCSA; Walker & McConnell, 1995)**

A SSCSA é uma escala de avaliação de aptidões sociais a ser preenchida por professores ou outros profissionais em contexto escolar, desenvolvida para avaliar défices nas aptidões sociais. Existem duas versões comercializadas, uma para crianças do *kindergarten* ao 6º ano de escolaridade e outra para alunos do 7º ao 12º ano. A “Versão Primária” (utilizada no estudo apresentado) é composta por 43 itens, relativos a comportamentos positivos típicos em contexto escolar e permite obter resultados para três subescalas: Comportamento Social Preferido dos Professores (16 itens), Comportamento Social Preferido dos Pares (17 itens), e Comportamento Escolar Ajustado (10 itens). Ambas as versões se apoiam numa amostra normativa representativa das quatro regiões dos EUA com aproximadamente 2.000 alunos. Os itens são cotados com recurso a uma escala de tipo *Likert* de cinco níveis (de “Nunca ocorre” a “Ocorre frequentemente”). A informação relativa às suas propriedades psicométricas, publicada no manual, é satisfatória com coeficientes de consistência interna entre .95 e .97 e de teste-reteste (três semanas) entre .88 a .92. O manual também faz referência aos vários estudos de evidência de validade da SSCSA (e.g., conteúdo, discriminante) que parece adequada para a maioria dos estudos (Gresham, 2001; Jentzsch & Merrell, 1996; Merrell, 2002a).

▪ **Teacher’s Report Form (TRF; Achenbach, 1991)**

O TRF é um dos inventários do comportamento incluído no amplamente divulgado e estudado sistema de Achenbach. É um inventário comportamental para avaliar competências sociais em diversas áreas (e.g., desportos, desempenho académico) e problemas de comportamento (120 itens) de crianças e adolescentes dos 4 aos 18 anos. Esta versão é preenchida pelos professores das crianças e adolescentes. À excepção de 25 itens de conteúdo escolar, os itens são coincidentes com os do inventário para pais. Os 120 itens são cotados numa escala de tipo *Likert* de três pontos: “Não verdadeira”, “Às vezes verdadeira” e “Muitas vezes verdadeira”. Os resultados fornecem dados para a cotação de duas escalas de problemas de comportamento: exteriorizados e interiorizados, subdivididas em oito subescalas (e.g., Ansiedade, Agressividade). Apresenta fortes qualidades psicométricas, amplamente reconhecidas na literatura. A



título de exemplo, os coeficientes de teste-reteste para um período de duas semanas são de .89, sendo de .68 para quatro meses. Estudos de análise factorial e de validade concorrente com outros instrumentos de avaliação têm contribuído para a demonstração da validade deste instrumento (e.g., CTRS) (Jentzsch & Merrell, 1996; Merrell, 2002a). Este instrumento também já foi alvo de uma aferição para a população português (Fonseca et al., 1995).

- **Adjustment Scales for Children and Adolescents** (ASCA; McDermott, Marston, & Stott, 1993) As ASCA são uma escala de avaliação do comportamento para ser preenchida por professores de alunos do *kindergarten* ao 12º ano de escolaridade (5-17 anos), baseada numa amostra normativa de 1.400 crianças e adolescentes. Composta por um total de 156 itens, dos quais 97 são alusivos a dimensões de psicopatologia, em que é requerido aos professores que indiquem a presença ou ausência de comportamentos específicos associados a 29 situações sociais, de recreio, e aprendizagem; são também incluídos 26 itens referentes a comportamentos positivos ou adaptativos. Apresenta versões independentes para rapazes e raparigas. As ASCA diferem da maioria das escalas de avaliação do comportamento, pelo facto de os itens serem cotados atendendo à frequência ou intensidade específica dos sintomas ou características. Por exemplo, para o item “*Ele/ela joga de forma justa?*”, o professor deverá optar por cinco possíveis cenários para descrever o comportamento da criança, que vão desde “*Aceita as regras*” a “*É constantemente mau/má com alunos mais novos ou mais fracos*”. Apresenta seis resultados de síndromes (e.g., Desafio Oposicional, Evitante) que são agrupados para formar dois índices compósitos: Actividade Excessiva (*Overactivity*) e Falta de Actividade (*Underactivity*). Tanto no manual como noutras publicações são apontadas boas propriedades psicométricas a este instrumento (Canivez & Bordenkircher, 2002; Canivez & Rains, 2002; Merrell, 2002a).

### Referências instrumentos

- Achenbach, T. M. (1991). *Teacher's Report Form for ages 5-18*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Connors, C. K. (1990). *Connors' Rating Scales Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335-340.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1985). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Psychopharmacology Bulletin*, 21, 855-867.
- McDermott, P. A., Marston, N. C., & Stott, D. H. (1993). *Adjustment Scales for Children and Adolescents*. Philadelphia, PA: Edumetric and Clinical Science.
- Merrell, K. W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Austin, TX: PRO-ED.
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1995). *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Elementary Version*. San Diego, CA: Singular.

### Fontes

- Canivez, G. L., & Bordenkircher, S. E. (2002). Convergent and divergent validity of the Adjustment Scales for Children and Adolescents and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 30-45.
- Canivez, G. L., & Rains, J. D. (2002). Construct validity of the Adjustment Scales for Children and Adolescents and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales: Convergent and divergent evidence. *Psychology in the Schools*, 39(6), 621-633.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores: *Teachers Report Form* (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29(2), 81-102.
- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In J. W. Andrews, D. H. Saklofske & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (pp. 325-355). San Diego, CA: Academic Press.
- Jentzsch, C. E., & Merrell, K. W. (1996). An investigation of the construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Diagnostic*, 21(2), 1-15.

- Merrell, K. W. (1995a). An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: Construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, 230-240.
- Merrell, K. W. (1995b). Relationships among early childhood behavior ratings scales: Convergent and discriminant construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Early Education and Development*, 6, 253-264.
- Merrell, K. W. (2002a). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pedro, C. A. (2005). *Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais (SSRS - versão para alunos): Estudos normativo e psicométrico*. Dissertação de Mestrado não publicada (Psicologia; Psicologia Pedagógica), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, A. N. (2007). Escalas revistas de Conners: Formas reduzidas para pais e professores. In M. R. Simões, C. Machado, M. M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 3, pp. 203-227). Coimbra: Quarteto Editora.

## Anexo C.

### Carta Enviada aos Presidentes dos Conselhos Executivos/Directores das Instituições Escolares

Exmo.(a) Senhor(a)

.....  
.....

Sofia Major, Mestre em Psicologia e aluna de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vem por este meio **solicitar autorização** a V. Ex<sup>a</sup>. para proceder à recolha de uma escala de avaliação do comportamento para a idade pré-escolar, nalguns jardins-de-infância/escolas do 1º ciclo do ensino básico (1º ano) do vosso Agrupamento.

Para conhecimento de V. Ex<sup>a</sup>. e devidos efeitos, informo que este estudo:

- i) Corresponde a um projecto de Doutoramento com bolsa da Fundação para a Ciência e para a Tecnologia.
- ii) Está devidamente autorizado pela Comissão Nacional de Protecção de dados.
- iii) Teve parecer favorável por parte da Direcção Regional de Educação do Norte e da DGIDC.

Este estudo consiste na **adaptação e aferição para a população portuguesa de uma escala de avaliação de aptidões sociais e de problemas de comportamento para a idade pré-escolar.**

Mais especificamente, este estudo pretende através da adaptação para a população portuguesa da referida escala:

- i) Estabelecer pontos de corte que permitam a identificação de crianças em risco moderado ou elevado de desenvolverem problemas de comportamento;
- ii) Estudar a prevalência de problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar;
- iii) Analisar a concordância entre percepções de vários mediadores (**pais/educadores**).

A adaptação desta escala para crianças com idades entre os 3 e os 6 anos será, certamente, um contributo valioso para a melhoria da avaliação psicológica efectuada no nosso país.

Na sua versão original, esta escala tem-se revelado um **instrumento válido e útil em situações de despistagem, identificação e classificação de problemas sociais e de comportamento**, em virtude de ter sido **especificamente desenvolvida para ser utilizada em crianças dos 3 aos 6 anos de idade.**

Nos últimos anos, em Portugal, assistimos a um aumento de pedidos de acompanhamento psicológico a crianças em idade pré-escolar. Contudo, **esta faixa etária continua a ser negligenciada do ponto de vista da avaliação psicológica**. Com base nestes argumentos e atendendo ao facto dos questionários serem uma das principais “ferramentas” dos psicólogos, a adaptação de instrumentos fiáveis e adaptados às características desta população torna-se premente.

Como tal, neste estudo está prevista a colaboração de cerca de 1.000 crianças (em todo o país), já que o processo de adaptação de questionários exige a recolha de amostras numerosas.

**O preenchimento desta escala é relativamente fácil e rápido (8-12 minutos)** e a terminologia utilizada refere-se a aptidões sociais e problemas de comportamento típicos, gerais e rotineiros, habitualmente manifestados em casa ou em contexto escolar.

A entrega e recolha dos protocolos será feita com a colaboração da educadora/professora. A salientar que será pedido aos pais e à educadora/professora para preencherem a mesma escala, relativamente a cada criança, como forma de podermos estabelecer normas para a referida escala para pais e educadores. Como tal, **será pedida autorização aos pais para colaborarem, assim como para autorizarem a educadora a preencher a escala**.

Os **resultados são absolutamente confidenciais** e apenas comunicados à Fundação para a Ciência e para a Tecnologia e no decorrer da apresentação da dissertação de Doutoramento, de modo agregado e não nominativo.

**A participação neste estudo é voluntária.**

Para qualquer esclarecimento adicional poderá contactar-nos:

- i) Por escrito, para o seguinte endereço: ...
- ii) Através de endereço electrónico: ...
- iii) Através do telemóvel: ...

Renovando a relevância deste estudo para a Psicologia e Educação, apresentamos os nossos sinceros cumprimentos.

Coimbra, 15 de Março de 2008.

Sofia Major

## Anexo D.

## Lista e Caracterização dos Jardins-de-infância e Escolas Participantes no Estudo

## Quadro D1

## Listagem Instituições Escolares Participantes no Estudo

Região Geográfica	Zona Geográfica	Localidade	Instituição Escolar	Tipologia	ECIP-2 Recolhidas	
					Pré-Escolar	1º Ano
NORTE	Litoral	Porto	Creche e Infantário “Flor de Abril”	V	20	-
			Colégio Nossa Senhora da Esperança	VII	15	7
			EB1/JI da Torrinha	III	30	6
		Braga	Externato Paulo VI	VII	22	-
			Centro de Solidariedade Imaculada Conceição	V	14	-
			EB1/JI Estrada - Ferreiros	III	23	6
			JI de Fradelos	I	11	-
			EB1 de Fradelos	II	-	10
			JI Casa do Povo de Tadim	V	32	-
	Barcelos	JI Cruzeiro - Courel	I	13	-	
		Vila Verde	JI Lanhas	I	11	-
	Interior	Guimarães	Colégio Nossa Senhora da Conceição	VII	30	-
			Creche e JI Patronato São Sebastião	V	15	-
			EB1/JI Nossa Senhora da Conceição	III	20	7
EB1/JI Igreja - Briteiros			III	15	7	
Paredes		EB1/JI de Vila - Lordelo	III	13	6	
	JI Igreja - Sobrosa	I	10	-		
	JI Pulgada - Aguiar de Sousa	I	14	-		
<b>SUBTOTAL</b>					<b>308</b>	<b>49</b>
CENTRO	Litoral	Coimbra	Externato “João XXIII”	VII	10	-
			JI de Brasfemes	I	13	-
			JI de Vil de Matos	I	8	-
		Leiria	JI Gândara dos Olivais	I	16	-
			EB1 Gândara dos Olivais	II	-	6
			Creche e JI Bambi	VII	10	-
			JI de Milagres	I	13	-
			JI de Loureira	I	29	-
			EBI Santa Catarina da Serra	IV	-	9
	Aveiro	JI Florinhas do Vouga	V	19	-	
	Interior	Viseu	Creche e JI Obras Sociais Câmara Municipal de Viseu	VI	17	-
			JI Vila Chã de Sá	I	17	-
			JI de Vil de Soito	I	6	-
			JI de Farminhão	I	10	-
Guarda		JI Obra de Santa Zita	VI	25	-	
		EB1 de Estação	II	-	12	
		JI de Panoias de Cima	I	11	-	
<b>SUBTOTAL</b>					<b>204</b>	<b>27</b>

*Nota.* As instituições escolares participantes no estudo foram agrupadas atendendo à tipologia apresentada de seguida, em que I, II, III e IV integram a rede pública, V e VI a rede privada composta por IPSS e instituições sem fins lucrativos e VII representa a rede privada composta por estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. I = Jardim-de-Infância Público; II = Escola Básica do Primeiro Ciclo do Ensino Básico Pública; III = Escola Básica do Primeiro Ciclo do Ensino Básico com Jardim-de-Infância Público; IV = Escola Básica Integrada Pública (Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos); V = Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS); VI = Obra Social; VII = Ensino Particular e Cooperativo.

