

TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO DA SECÇÃO I DA ESCALA: "ASSESSMENT OF PEER RELATIONS" PARA O IDIOMA PORTUGUÊS

TRANSLATION, ADAPTATION AND CONTENT VALIDATION OF SECTION I OF THE SCALE "ASSESSMENT OF PEER RELATIONS" INTO THE PORTUGUESE LANGUAGE

Elsa Soares¹, Ana Serrano², Michael J. Guralnick³

Resumo

Objetivo: realizar a adaptação e validação do conteúdo da secção I da escala "Assessment of Peer Relations" – Avaliação das Relações com Pares para o idioma Português. **Método:** a secção I foi traduzida e retro traduzida por tradutores experientes. A versão de consenso resultante desta tradução foi utilizada em dois estudos piloto que indicaram a necessidade de melhoramentos linguísticos. Realizadas as alterações necessárias, reuniu-se um painel com oito peritos – investigadores na área da intervenção precoce e das interações sociais – que procedeu à discussão aprofundada de cada um dos itens secção I. **Resultados:** todo o processo inerente a este estudo revelou-se de extrema importância para a exploração aprofundada da secção I e para a realização de todas as alterações consideradas necessárias para que a escala possa ser funcional e aplicável na Língua e Cultura Portuguesas. **Conclusões:** o processo de investigação permitiu atingir o objetivo delineado e, assim, foi possível adaptar e validar, para o idioma português, o conteúdo da secção I da escala *Assessment of Peer Relations* – Avaliação das Relações com Pares.

Palavras-chave: ajustamento social; relações interpessoais; transtornos do comportamento social; comportamento infantil; validação de conteúdo.

Abstract

PURPOSE: adaptation and content validation of Section I of the scale "Assessment of Peer Relations" to the Portuguese language. **METHOD:** section I was translated and back translated by experienced translators. The version of consensus was used in two pilot studies that indicated the necessity of linguistic improvements. After realizing these modifications, it was possible to gather an expert panel - composed by 8 researchers in early intervention and social interaction – who thoroughly discussed each item of section I. **RESULTS:** this research process was essential to deeply explore section I allowing, consequently, to perceive which modifications should be done in order to operationalize its use in Portuguese's language and culture. **CONCLUSIONS:** the objective of this research was achieved and, consequently, it was possible to do the adaptation and the content validation to the Portuguese language concerning Section I of the scale "Assessment of Peer Relations".

Key words: Social adjustment; interpersonal relations; social behavior disorders; child behavior; content validation.

INTRODUÇÃO

As situações de interação com os pares são contextos nos quais a criança pode evoluir e complexificar todas as suas competências que a curto e a longo prazo serão essenciais para o seu ajustamento social num mundo menos protegido e onde as situações são reais e, portanto, distantes dos vários mundos de faz de conta que pode encontrar dentro da sua cultura de pares¹⁻⁴.

É nestas interações que a criança pode experimentar estratégias sociais para resolver deter-

minados desafios como sejam, a entrada no grupo de pares, a resolução de conflitos e a manutenção da brincadeira; é também nestas interações que a criança pode vivenciar e/ou observar as consequências de determinadas opções e, assim, perceber se estas serão escolhas viáveis em situações sociais futuras^{1,3}. No decorrer destas trocas sociais torna-se, ainda, possível perceber se a criança persiste ou desiste dos seus objetivos e os possíveis porquês da opção que tomou – dificuldades em flexibilizar e recorrer a diferentes estratégias sociais? Pares pouco responsivos? Características do

1 Terapeuta da Fala – Doutoranda Instituto de Educação - Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação - Bolseira de Investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia - SFRH / BD / 70351 / 2010, Projeto Co-financiado pelo Fundo Social Europeu

2 Ana Serrano - Professora Associada - Universidade do Minho – Instituto de Educação - Centro de Investigação em Educação - Campus de Gualtar 4710

3 Michael J. Guralnick, Ph.D. - Director, Center on Human Development and Disability - Professor of Psychology and Pediatrics - University of Washington - Seattle, Washington

Correspondência para: elsamartasoares@gmail.com

Suggested citation: Soare E, Serrano A, Guralnick MJ. Translation, adaptation and content validation of section i of the scale "assessment of peer relations" into the portuguese language; 23(1): 31-40
Manuscript submitted Aug 01 2012, accepted for publication Dec 20 2012.

contexto como possíveis obstáculos ou como possíveis facilitadores?