Quadro D1 (continuação)

Região Geográfica	Zona Geográfica	Localidade	Instituição Escolar	Tipologia	ECIP-2 Recolhidas	
					Pré-Escolar	1º Ano
LISBOA	Litoral	Lisboa	JI de Ameixoeira	I	22	-
			EB1 Eurico Gonçalves	II	-	12
			JI Nº1 de Benfica	I	19	-
			Casa da Criança Centro Social e Paroquial	V	7	-
			Santo António - Campolide	VII	29	7
			Externato "Grão Vasco"	V	8	-
		Sintra	EB1/JI Nº 2 da Tapada das Mercês	III	20	-
			Colégio Miribi	VII	10	-
			JI de Vila Verde - Terrugem	I	6	-
		Almada	EB1/JI Nº 1 de Laranjeiro	III	16	16
			EB1/JI de Alfeite	III	18	-
			Centro Social e Paroquial de Almada	V	31	-
JI e Creche Popular Monte da Caparica	V		17	-		
<b>SUBTOTAL</b>				<b>215</b>	<b>35</b>	
ALENTEJO	Interior	Évora	Centro Infantil Irene Lisboa	V	8	-
			Jardim Infantil Associação Creche e JI	V	13	-
			JI Bairro Garcia de Resende	I	8	-
			EB1 Heróis de Ultramar	II	-	6
		Santarém	EB1/JI de Pernes	III	11	-
			EB1/JI de Tremês	III	7	8
<b>SUBTOTAL</b>				<b>62</b>	<b>14</b>	
ALGARVE	Litoral	Faro	Centro Infantil da Santa Casa da Misericórdia de Faro	V	22	-
			EB1/JI de Conceição	III	5	-
			JI "O Caracol" - Estoi	VII	6	-
<b>SUBTOTAL</b>				<b>33</b>	<b>0</b>	
REGIÃO AUTÓNOMA AÇORES	Litoral	Ponta Delgada	Infantário de Ponta Delgada	I	17	-
			JI Castelinho Encantado	V	9	-
<b>SUBTOTAL</b>				<b>26</b>	<b>0</b>	
REGIÃO AUTÓNOMA MADEIRA	Litoral	Funchal	Infantário "O Canto dos Reguilas"	VII	8	-
			JI O Pinheirinho	I	8	-
			EB1/PE da Quinta Grande	III	11	-
<b>SUBTOTAL</b>				<b>27</b>	<b>0</b>	
<b>TOTAL</b>					<b>875</b>	<b>125</b>

*Nota.* As instituições escolares participantes no estudo foram agrupadas atendendo à tipologia apresentada de seguida, em que I, II, III e IV integram a rede pública, V e VI a rede privada composta por IPSS e instituições sem fins lucrativos e VII representa a rede privada composta por estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. I = Jardim-de-Infância Público; II = Escola Básica do Primeiro Ciclo do Ensino Básico Pública; III = Escola Básica do Primeiro Ciclo do Ensino Básico com Jardim-de-Infância Público; IV = Escola Básica Integrada Pública (Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos); V = Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS); VI = Obra Social; VII = Ensino Particular e Cooperativo.

## Anexo E.

### Carta Dirigida aos Pais e/ou Encarregados de Educação

#### Caros Pais (Encarregados de Educação)

Sofia Major, licenciada em Psicologia e aluna de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra está a realizar um estudo que consiste na **adaptação e aferição para a população portuguesa de uma escala de avaliação de aptidões sociais e de problemas de comportamento para a idade pré-escolar.**

Mais especificamente, este estudo pretende através da adaptação para a população portuguesa da referida escala:

- i) Estabelecer pontos de corte que permitam a identificação de crianças em risco moderado ou elevado de desenvolverem problemas de comportamento;
- ii) Estudar a prevalência de problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar;
- iii) Analisar a concordância entre percepções de vários mediadores (**pais/educadores**).

A adaptação desta escala para crianças com idades entre os 3 e os 6 anos será, certamente, um contributo valioso para a melhoria da avaliação psicológica efectuada no nosso país.

Na sua versão original, esta escala tem-se revelado um **instrumento válido e útil em situações de despistagem, identificação e classificação de problemas sociais e de comportamento**, em virtude de ter sido **especificamente desenvolvida para ser utilizada em crianças dos 3 aos 6 anos de idade.**

Nos últimos anos, em Portugal, assistimos a um aumento de pedidos de acompanhamento psicológico a crianças em idade pré-escolar. Contudo, **esta faixa etária continua a ser negligenciada do ponto de vista da avaliação psicológica.** Com base nestes argumentos e atendendo ao facto dos questionários serem uma das principais “ferramentas” dos psicólogos, a adaptação de instrumentos fiáveis e adaptados às características desta população torna-se premente.

Como tal, neste estudo está prevista a colaboração de cerca de 1,000 crianças a frequentar o jardim-de-infância/1º ano do 1º ciclo do ensino básico, já que o processo de adaptação de questionários exige a recolha de amostras numerosas.

Por este motivo, vimos **solicitar a sua colaboração e autorização** para recolher a informação necessária para este projecto.

**O preenchimento desta escala é relativamente fácil e rápido (8-12 minutos)** e a terminologia utilizada refere-se a aptidões sociais e problemas de comportamento típicos, gerais e rotineiros, habitualmente manifestados em casa ou em contexto escolar.

Será pedido aos **pais e à educadora/professora** para preencherem **a mesma escala, relativamente a cada criança**, de forma a poder estabelecer normas para a referida escala para pais e educadores. **A entrega e recolha dos envelopes serão feitas com a colaboração da educadora/professora.** Como tal, **solicitamos também o seu consentimento para a educadora/professora poder preencher a referida escala.** Neste sentido, agradecemos o preenchimento da folha de autorização e sua devolução à educadora, afim desta preencher a escala.

**A participação neste estudo é voluntária.**

Apenas terá de devolver à educadora a autorização assinada e a respectiva escala preenchida (dentro do mesmo envelope, mas agora fechado). Posteriormente a educadora irá preencher a mesma escala para a mesma criança.

Este estudo:

- i) Corresponde a um projecto de Doutoramento com bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- ii) Está devidamente autorizado pela Comissão Nacional de Protecção de Dados.
- iii) Teve parecer favorável por parte da Direcção Regional de Educação do Norte e da DGIDC.
- iv) Foi ainda autorizado pelo Director da Instituição Escolar.

**Este estudo tem objectivos de natureza estatística.**

Os **resultados são absolutamente confidenciais** e apenas comunicados à Fundação para a Ciência e para a Tecnologia e no decorrer da apresentação da dissertação de Doutoramento, de modo agregado e não nominativo.

**Não necessita de indicar o nome completo da criança**, basta o primeiro nome (ex: Ana), uma vez que a identificação da criança apenas serve para cruzar a informação obtida dos pais e da educadora/professora. Seguidamente será **eliminada a identificação da criança, sendo-lhe atribuído um código** (conforme consta no canto superior direito da 1ª página do questionário).

Por sua vez, na informação referente a quem preencheu, também não necessita de se identificar, **indique apenas o grau de parentesco com a criança** (ex: pai, mãe).

Para qualquer esclarecimento adicional poderá contactar-nos:

- i) Através do telemóvel: ...
- ii) Através de endereço electrónico: ...

Renovando a relevância deste estudo para a Psicologia e Educação, agradecemos, desde já, a sua colaboração e apresentamos os sinceros cumprimentos.

Coimbra, 10 de Novembro de 2008.

Sofia Major



## AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Declaro que tomei conhecimento dos objectivos e das condições de participação no estudo: “*Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar – Retrato das Crianças Portuguesas*”, de que é responsável Sofia Major, aluna de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**Concordo em participar neste estudo e autorizo o(a) educador(a)/professor(a) do meu filho(a)/educando(a) a preencher, igualmente, a referida escala.**

Nome da Criança:.....

Instituição Escolar:.....

Sala/Ano:.....

Data: ...../...../2008

Assinatura do pai/mãe ou do encarregado(a) de educação

.....

## Anexo F.

### Fórmulas para Cálculo e Interpretação da Magnitude do Efeito

(a) *Eta squared* teste *t* amostras independentes:

$$[t^2 / t^2 + (N_1 + N_2 - 2)]$$

(b) *Eta squared* teste *t* amostras emparelhadas:

$$(t^2 / t^2 + N - 1)$$

(c) *Eta squared* ANOVA *one-way* entre grupos:

$$(\text{Soma dos quadrados entre grupos} / \text{Total da soma dos quadrados})$$

(d) Magnitudes do efeito tipo *d*:

$$(M_E - M_C) / DP$$

A fórmula *d* é utilizada nos casos em que se comparam resultados de um grupo experimental e um grupo de controlo. O valor do desvio-padrão considerado resulta do cálculo da média dos desvios-padrão dos dois grupos (Conboy, 2003).

Os valores obtidos são interpretados segundo as indicações de Cohen (1988):

.01 = efeito reduzido

.06 = efeito moderado

.14 = efeito extenso

Fórmulas “a”, “b” e “c”

.02 = efeito reduzido

.05 = efeito moderado

.08 = efeito extenso

Fórmula “d”

*Nota.* Os valores obtidos são posteriormente convertidos em percentagem, de forma a obter o valor da variância partilhada entre as variáveis.

## **Anexo G.**

Intercorrelações entre os 89 itens das ECIP-2





















## **Anexo H.**

Estatística Descritiva: Itens Escala de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento, por Contexto de Preenchimento e Faixa Etária

## Quadro H1

*Estatística Descritiva: Itens Escala de Aptidões Sociais, por Contexto de Preenchimento e Faixa Etária*

Item	Contexto Familiar <sup>a</sup>				Contexto Escolar <sup>a</sup>			
	3 anos M (DP)	4 anos M (DP)	5 anos M (DP)	6 anos M (DP)	3 anos M (DP)	4 anos M (DP)	5 anos M (DP)	6 anos M (DP)
1.	2.42 (0.70)	2.52 (0.58)	2.50 (0.65)	2.51 (0.64)	2.45 (0.73)	2.51 (0.65)	2.69 (0.53)	2.63 (0.62)
2.	2.59 (0.53)	2.67 (0.48)	2.70 (0.49)	2.64 (0.50)	2.46 (0.64)	2.58 (0.57)	2.70 (0.49)	2.63 (0.55)
3.	2.87 (0.36)	2.86 (0.34)	2.88 (0.34)	2.88 (0.39)	2.69 (0.53)	2.66 (0.55)	2.78 (0.48)	2.67 (0.54)
4.	2.69 (0.49)	2.72 (0.49)	2.70 (0.53)	2.78 (0.50)	2.61 (0.60)	2.61 (0.58)	2.72 (0.50)	2.64 (0.56)
5.	2.50 (0.55)	2.50 (0.53)	2.48 (0.60)	2.49 (0.60)	2.07 (0.88)	2.22 (0.70)	2.46 (0.64)	2.43 (0.67)
6.	2.72 (0.49)	2.78 (0.41)	2.76 (0.43)	2.73 (0.48)	2.66 (0.55)	2.68 (0.52)	2.74 (0.48)	2.74 (0.48)
7.	2.32 (0.58)	2.40 (0.55)	2.38 (0.58)	2.50 (0.52)	2.48 (0.57)	2.54 (0.55)	2.63 (0.58)	2.71 (0.51)
8.	2.37 (0.62)	2.31 (0.68)	2.35 (0.63)	2.26 (0.60)	1.96 (0.84)	2.23 (0.70)	2.39 (0.63)	2.44 (0.69)
9.	2.71 (0.54)	2.68 (0.54)	2.72 (0.52)	2.69 (0.57)	2.42 (0.71)	2.53 (0.61)	2.66 (0.56)	2.56 (0.63)
10.	2.15 (0.58)	2.19 (0.59)	2.20 (0.65)	2.28 (0.59)	2.06 (0.69)	2.25 (0.70)	2.40 (0.65)	2.45 (0.63)
11.	2.65 (0.53)	2.73 (0.48)	2.68 (0.52)	2.73 (0.51)	2.56 (0.58)	2.65 (0.53)	2.76 (0.46)	2.68 (0.56)
12.	2.55 (0.58)	2.62 (0.55)	2.64 (0.55)	2.62 (0.56)	2.42 (0.74)	2.51 (0.64)	2.62 (0.58)	2.58 (0.62)
13.	2.45 (0.65)	2.57 (0.64)	2.54 (0.60)	2.59 (0.66)	2.54 (0.57)	2.58 (0.67)	2.76 (0.54)	2.70 (0.63)
14.	2.62 (0.54)	2.66 (0.55)	2.74 (0.45)	2.68 (0.50)	2.35 (0.75)	2.51 (0.66)	2.68 (0.55)	2.58 (0.64)
15.	2.74 (0.45)	2.76 (0.43)	2.69 (0.50)	2.70 (0.48)	2.56 (0.61)	2.55 (0.57)	2.63 (0.55)	2.57 (0.59)
16.	2.65 (0.53)	2.75 (0.52)	2.76 (0.49)	2.79 (0.47)	2.62 (0.56)	2.69 (0.51)	2.77 (0.49)	2.80 (0.47)
17.	2.11 (0.72)	2.26 (0.59)	2.34 (0.65)	2.42 (0.64)	2.02 (0.90)	2.16 (0.70)	2.42 (0.66)	2.37 (0.72)
18.	2.34 (0.64)	2.38 (0.61)	2.45 (0.59)	2.42 (0.58)	2.26 (0.69)	2.40 (0.62)	2.55 (0.57)	2.37 (0.61)
19.	2.16 (0.71)	2.25 (0.60)	2.31 (0.63)	2.32 (0.65)	2.26 (0.70)	2.41 (0.66)	2.55 (0.59)	2.44 (0.63)
20.	2.36 (0.67)	2.38 (0.63)	2.44 (0.62)	2.42 (0.68)	2.00 (0.90)	2.18 (0.71)	2.35 (0.67)	2.26 (0.77)
21.	2.64 (0.56)	2.67 (0.53)	2.66 (0.56)	2.64 (0.59)	2.40 (0.79)	2.57 (0.61)	2.70 (0.52)	2.60 (0.65)
22.	2.01 (0.74)	2.12 (0.64)	2.20 (0.66)	2.24 (0.70)	2.28 (0.75)	2.50 (0.58)	2.66 (0.54)	2.68 (0.55)
23.	2.09 (0.55)	2.15 (0.55)	2.21 (0.55)	2.31 (0.59)	2.26 (0.67)	2.43 (0.60)	2.57 (0.59)	2.59 (0.59)
24.	2.87 (0.38)	2.88 (0.33)	2.85 (0.36)	2.84 (0.39)	2.67 (0.56)	2.59 (0.62)	2.56 (0.59)	2.46 (0.67)
25.	2.26 (0.60)	2.33 (0.65)	2.47 (0.59)	2.50 (0.57)	2.18 (0.67)	2.45 (0.61)	2.56 (0.54)	2.51 (0.64)
26.	2.61 (0.53)	2.62 (0.54)	2.68 (0.52)	2.56 (0.59)	2.28 (0.78)	2.36 (0.66)	2.56 (0.60)	2.40 (0.69)
27.	2.33 (0.63)	2.36 (0.59)	2.39 (0.63)	2.32 (0.65)	2.03 (0.82)	2.22 (0.77)	2.42 (0.62)	2.35 (0.75)
28.	2.06 (0.62)	2.14 (0.57)	2.16 (0.61)	2.23 (0.67)	1.99 (0.80)	2.22 (0.63)	2.37 (0.63)	2.38 (0.67)
29.	2.22 (0.50)	2.28 (0.54)	2.34 (0.57)	2.31 (0.57)	2.44 (0.61)	2.52 (0.56)	2.66 (0.52)	2.71 (0.51)
30.	1.97 (0.62)	2.08 (0.62)	2.20 (0.65)	2.31 (0.58)	2.10 (0.72)	2.30 (0.61)	2.50 (0.62)	2.50 (0.66)
31.	2.36 (0.63)	2.31 (0.63)	2.37 (0.61)	2.26 (0.62)	2.14 (0.76)	2.22 (0.70)	2.42 (0.62)	2.23 (0.65)
32.	2.46 (0.59)	2.44 (0.62)	2.54 (0.54)	2.52 (0.56)	2.38 (0.71)	2.46 (0.62)	2.64 (0.55)	2.59 (0.58)
33.	2.72 (0.52)	2.71 (0.51)	2.70 (0.51)	2.67 (0.54)	2.03 (0.94)	2.15 (0.79)	2.31 (0.74)	2.28 (0.79)
34.	2.77 (0.44)	2.82 (0.39)	2.82 (0.40)	2.77 (0.47)	2.48 (0.64)	2.54 (0.61)	2.63 (0.57)	2.51 (0.61)
35.	2.49 (0.57)	2.62 (0.53)	2.66 (0.51)	2.57 (0.56)	2.18 (0.82)	2.39 (0.66)	2.56 (0.59)	2.53 (0.58)

<sup>a</sup>n = 250 por faixa etária.

## Quadro H2

*Estatística Descritiva: Itens Escala de Problemas de Comportamento, por Contexto de Preenchimento e Faixa Etária*

Item	Contexto Familiar <sup>a</sup>				Contexto Escolar <sup>a</sup>			
	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
1.	1.88 (0.65)	1.75 (0.71)	1.79 (0.68)	1.67 (0.71)	1.62 (0.88)	1.51 (0.85)	1.41 (0.88)	1.22 (0.83)
2.	0.73 (0.76)	0.88 (0.85)	0.98 (0.90)	1.01 (0.90)	0.81 (0.79)	1.00 (0.89)	0.96 (0.82)	0.95 (0.87)
3.	0.90 (0.74)	1.01 (0.71)	1.07 (0.77)	0.98 (0.73)	1.06 (0.92)	0.98 (0.90)	0.95 (0.89)	0.85 (0.87)
4.	1.02 (0.85)	1.01 (0.81)	1.00 (0.77)	0.94 (0.85)	1.02 (0.88)	0.96 (0.78)	0.80 (0.83)	0.83 (0.81)
5.	1.68 (0.85)	1.52 (0.89)	1.40 (0.93)	1.30 (0.88)	1.26 (0.90)	0.99 (0.95)	0.74 (0.91)	0.79 (0.85)
6.	1.37 (0.79)	1.28 (0.82)	1.30 (0.86)	1.27 (0.81)	1.06 (0.92)	0.93 (0.88)	0.83 (0.84)	0.74 (0.91)
7.	1.92 (0.75)	1.76 (0.77)	1.62 (0.87)	1.63 (0.84)	1.24 (0.93)	0.99 (0.91)	0.86 (0.94)	0.80 (0.89)
8.	1.88 (0.76)	1.75 (0.76)	1.73 (0.89)	1.73 (0.81)	1.25 (0.89)	1.12 (0.88)	1.00 (0.93)	0.88 (0.81)
9.	1.02 (0.82)	1.09 (0.81)	1.33 (0.94)	1.37 (0.86)	0.97 (0.84)	0.92 (0.86)	1.00 (0.88)	1.09 (0.91)
10.	1.32 (0.77)	1.10 (0.76)	1.09 (0.74)	1.12 (0.79)	1.26 (0.87)	1.02 (0.85)	0.78 (0.81)	0.78 (0.85)
11.	0.90 (0.82)	0.78 (0.79)	0.72 (0.74)	0.61 (0.72)	0.82 (0.94)	0.64 (0.87)	0.62 (0.84)	0.54 (0.83)
12.	0.62 (0.66)	0.56 (0.68)	0.47 (0.64)	0.44 (0.61)	0.62 (0.70)	0.62 (0.70)	0.48 (0.65)	0.58 (0.71)
13.	1.64 (0.85)	1.50 (0.88)	1.29 (0.91)	1.35 (0.87)	1.03 (0.92)	0.84 (0.94)	0.78 (0.92)	0.58 (0.77)
14.	1.16 (0.79)	1.01 (0.73)	0.84 (0.72)	0.67 (0.68)	1.10 (0.89)	0.86 (0.83)	0.63 (0.80)	0.50 (0.72)
15.	1.26 (0.82)	1.16 (0.84)	1.23 (0.81)	1.16 (0.83)	1.33 (0.94)	1.16 (0.89)	0.95 (0.95)	1.00 (0.97)
16.	1.62 (0.74)	1.45 (0.70)	1.35 (0.79)	1.31 (0.76)	1.27 (0.87)	1.19 (0.87)	0.94 (0.87)	0.89 (0.88)
17.	0.64 (0.66)	0.61 (0.70)	0.53 (0.67)	0.58 (0.74)	0.82 (0.81)	0.73 (0.78)	0.58 (0.70)	0.69 (0.80)
18.	1.15 (0.79)	1.14 (0.81)	1.23 (0.79)	1.28 (0.86)	1.00 (0.89)	0.99 (0.86)	0.89 (0.78)	1.00 (0.83)
19.	1.82 (0.79)	1.71 (0.81)	1.62 (0.83)	1.57 (0.82)	1.33 (0.91)	1.17 (0.99)	1.00 (0.98)	0.92 (0.83)
20.	1.68 (0.97)	1.65 (0.94)	1.57 (1.01)	1.47 (0.97)	1.07 (0.94)	1.02 (0.93)	0.89 (0.96)	0.85 (0.90)
21.	0.62 (0.77)	0.54 (0.71)	0.54 (0.76)	0.50 (0.64)	0.65 (0.77)	0.60 (0.79)	0.59 (0.77)	0.51 (0.79)
22.	1.44 (0.91)	1.21 (0.92)	1.10 (0.93)	1.01 (0.90)	0.88 (0.97)	0.67 (0.94)	0.58 (0.87)	0.47 (0.76)
23.	1.32 (0.86)	1.22 (0.82)	1.24 (0.82)	1.24 (0.82)	0.85 (0.82)	0.84 (0.81)	0.88 (0.76)	0.88 (0.83)
24.	0.82 (0.87)	0.73 (0.83)	0.59 (0.72)	0.48 (0.65)	0.75 (0.78)	0.61 (0.77)	0.45 (0.66)	0.45 (0.64)
25.	1.49 (0.96)	1.42 (0.97)	1.42 (0.99)	1.28 (0.97)	1.14 (0.97)	0.98 (0.99)	0.87 (0.95)	0.79 (0.94)
26.	0.55 (0.74)	0.51 (0.65)	0.43 (0.67)	0.36 (0.59)	0.45 (0.71)	0.40 (0.70)	0.37 (0.65)	0.36 (0.69)
27.	0.70 (0.68)	0.77 (0.65)	0.84 (0.68)	0.78 (0.71)	0.76 (0.74)	0.78 (0.77)	0.65 (0.69)	0.72 (0.73)
28.	0.56 (0.65)	0.56 (0.65)	0.53 (0.65)	0.60 (0.67)	0.68 (0.78)	0.64 (0.72)	0.52 (0.65)	0.62 (0.70)
29.	0.40 (0.59)	0.36 (0.55)	0.36 (0.63)	0.33 (0.56)	0.54 (0.74)	0.48 (0.74)	0.46 (0.73)	0.44 (0.74)
30.	0.41 (0.59)	0.44 (0.66)	0.54 (0.72)	0.53 (0.69)	0.58 (0.74)	0.60 (0.69)	0.56 (0.70)	0.73 (0.80)
31.	0.93 (0.83)	0.75 (0.76)	0.75 (0.78)	0.72 (0.74)	0.86 (0.83)	0.69 (0.81)	0.65 (0.85)	0.56 (0.76)
32.	1.41 (0.81)	1.22 (0.84)	1.14 (0.83)	1.14 (0.84)	0.96 (0.84)	0.89 (0.85)	0.73 (0.84)	0.62 (0.74)
33.	0.90 (0.82)	0.84 (0.85)	0.94 (0.86)	0.96 (0.87)	0.92 (0.93)	0.82 (0.84)	0.69 (0.93)	0.62 (0.81)
34.	0.44 (0.63)	0.42 (0.66)	0.30 (0.53)	0.28 (0.53)	0.54 (0.68)	0.44 (0.66)	0.32 (0.62)	0.32 (0.64)
35.	0.62 (0.78)	0.53 (0.68)	0.54 (0.73)	0.59 (0.74)	0.64 (0.81)	0.50 (0.74)	0.46 (0.73)	0.47 (0.75)

<sup>a</sup>n = 250 por faixa etária.

Quadro H2 (continuação)

Item	Contexto Familiar <sup>a</sup>				Contexto Escolar <sup>a</sup>			
	3 anos M (DP)	4 anos M (DP)	5 anos M (DP)	6 anos M (DP)	3 anos M (DP)	4 anos M (DP)	5 anos M (DP)	6 anos M (DP)
36.	1.68 (0.85)	1.61 (0.78)	1.63 (0.78)	1.66 (0.87)	1.35 (0.94)	1.35 (0.92)	1.18 (0.95)	1.20 (0.94)
37.	1.53 (0.74)	1.43 (0.76)	1.44 (0.79)	1.37 (0.75)	1.24 (0.81)	1.17 (0.84)	0.98 (0.86)	0.90 (0.79)
38.	0.77 (0.73)	0.86 (0.78)	0.83 (0.77)	1.08 (0.87)	0.55 (0.68)	0.52 (0.65)	0.42 (0.64)	0.57 (0.76)
39.	0.80 (0.76)	0.75 (0.68)	0.75 (0.74)	0.76 (0.79)	0.84 (0.88)	0.76 (0.88)	0.67 (0.91)	0.64 (0.86)
40.	0.82 (0.71)	0.80 (0.71)	0.87 (0.73)	0.83 (0.74)	0.42 (0.67)	0.59 (0.74)	0.50 (0.72)	0.52 (0.80)
41.	1.18 (0.97)	1.14 (0.89)	1.11 (0.86)	1.12 (0.88)	0.78 (0.87)	0.74 (0.86)	0.71 (0.86)	0.62 (0.80)
42.	0.81 (0.64)	0.69 (0.63)	0.75 (0.69)	0.68 (0.70)	0.84 (0.87)	0.69 (0.81)	0.67 (0.85)	0.58 (0.78)
43.	1.66 (0.71)	1.42 (0.70)	1.38 (0.79)	1.28 (0.72)	1.24 (0.85)	1.08 (0.87)	0.89 (0.87)	0.76 (0.83)
44.	1.59 (0.77)	1.56 (0.75)	1.57 (0.86)	1.51 (0.85)	1.23 (0.83)	1.12 (0.84)	1.00 (0.86)	0.92 (0.82)
45.	1.11 (0.84)	1.09 (0.73)	1.08 (0.76)	1.02 (0.78)	0.84 (0.86)	0.93 (0.84)	0.79 (0.83)	0.73 (0.85)
46.	1.95 (0.77)	1.87 (0.84)	1.72 (0.87)	1.67 (0.90)	1.17 (0.89)	1.04 (0.90)	0.93 (0.92)	0.84 (0.86)
47.	0.43 (0.60)	0.47 (0.61)	0.50 (0.61)	0.52 (0.67)	0.58 (0.79)	0.66 (0.81)	0.52 (0.75)	0.63 (0.80)
48.	1.31 (0.84)	1.11 (0.77)	1.11 (0.80)	1.01 (0.82)	1.03 (0.87)	0.99 (0.91)	0.78 (0.81)	0.75 (0.86)
49.	1.33 (0.86)	1.35 (0.90)	1.29 (0.91)	1.34 (0.93)	1.28 (0.97)	1.24 (0.97)	1.14 (0.90)	1.27 (1.01)
50.	0.63 (0.71)	0.54 (0.61)	0.53 (0.67)	0.48 (0.62)	0.80 (0.87)	0.67 (0.82)	0.64 (0.82)	0.56 (0.78)
51.	0.49 (0.65)	0.47 (0.64)	0.54 (0.67)	0.46 (0.67)	0.50 (0.73)	0.53 (0.68)	0.48 (0.71)	0.60 (0.77)
52.	1.13 (0.85)	1.00 (0.81)	1.04 (0.80)	0.99 (0.85)	1.04 (0.90)	0.86 (0.92)	0.78 (0.84)	0.73 (0.86)
53.	1.08 (0.81)	1.14 (0.78)	1.10 (0.78)	1.12 (0.83)	0.95 (0.85)	0.97 (0.87)	0.73 (0.82)	0.73 (0.85)
54.	1.44 (0.83)	1.40 (0.73)	1.35 (0.73)	1.31 (0.82)	1.13 (0.89)	1.17 (0.88)	1.20 (0.85)	1.07 (0.81)

<sup>a</sup>n = 250 por faixa etária.



## Anexo I.

Matrizes de Componentes Não Rodada, Comunalidades, *Eigenvalues* e Variâncias: Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – 89 itens

Quadro II

*Matriz de Componentes Não Rodada, Comunalidades (h<sup>2</sup>), Eigenvalues e Variâncias Aptidões Sociais - 35 Itens*

Item	Componente						h <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	6	
1	.35			.33	.31		.40
2	.58						.46
3	.50	-.43					.52
4	.49	-.35	.31	-.31			.56
5	.65						.57
6	.54			-.35			.55
7	.51	.56					.62
8	.51			.35			.53
9	.59	-.39					.61
10	.56	.42					.51
11	.58			-.40			.64
12	.55						.46
13	.36		.31		-.43		.49
14	.58			.35			.53
15	.42					.52	.58
16	.47						.41
17	.62						.52
18	.50		.37		-.40		.65
19	.59						.44
20	.66		-.35				.66
21	.63	-.33					.56
22	.42	.56					.50
23	.51	.63					.68
24			-.48			.46	.61
25	.51						.43
26	.49	-.33		.30			.46
27	.60		-.31				.50
28	.64						.55
29	.48	.57					.61
30	.50	.54					.57
31	.50	-.30					.58
32	.58						.41
33	.58		-.44				.62
34	.62						.55
35	.70						.61
<i>Eigenvalues</i>	10.19	3.27	1.86	1.40	1.16	1.05	Σ
% Variância total	29.13	9.35	5.32	4.00	3.32	2.99	54.11

## Quadro I2

*Matriz de Componentes Não Rodada, Comunalidades (h<sup>2</sup>), Eigenvalues e Variâncias*  
*Problemas Comportamento - 54 Itens*

Item	Componente							h <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	6	7	
1	.63							.54
2		.47			.31	.42		.65
3	.62						.31	.60
4	.46						.42	.54
5	.40	.38	-.36		.37			.59
6	.67							.54
7	.71		-.36					.71
8	.65		-.43					.64
9	.53	.37						.50
10	.58							.54
11	.70							.66
12	.47	.45				-.31		.61
13	.72							.66
14	.70							.59
15	.61			.38				.61
16	.71							.64
17	.42	.50				-.31		.63
18	.39	.58						.52
19	.72							.68
20	.66							.67
21	.68		.35					.67
22	.71							.60
23	.46	.36				.35		.60
24	.39	.41			.40			.49
25	.70							.71
26	.59							.48
27	.53	.37						.48
28	.48	.50						.60
29	.64		.45					.69
30	.45	.52						.62
31	.72							.61
32	.60							.42
33	.58							.47
34	.65		.36					.59
35	.68							.60
36	.54		-.40					.62
37	.59		-.38					.68
38	.39	.37			-.32			.41
39	.71							.67
40	.61							.46
41	.73							.62
42	.76							.68
43	.69	-.33						.64
44	.56		-.43					.62
45	.70							.60
46	.71		-.33					.68
47	.45	.51						.64
48	.65							.52
49		.62						.52
50	.64		.39					.65
51	.40	.41						.40
52	.69							.54
53	.58							.48
54	.51			-.33				.56
<i>Eigenvalues</i>	19.34	4.58	2.84	1.41	1.32	1.17	1.06	Σ
% Variância total	35.82	8.47	5.27	2.60	2.44	2.17	1.95	58.73

## Anexo J.

### Scree-Plots: Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento

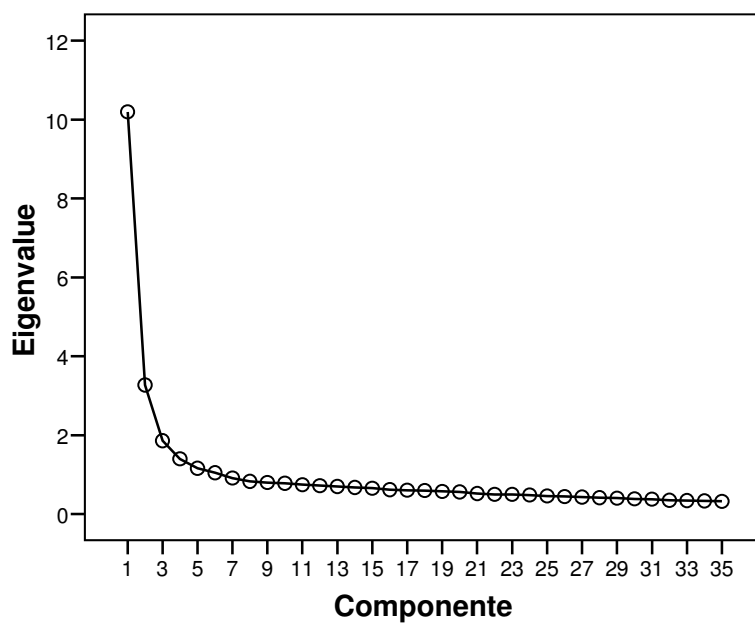


Figura J1. Scree Plot escala Aptidões Sociais.

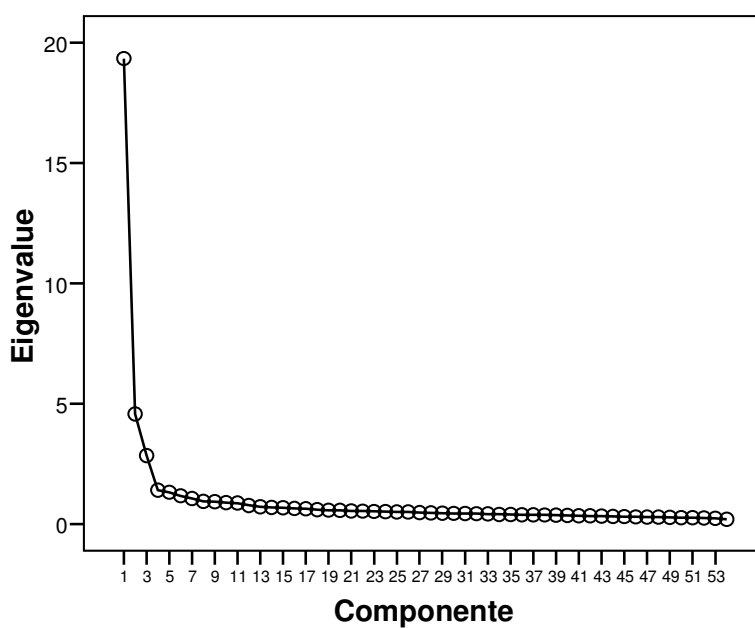


Figura J2. Scree Plot escala Problemas de Comportamento.

## Anexo K.

### Matrizes de Componentes Rodada e Variâncias: Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – 89 itens

#### Quadro K1

*Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variâncias Aptidões Sociais – 35 Itens (Matriz de Configuração)*

Item	Componente			$h^2$
	1	2	3	
9	.74			.55
4	.70			.49
18	.68			.46
31	.65			.42
11	.63			.40
3	.59			.35
21	.59			.35
6	.55			.30
19	.45			.20
13	.44			.19
8	.44			.19
14	.44			.19
12	.39			.15
1	.38			.14
2	.34	.32		.22
23		.84		.71
7		.77		.59
29		.76		.58
30		.74		.55
22		.72		.52
10		.65		.42
28		.53	-.32	.38
16		.48		.23
25		.43		.18
32		.40		.16
33			-.76	.58
20			-.69	.48
24			-.67	.45
34			-.63	.40
5			-.61	.37
35			-.58	.34
27		.42	-.50	.43
15			-.48	.23
17			-.47	.22
26	.31		-.43	.28
% Variância total	7.55	6.60	6.54	

## Quadro K2

*Matriz de Componentes Rodada, Comunalidades e Variâncias Problemas de Comportamento - 54 Itens (Matriz de Configuração)*

Item	Componente		h <sup>2</sup>
	1	2	
43	.83		.69
16	.81		.66
25	.80		.64
39	.78		.61
22	.78		.61
42	.78		.61
20	.77		.59
14	.76		.58
11	.74		.55
13	.74		.55
46	.73		.53
1	.73		.53
6	.73		.53
50	.72		.52
41	.71		.50
19	.70		.49
7	.69		.48
45	.68		.46
3	.67		.45
52	.67		.45
21	.65		.42
31	.65		.42
48	.64		.41
34	.64		.41
29	.62		.38
26	.59		.35
40	.58		.34
35	.54		.29
8	.54		.29
15	.54		.29
32	.46		.21
10	.46		.21
54	.45		.20
33	.37	.34	.26
53	.37	.35	.26
18		.73	.53
49	-.33	.70	.60
30		.69	.48
47		.67	.45
28		.67	.45
17		.65	.42
12		.62	.38
2		.59	.35
51		.56	.31
27		.55	.30
24		.55	.30
9		.55	.30
23		.52	.27
5		.52	.27
38		.51	.26
37	.31	.45	.30
44		.44	.19
36		.41	.17
4		.36	.13
% Variância total	18.35	10.92	

## Anexo L.

Matrizes de Componentes Não Rodada, Comunalidades, *Eigenvalues* e Variâncias: Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento – 80 itens

## Quadro L1

Matriz de Componentes Não Rodada, Comunalidades ( $h^2$ ), *Eigenvalues* e Variâncias Aptidões Sociais – 34 Itens

Item	Componente					$h^2$
	1	2	3	4	5	
1	.35			.35	-.31	.39
2	.58					.45
3	.49	-.43				.46
4	.49	-.37	.30			.56
5	.64		-.33			.55
6	.54			-.33		.55
7	.51	.56				.59
8	.52			.35		.46
9	.59	-.41				.61
10	.57	.41				.50
11	.58			-.39		.64
12	.56					.46
13	.37				.48	.49
14	.58			.35		.51
15	.42					.26
16	.47					.38
17	.62					.47
18	.51		.33		.43	.66
19	.59					.41
20	.66		-.40			.64
21	.63	-.34				.56
22	.42	.55				.49
23	.51	.63				.67
25	.51					.43
26	.49	-.33				.45
27	.60		-.31			.50
28	.64					.54
29	.48	.57				.59
30	.50	.53				.57
31	.50	-.32			.32	.58
32	.58					.41
33	.57		-.47			.62
34	.61		-.31			.56
35	.70					.61
<i>Eigenvalues</i>	10.11	3.24	1.73	1.40	1.15	$\Sigma$
% Variância total	29.75	9.52	5.08	4.11	3.39	51.85

Nota. O item 24 foi eliminado.

## Quadro L2

*Matriz de Componentes Não Rodada, Comunalidades ( $h^2$ ), Eigenvalues e Variâncias*  
*Problemas Comportamento - 46 Itens*

Item	Componente						$h^2$
	1	2	3	4	5	6	
1	.63						.55
2	.30	.49				.50	.61
3	.63						.54
4	.46			.30	.31		.45
5	.40	.36	.41		.37		.62
6	.67						.56
7	.71		.37				.70
8	.64		.46				.66
9	.54	.37					.48
10	.59						.52
11	.71						.66
12	.49	.46					.64
13	.72						.65
14	.70						.58
15	.61			.45			.64
16	.71						.63
17	.43	.51				-.33	.66
18	.38	.55					.51
19	.71		.32				.69
20	.66	-.30					.68
21	.69		-.35				.66
22	.71						.59
23	.46	.37					.61
24	.40	.42			.35	.40	.51
25	.70	-.30					.68
26	.60						.49
27	.54	.39					.45
28	.49	.52					.62
29	.65		-.45				.69
30	.46	.54					.58
31	.72						.54
32	.59						.43
34	.66		-.36				.59
35	.69						.56
36	.53		.39				.62
37	.58		.37				.64
38	.38	.35			-.41		.45
39	.72						.68
40	.60						.42
41	.74						.62
42	.76						.69
46	.70		.34				.69
47	.45	.51					.63
50	.65		-.41				.66
51	.41	.43					.42
52	.68						.50
<i>Eigenvalues</i>	16.79	4.02	2.65	1.26	1.15	1.14	$\Sigma$
% Variância total	36.50	8.73	5.76	2.73	2.51	2.49	58.72

Nota. Os itens 33, 43, 44, 45, 48, 49, 53 e 54 foram eliminados.

## Quadro L3

*Matriz de Componentes Não Rodada, Comunalidades (h<sup>2</sup>), Eigenvalues e Variâncias Problemas Comportamento Exteriorizados - 29 Itens*

Item	Componente			h <sup>2</sup>
	1	2	3	
1	.67			.54
3	.66			.49
6	.71			.55
7	.72	-.38		.70
8	.62	-.49		.68
10	.57			.35
11	.75			.63
13	.75			.64
14	.74			.57
15	.61		-.43	.55
16	.75			.64
19	.73	-.37		.70
20	.71		-.35	.69
21	.70	.38		.66
22	.75			.58
25	.74		-.35	.70
26	.61	.31		.48
29	.67	.48		.70
31	.72			.52
32	.57		.36	.49
34	.68	.38		.61
35	.66			.53
39	.75			.67
40	.61			.37
41	.75			.61
42	.79			.68
46	.72	-.40		.69
50	.69	.43		.67
52	.69			.49
<i>Eigenvalues</i>	13.99	2.02	1.15	Σ
% Variância total	48.24	6.96	3.96	59.16

## Quadro L4

*Matriz de Componentes Não Rodada, Comunalidades (h<sup>2</sup>), Eigenvalues e Variâncias Problemas Comportamento Interiorizados - 17 Itens*

Item	Componente			h <sup>2</sup>
	1	2	3	
2	.56		.36	.47
4	.49			.29
5	.55	.36	.41	.60
9	.66			.45
12	.66	-.37		.57
17	.65	-.44		.62
18	.65			.45
23	.60	.41		.56
24	.58		.47	.58
27	.67			.45
28	.70	-.34		.60
30	.69			.52
36	.55	.50	-.42	.73
37	.61	.51	-.33	.74
38	.52		-.39	.43
47	.67	-.31		.55
51	.58	-.30		.44
<i>Eigenvalues</i>	6.42	1.57	1.05	Σ
% Variância total	37.76	9.22	6.17	53.14



## Anexo M.

### Quadros Suplementares Relativos aos Estudos de AFE Realizados

#### Quadro M1

#### *Matriz de Componentes Rodada: Matriz de Estrutura Aptidões Sociais - 34 Itens*

Item	Componente		
	1	2	3
9	.74		-.44
11	.68		-.38
21	.67		-.55
4	.67		-.34
18	.64		
31	.63		-.37
3	.62		-.44
6	.62		-.33
19	.56	.41	-.38
14	.56		-.52
12	.51	.42	-.35
8	.50	.35	-.33
2	.50	.45	-.39
13	.43		
1	.39		
23		.81	
7		.76	
29		.75	
30		.73	
22		.70	
10	.35	.69	-.31
28	.35	.60	-.53
16		.52	-.32
32	.40	.50	-.45
25	.32	.49	-.38
20	.41		-.79
33	.33		-.78
35	.47	.35	-.75
5	.43		-.74
34	.42		-.72
17	.39	.37	-.64
27		.49	-.60
26	.44		-.56
15			-.48

## Quadro M2

*Matriz de Componentes Rodada: Matriz de Estrutura Problemas de Comportamento - 46**Itens*

Item	Componente	
	1	2
42	.79	.39
16	.76	
25	.75	
39	.75	.32
22	.75	.31
13	.75	.34
41	.75	.40
11	.74	.33
14	.74	
46	.73	.33
19	.73	.38
7	.72	.37
20	.72	
6	.71	
31	.71	.45
21	.69	.40
52	.69	.39
50	.69	
1	.68	
34	.67	.37
3	.66	
29	.65	.38
35	.65	.51
8	.62	.43
26	.61	.33
40	.60	.35
15	.60	.39
32	.56	.44
10	.55	.43
28	.33	.71
30		.71
47	.30	.68
12	.35	.67
17		.66
18		.66
27	.41	.65
9	.43	.64
51		.60
23	.35	.58
24		.58
37	.50	.57
2		.56
5		.54
38		.51
36	.46	.51
4	.39	.47

## Quadro M3

*Matriz de Componentes Rodada: Matriz de Estrutura Problemas de Comportamento Exteriorizados - 29 Itens*

Item	Componente		
	1	2	3
29	.83	-.38	-.37
21	.81	-.46	-.42
50	.81	-.36	-.50
42	.80	-.52	-.62
34	.78	-.40	-.46
11	.78	-.50	-.54
14	.71	-.55	-.56
26	.69	-.39	-.40
35	.68	-.56	-.37
3	.68	-.42	-.52
31	.65	-.56	-.58
40	.55	-.50	-.45
7	.45	-.83	-.55
19	.46	-.83	-.56
8	.32	-.81	-.48
13	.56	-.78	-.54
46	.43	-.76	-.68
41	.61	-.73	-.52
22	.61	-.69	-.58
32	.45	-.68	-.31
10	.44	-.56	-.42
25	.52	-.56	-.83
20	.44	-.57	-.82
16	.55	-.60	-.76
39	.69	-.45	-.74
15	.47	-.35	-.73
1	.46	-.54	-.72
6	.53	-.56	-.70
52	.59	-.54	-.61

## Quadro M4

*Matriz de Componentes Rodada: Matriz de Estrutura Problemas de Comportamento Interiorizados - 17 Itens*

Item	Componente	
	1	2
28	.78	.40
17	.77	.30
12	.75	.35
47	.73	.39
30	.71	.47
51	.66	.32
27	.62	.54
4	.50	.34
37	.34	.79
36		.74
23	.37	.73
5	.35	.66
9	.55	.62
18	.56	.58
24	.46	.57
2	.42	.57
38	.45	.47

## Anexo N.

Estudos de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) – 80 Itens ( $N = 2.000$ )

## Quadro N1

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Cooperação/Ajustamento Social ( $N = 2.000$ )*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
2	.45	.87	25	.47	.87
7	.66	.85	28	.58	.86
10	.61	.86	29	.65	.85
16	.47	.87	30	.63	.86
22	.58	.86	32	.49	.86
23	.71	.85			

Coeficiente alfa de Cronbach = .87

Número de itens = 11

## Quadro N2

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Interação Social/Empatia ( $N = 2.000$ )*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
5	.66	.85	26	.49	.86
14	.51	.86	27	.52	.86
15	.41	.87	33	.65	.85
17	.59	.85	34	.61	.85
20	.69	.84	35	.67	.85

Coeficiente alfa de Cronbach = .87

Número de itens = 10

## Quadro N3

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Independência Social/Assertividade ( $N = 2.000$ )*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
1	.32	.85	12	.47	.84
3	.51	.84	13	.34	.85
4	.55	.83	18	.54	.83
6	.52	.83	19	.51	.83
8	.45	.84	21	.61	.83
9	.64	.83	31	.52	.83
11	.58	.83			

Coeficiente alfa de Cronbach = .85

Número de itens = 13

## Quadro N4

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Problemas Comportamento Exteriorizados (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
1	.65	.96	25	.72	.96
3	.62	.96	26	.58	.96
6	.68	.96	29	.62	.96
7	.70	.96	31	.69	.96
8	.61	.96	32	.55	.96
10	.54	.96	34	.64	.96
11	.71	.96	35	.63	.96
13	.73	.96	39	.72	.96
14	.71	.96	40	.58	.96
15	.58	.96	41	.72	.96
16	.73	.96	42	.76	.96
19	.71	.96	46	.71	.96
20	.69	.96	50	.65	.96
21	.66	.96	52	.67	.96
22	.73	.96			

Coeficiente alfa de Cronbach = .96  
Número de itens = 29

## Quadro N5

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Problemas Comportamento Interiorizados (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
2	.50	.89	27	.60	.89
4	.43	.89	28	.61	.89
5	.50	.89	30	.61	.89
9	.60	.89	36	.50	.89
12	.58	.89	37	.57	.89
17	.56	.89	38	.46	.89
18	.59	.89	47	.59	.89
23	.55	.89	51	.50	.89
24	.52	.89			

Coeficiente alfa de Cronbach = .89  
Número de itens = 17

## Quadro N6

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Suplementar Antissocial/Agressivo (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
3	.64	.92	31	.65	.92
11	.74	.92	34	.72	.92
14	.70	.92	35	.63	.92
21	.74	.92	40	.54	.92
26	.62	.92	42	.77	.92
29	.74	.92	50	.74	.92

Coeficiente alfa de Cronbach = .93

Número de itens = 12

## Quadro N7

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Suplementar Excesso Actividade/Desatenção (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
1	.64	.89	20	.73	.88
6	.67	.89	25	.77	.88
15	.61	.89	39	.71	.88
16	.72	.88	52	.62	.89

Coeficiente alfa de Cronbach = .90

Número de itens = 8

## Quadro N8

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Suplementar Oposição/Explosivo (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
7	.77	.89	22	.68	.90
8	.71	.90	32	.57	.91
10	.52	.91	41	.70	.90
13	.74	.90	46	.74	.90
19	.77	.89			

Coeficiente alfa de Cronbach = .91

Número de itens = 9

## Quadro N9

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Suplementar Isolamento Social (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
4	.42	.85	28	.68	.82
12	.64	.82	30	.61	.83
17	.64	.82	47	.62	.83
27	.56	.83	51	.54	.84

Coeficiente alfa de Cronbach = .85

Número de itens = 8

## Quadro N10

*Correlação Item-Total e Coeficiente Alfa com Eliminação do Item: Subescala Suplementar Ansiedade/Queixas Somáticas (N = 2.000)*

Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item	Item	Correlação item-total corrigida da escala	Coeficiente alfa com eliminação do item
2	.48	.82	24	.50	.82
5	.55	.81	36	.55	.81
9	.56	.81	37	.62	.81
18	.56	.81	38	.42	.83
23	.60	.81			

Coeficiente alfa de Cronbach = .83

Número de itens = 9

## **Anexo O.**

Estudos AFC: Saturações Não-Estandarizadas e Estandarizadas,  $R^2$  e  
Correlações entre Factores



## Quadro O1

*Factores, Saturações e R<sup>2</sup>: Escala de Aptidões Sociais – AFC*

Factor e Itens	Saturação		R <sup>2</sup>
	Não-Estandarizada	Estandarizada	
Cooperação/Ajustamento Social			
2	1.00	.49	.24
7	1.53	.71	.51
10	1.63	.67	.45
16	0.97	.51	.26
22	1.52	.59	.35
23	1.71	.74	.55
25	1.20	.51	.26
28	1.60	.64	.41
29	1.50	.70	.48
30	1.68	.68	.46
32	1.23	.54	.29
Interacção Social/Empatia			
5	1.00	.72	.52
14	0.69	.56	.31
15	.047	.43	.19
17	0.96	.64	.42
20	1.14	.76	.57
26	.069	.52	.27
27	0.83	.57	.33
33	1.04	.68	.46
34	0.73	.65	.42
35	0.94	.73	.53
Independência Social/Assertividade			
1	1.00	.31	.10
3	1.31	.57	.33
4	1.61	.60	.36
6	1.35	.56	.31
8	1.64	.47	.22
9	2.15	.72	.52
11	1.70	.65	.42
12	1.54	.50	.25
13	1.02	.32	.10
18	1.60	.52	.27
19	1.87	.57	.32
21	2.21	.72	.52
31	1.79	.54	.29
<b>Correlação entre Factores</b>		<b>r</b>	
Cooperação Social↔Interacção Social		.57	
Interacção Social↔Independência Social		.76	
Cooperação Social↔Independência Social		.51	

## Quadro O2

*Factores, Saturações e R<sup>2</sup>: Escala de Problemas de Comportamento – AFC*

Itens	Saturação		R <sup>2</sup>	Itens	Saturação		R <sup>2</sup>
	Não-Estandarizada	Estandarizada			Não-Estandarizada	Estandarizada	
Problemas Comportamento Exteriorizados				Problemas Comportamento Interiorizados			
1	1.00	.65	.42	2	1.00	.49	.24
3	1.02	.65	.42	4	0.95	.48	.23
6	1.17	.69	.48	5	1.12	.49	.24
7	1.25	.69	.48	9	1.36	.64	.41
8	1.02	.59	.35	12	1.02	.63	.40
10	1.16	.73	.54	17	1.07	.61	.37
11	0.87	.55	.30	18	1.23	.61	.37
13	1.32	.72	.52	23	1.11	.55	.30
14	1.12	.73	.53	24	0.95	.52	.27
15	1.02	.60	.36	27	1.12	.65	.43
16	1.19	.74	.55	28	1.12	.67	.45
19	1.23	.70	.49	30	1.12	.66	.44
20	1.30	.68	.46	36	1.08	.50	.25
21	0.99	.69	.47	37	1.11	.56	.31
22	1.34	.73	.54	38	0.90	.49	.24
25	1.38	.72	.52	47	1.08	.63	.40
26	0.78	.60	.36	51	0.94	.56	.32
29	0.83	.65	.42				
31	1.10	.72	.51				
32	0.90	.55	.30				
34	0.81	.67	.45				
35	0.94	.66	.43				
39	1.17	.75	.56				
40	0.85	.59	.35				
41	1.26	.73	.54				
42	1.14	.79	.63				
46	1.28	.69	.48				
50	0.97	.68	.47				
52	1.13	.69	.47				
<b>Correlação entre Factores</b>						<b>r</b>	
PC Exteriorizados↔PC Interiorizados						.60	

Nota. PC = Problemas Comportamento.

## Quadro O3

*Factores, Saturações e R<sup>2</sup>: Subescala Problemas de Comportamento Exteriorizados – AFC*

Factor e Itens	Saturação		R <sup>2</sup>
	Não-Estandarizada	Estandarizada	
Antissocial/Agressivo			
3	1.00	.68	.46
11	1.16	.78	.61
14	1.07	.74	.55
21	1.01	.75	.56
26	0.78	.64	.41
29	0.88	.74	.55
31	0.98	.68	.47
34	0.83	.74	.54
35	0.87	.65	.42
40	0.77	.58	.33
42	1.11	.82	.66
50	1.03	.77	.59
Excesso Actividade/Desatenção			
1	1.00	.69	.47
6	1.16	.72	.52
15	0.99	.61	.38
16	1.19	.78	.60
20	1.31	.72	.52
25	1.37	.76	.58
39	1.12	.76	.57
52	1.07	.69	.47
Oposição/Explosivo			
7	1.00	.79	.63
8	0.85	.69	.48
10	0.60	.55	.30
13	0.99	.79	.62
19	0.98	.80	.64
22	0.94	.75	.56
32	0.65	.57	.33
41	0.90	.76	.58
46	0.99	.78	.61
<b>Correlação entre Factores</b>		<b>R</b>	
Antissocial/Agressivo↔Excesso Actividade/Desatenção		.87	
Excesso Actividade/Desatenção↔Oposição/Explosivo		.89	
Antissocial/Agressivo↔Oposição/Explosivo		.78	

## Quadro O4

*Factores, Saturações e R<sup>2</sup>: Subescala Problemas de Comportamento Interiorizados – AFC*

Factor e Itens	Saturação Não-Estandarizada	Saturação Estandarizada	R <sup>2</sup>
Isolamento Social			
4	1.00	.47	.22
12	1.13	.65	.42
17	1.28	.67	.45
27	1.19	.65	.42
28	1.29	.73	.53
30	1.24	.68	.46
47	1.22	.66	.44
51	1.06	.59	.35
Ansiedade/Queixas Somáticas			
2	1.00	.52	.27
5	1.16	.54	.30
9	1.32	.67	.45
18	1.25	.67	.44
23	1.11	.59	.35
24	0.90	.53	.28
36	1.08	.53	.28
37	1.08	.59	.35
38	0.87	.51	.26
<b>Correlação entre Factores</b>		<b>r</b>	
Isolamento Social↔Ansiedade/Queixas Somáticas		.82	

## **Anexo P.**

Representação Esquemática dos Modelos de AFC Estudados

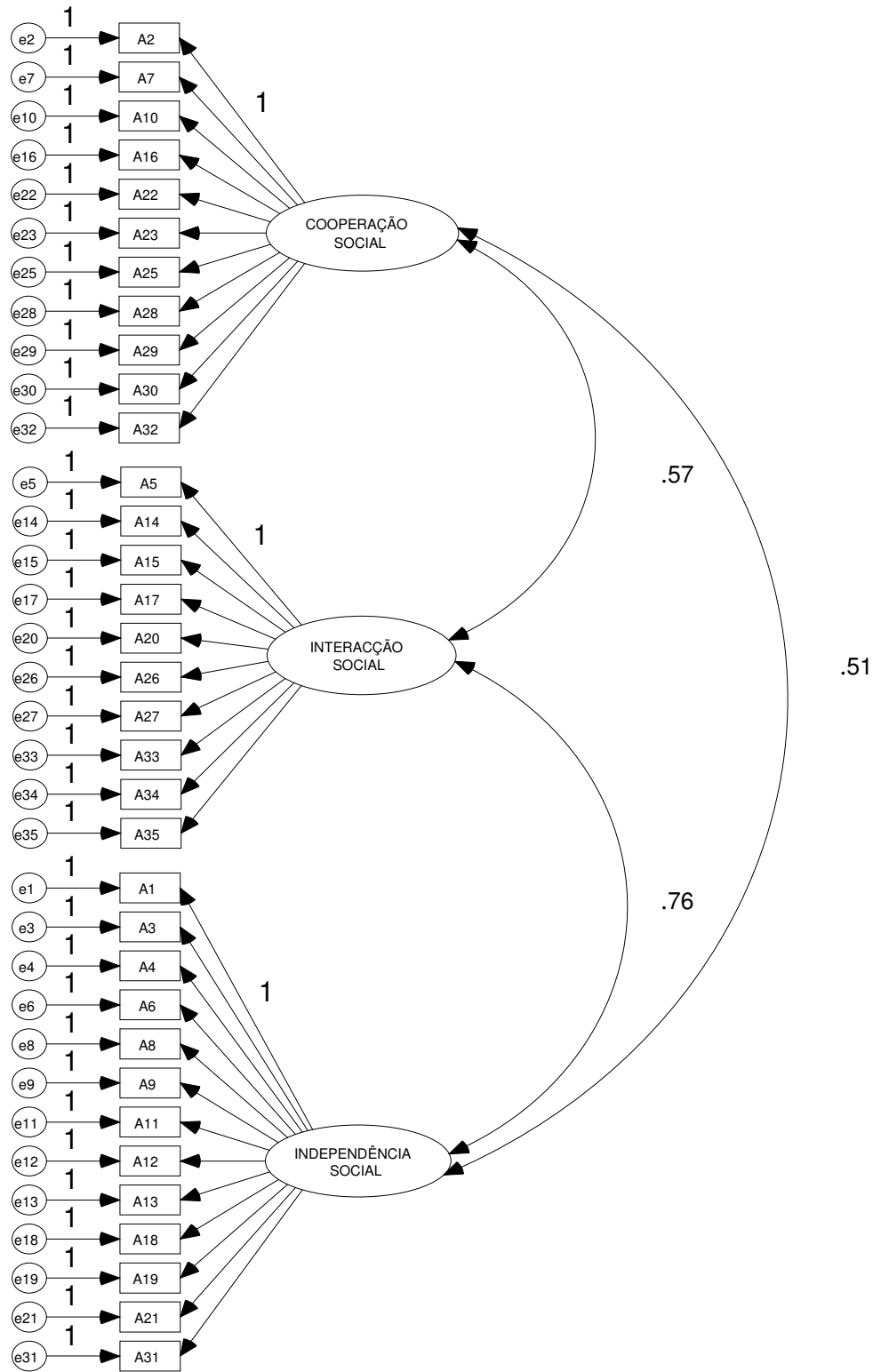


Figura P1. Representação gráfica do modelo estudado para a escala de Aptidões Sociais (34 itens).

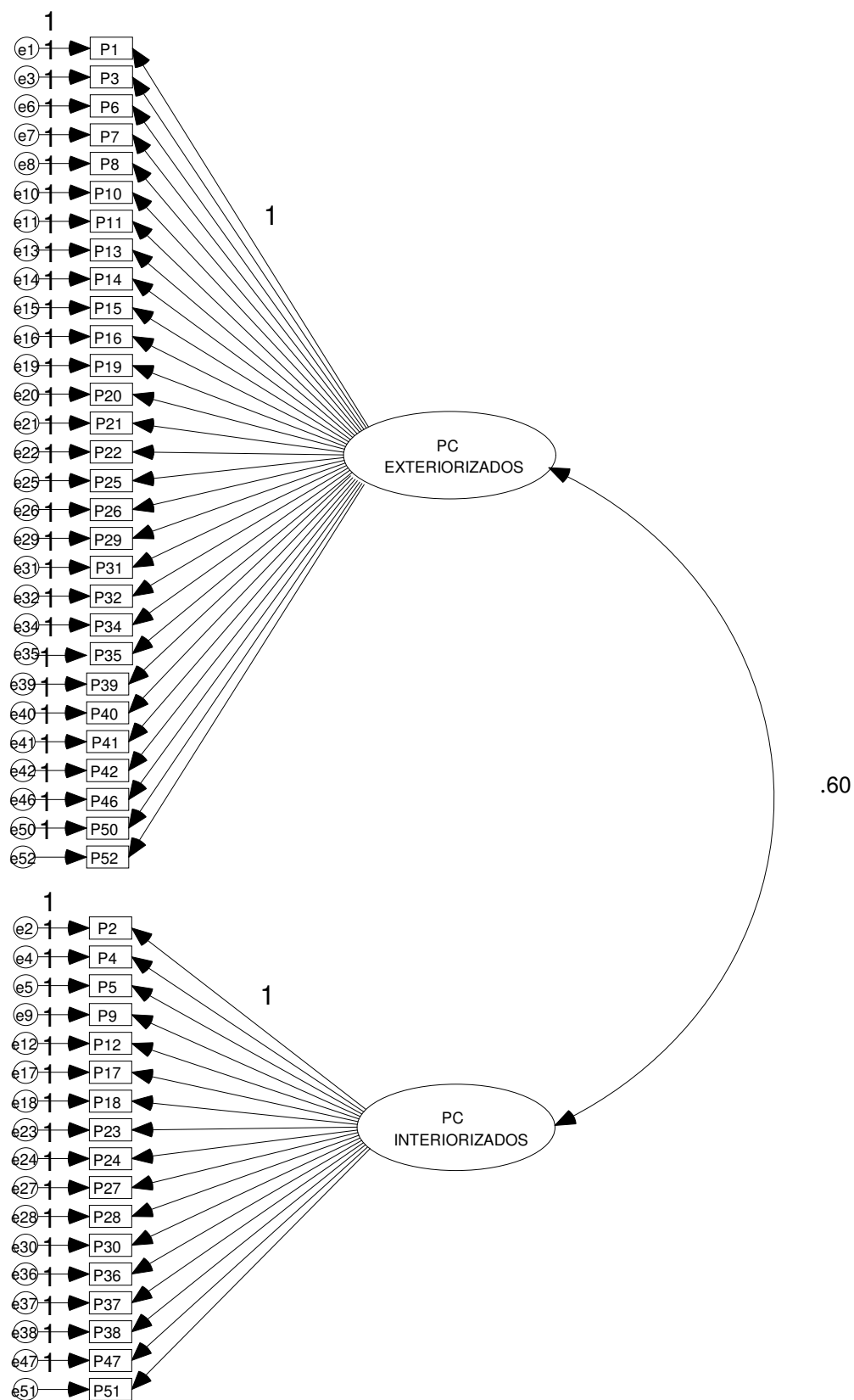


Figura P2. Representação gráfica do modelo estudado para a escala de Problemas Comportamento (46 itens).

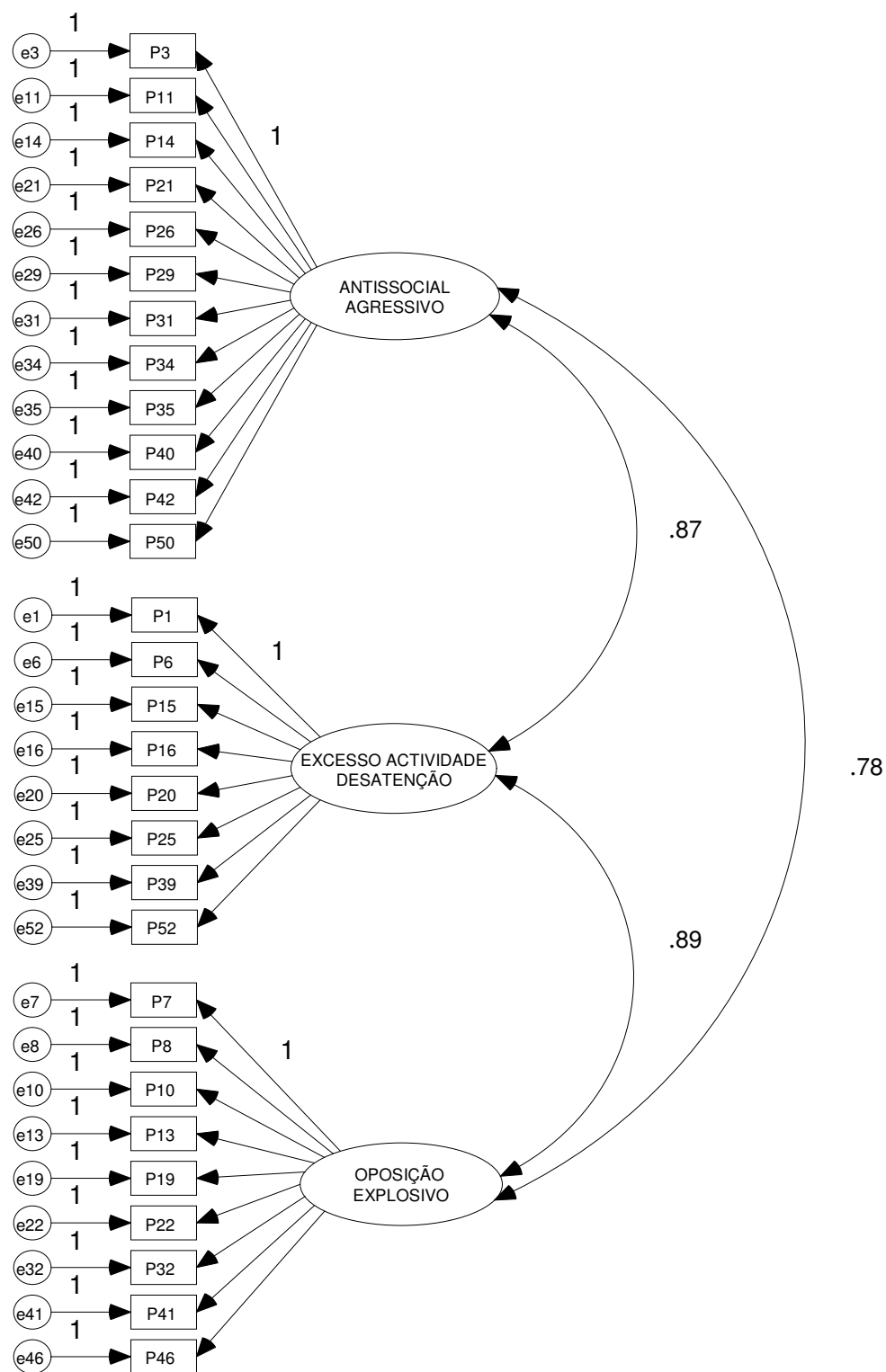


Figura P3. Representação gráfica do modelo estudado para a subescala de Problemas Comportamento Exteriorizados (29 itens).



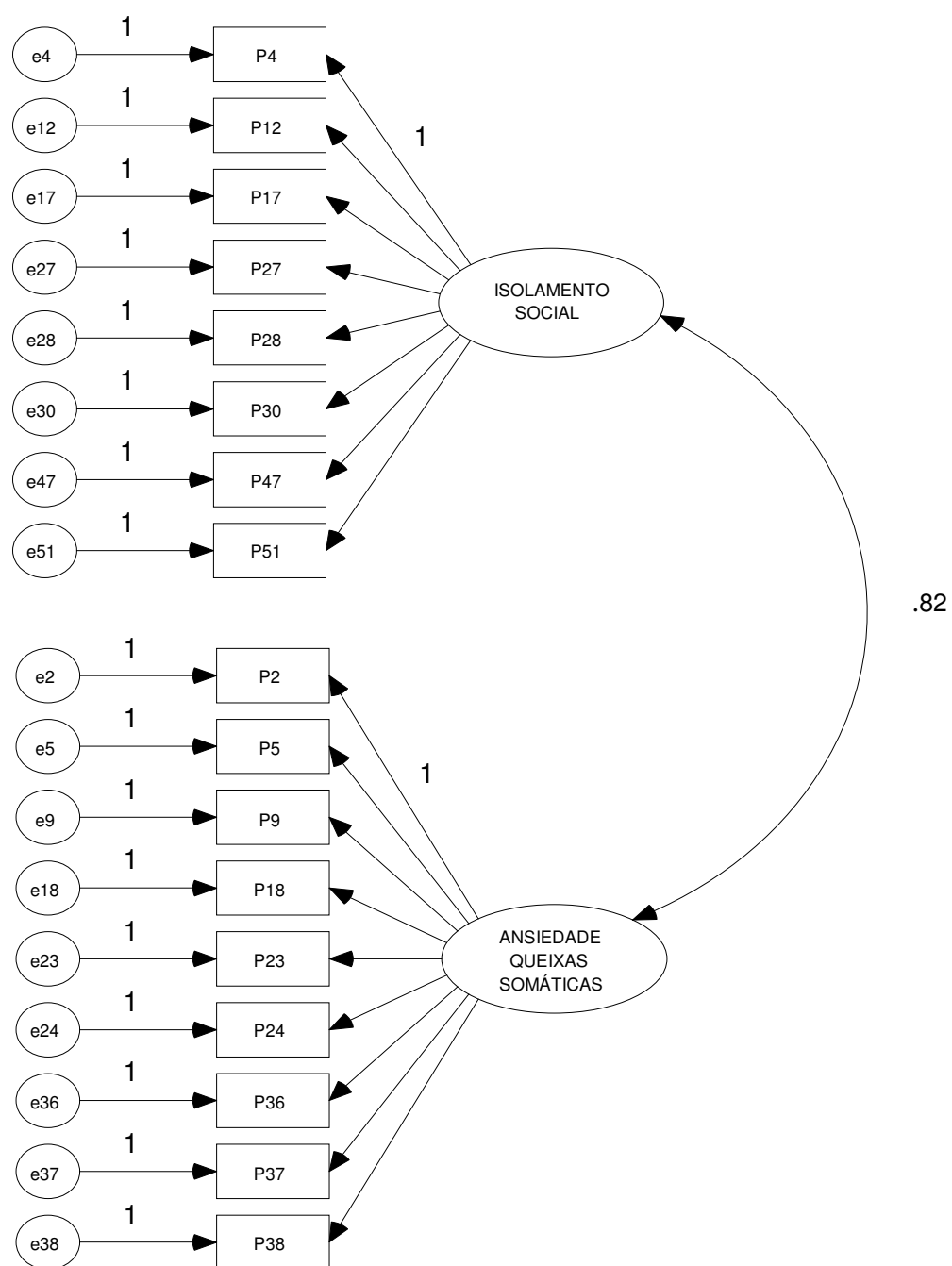


Figura P4. Representação gráfica do modelo estudado para a subescala de Problemas Comportamento Interiorizados (17 itens).

## Anexo Q.

## Estudo Sobreposição de Itens ECIP-2 e TABC-R

## Quadro Q1

*Itens com Sobreposição ECIP-2 versus TABC-R (País)*

Itens ECIP-2		Itens TABC-R	
<b>Escala Aptidões Sociais</b>			
9.	Faz amigos facilmente	10.	Quando está no parque, numa festa ou a visitar alguém, aproxima-se de crianças que não conhece e brinca com elas
13.	Na rotina diária consegue separar-se dos pais sem ficar muito perturbado(a)	25.	A primeira vez que é deixado(a) numa situação nova sem a mãe (como, por exemplo, no jardim-de-infância) fica perturbado(a)
14.	Participa nas conversas familiares ou da sala de aula	14.	Quando fala com alguém, dá pulinhos de excitação
16.	Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias	11.	Fica sentado(a) e quieto(a) para ouvir contar uma história ou cantar uma canção
31.	Mostra-se confiante e à vontade em situações sociais	21.	Numa situação nova, tal como num novo jardim-de-infância, continua a sentir-se desconfortável mesmo após alguns dias
		28.	Quando está com pessoas que nunca viu antes, fica relaxado(a) e é capaz de sorrir e rir
<b>Escala Problemas Comportamento</b>			
1.	Age impulsivamente sem pensar	12.	Quando se zanga por um motivo qualquer, é difícil fazê-lo voltar ao normal
7.	Enerva-se facilmente ou faz birras	15.	Quando vamos juntos às compras, grita e chora se nós (pais) não compramos aquilo que ele(a) quer - doces, brinquedos, livros ou roupa
12.	Evita brincar com outras crianças	10.	Quando está no parque, numa festa ou a visitar alguém, aproxima-se de crianças que não conhece e brinca com elas
13.	Grita ou berra quando está zangado(a)	15.	Quando vamos juntos às compras, grita e chora se nós (pais) não compramos aquilo que ele(a) quer - doces, brinquedos, livros ou roupa
		35.	Quando é afastado(a) de uma actividade de que gosta, protesta intensamente, fazendo um grande estardalhaço
15.	Tem dificuldades em concentrar-se ou permanecer em tarefa	2.	Quando começa uma actividade, como por exemplo um puzzle ou uma pintura, é capaz de trabalhar nela durante muito tempo
		18.	Quando um jogo ou uma brincadeira é difícil, muda rapidamente para outra actividade
20.	É extremamente activo(a) - incapaz de se sentar quieto(a)	3.	Consegue manter-se sentado(a) e quieto(a) durante uma refeição em família, sem ficar irrequieto(a) na cadeira e sem se levantar do lugar
		11.	Fica sentado(a) e quieto(a) para ouvir contar uma história ou cantar uma canção
		24.	Quando está sentado(a), balança as pernas, fica irrequieto(a) ou mexe constantemente as mãos
25.	É irrequieto(a) e agitado(a)	3.	Consegue manter-se sentado(a) e quieto(a) durante uma refeição em família, sem ficar irrequieto(a) na cadeira e sem se levantar do lugar
		19.	Quando tem de ficar em casa devido ao meu tempo, corre por todo o lado e não é possível entretê-lo com actividades calmas
		11.	Fica sentado(a) e quieto(a) para ouvir contar uma história ou cantar uma canção
		24.	Quando está sentado(a), balança as pernas, fica irrequieto(a) ou mexe constantemente as mãos
27.	É difícil de consolar quando está triste, abatido(a) ou preocupado(a)	32.	Se está perturbado(a), é difícil consolá-lo(a)
28.	Afasta-se da companhia dos outros	10.	Quando está no parque, numa festa ou a visitar alguém, aproxima-se de crianças que não conhece e brinca com elas
		36.	Mostra-se tímido(a) quando conhece novas crianças
35.	É mal-humorado(a) ou temperamental	4.	Fica muito rabujento(a) e irritável quando está cansado(a)
36.	É extremamente sensível à crítica ou repreensão (chora ou amua)	20.	Fica amuado(a) e perturbado(a) durante algum tempo, quando eu lhe chamo a atenção para alguma coisa que fez mal

## Quadro Q2

*Itens com Sobreposição ECIP-2 versus TABC-R (Educadores)*

Itens ECIP-2		Itens TABC-R	
<b>Escala Aptidões Sociais</b>			
9.	Faz amigos facilmente	20.	Mostra-se tímido(a) quando conhece novas crianças
13.	Na rotina diária consegue separar-se dos pais sem ficar muito perturbado(a)	-	
14.	Participa nas conversas familiares ou da sala de aula	17.	É capaz de se expor perante a classe/grupo sem hesitação
16.	Senta-se e ouve quando estão a ser lidas histórias	28.	Senta-se quieto(a) quando alguém está a contar ou a ler uma história
31.	Mostra-se confiante e à vontade em situações sociais	7.	Evita jogos e actividades quando lhe são propostos pela primeira vez
		13.	Leva muito tempo a ficar à vontade numa nova situação
<b>Escala Problemas Comportamento</b>			
1.	Age impulsivamente sem pensar	24.	Reage exageradamente numa situação de stresse
7.	Enerva-se facilmente ou faz birras	9.	Grita e luta quando quer mostrar às outras crianças que não gosta de alguma coisa
12.	Evita brincar com outras crianças	20.	Mostra-se tímido(a) quando conhece novas crianças
		26.	Fica incomodado(a) com outras crianças
13.	Grita ou berra quando está zangado(a)	9.	Grita e luta quando quer mostrar às outras crianças que não gosta de alguma coisa
		24.	Reage exageradamente numa situação de stresse
15.	Tem dificuldades em concentrar-se ou permanecer em tarefa	6.	Distrai-se facilmente do seu trabalho quando há barulhos na sala
		11.	Durante o jogo livre, envolve-se em qualquer actividade somente por um curto período de tempo
		15.	É capaz de permanecer na mesma actividade durante uma hora
		21.	Inicia uma actividade e não a termina
		23.	É facilmente desviado(a) do seu objectivo
20.	É extremamente activo(a) - incapaz de se sentar quieto(a)	1.	Parece ter dificuldade em sentar-se quieto(a)
		10.	Consegue permanecer sentado(a) e quieto(a) por um período de tempo razoável
		28.	Senta-se quieto(a) quando alguém está a contar ou a ler uma história
25.	É irrequieto(a) e agitado(a)	1.	Parece ter dificuldade em sentar-se quieto(a)
27.	É difícil de consolar quando está triste, abatido(a) ou preocupado(a)	16.	É difícil dizer o que esta criança está a sentir
28.	Afasta-se da companhia dos outros	20.	Mostra-se tímido(a) quando conhece novas crianças
35.	É mal-humorado(a) ou temperamental	29.	Parece zangado(a) ou mal-humorado(a)
36.	É extremamente sensível à crítica ou repreensão (chora ou amua)	22.	Fica zangado(a) ou perturbado(a) quando o seu comportamento é corrigido pelo professor/educador