Toda a complexidade inerente à competência social na relação com pares impele à necessidade de observar ativamente a criança e de interligar diversos fatores que podem estar na base de interações sociais de sucesso ou de dificuldades e até frustrações a este nível^{5,6}. Considera-se, portanto, essencial perspetivar a criança e o contexto como um todo; por um lado, a criança com todas as suas características desenvolvimentais – áreas que se inter relacionam e que de uma forma integrada influenciam a expressão das competências sociais; por outro lado, todos os aspetos e/ ou processos do contexto que também exercem transações constantes e recíprocas com a criança. Esta perspetiva abrangente e interligada é essencial para que se possa efetivamente compreender o desempenho social da criança e encontrar formas de o potenciar valorizando-se, cada vez mais, o papel ativo do meio em todo este processo^{4,6-10}.

A importância da competência social na relação com pares como um precursor do desempenho social futuro remete para a necessidade de avaliar, o mais precocemente possível, crianças que demonstrem dificuldades a este nível⁸. Contudo, em Portugal existe um número limitado de escalas validadas que avaliem a interação social¹¹.

O estudo em questão foca-se na performance social da criança nos contextos naturais enfatizando tanto a pertinência da observação da interação com os pares, como a importância das informações dadas pelos diversos cuidadores, tal como descrito na – *Assessment of Peer Relations - Avaliação das Relações com Pares (ARP)*¹². Esta escala avalia vários domínios críticos da interação social das crianças entre os 3 e os 5 anos de idade tendo como base a performance nos contextos naturais, aspeto que aumenta a probabilidade de uma avaliação mais realista, essencial para identificar o(s) domínio(s) que necessitam de ser melhorados e, conseqüentemente, desenvolver objetivos individualizados.

Assim, o objetivo é realizar a adaptação e validação do conteúdo da secção I da escala *Assessment of Peer Relations - Avaliação das Relações com Pares* para o idioma Português.

MÉTODO

CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO

Os itens da Avaliação das Relações com Pares baseiam-se nos princípios do desenvolvimento interacional e visam avaliar todas as crianças que manifestem algum tipo de dificuldade no estabelecimento e manutenção de interações de sucesso com os seus pares¹². O preenchimento é efetuado após alguns dias de observação da criança em interação com os pares nos contextos.

A ARP encontra-se dividida em três secções, cada uma delas é composta por textos de âmbito teórico que visam fundamentar e explicar a base das escalas de avaliação que lhe sucedem. A secção I – cujo preenchimento permite obter os dados necessários para delinear um plano de intervenção – divide-se em quatro componentes: componente A, B, C e considerações especiais.

A componente A remete para uma perspetiva geral e avalia, através de escala de Lickert (EL): nível de envolvimento na interação; propósito e sucesso das iniciações. A componente B avalia, através de EL, os processos base - regulação emocional e compreensão partilhada a nível das regras sociais; da complexidade e diversidade do brincar e dos acontecimentos do dia-a-dia. Na componente C é pedido um resumo acerca do desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo, motor. Devem referir-se, também, outros fatores que condicionem o desempenho interacional, bem como as áreas fortes.

O preenchimento das considerações especiais é uma forma de resumir e sistematizar toda a informação recolhida de forma a delinear o plano de intervenção.

PROCEDIMENTO

TRADUÇÃO E RETRO TRADUÇÃO

Para a tradução, adaptação e validação do conteúdo da secção I, tendo em conta a realidade cultural portuguesa recorreu-se a uma metodologia qualitativa. Esta opção decorreu dos debates de ideias e das sugestões veiculadas pelo autor do instrumento, o Professor Guralnick que concedeu a autorização para o presente estudo.

A adaptação transcultural seguiu as linhas orientadoras de Guillemín, Bombardier, & Beaton¹³ complementadas com Hill & Hill¹⁴ que referem que o processo de tradução de um instrumento, por si só, pode revelar-se insuficiente devido às diferenças semânticas/ conceptuais e culturais entre as diferentes línguas, razão pela qual se destaca a importância da retro tradução e da adaptação.

A primeira fase consistiu em traduzir a versão americana para a língua portuguesa. Esta tradução foi feita por uma terapeuta da fala - investigadora no Instituto de Educação da Universidade do Minho - que exerce a profissão há seis anos, com experiência em intervenção precoce e interação social e, portanto, conhecedora dos termos inerentes a estas áreas. Apresenta, concomitantemente, um domínio do Inglês dado que frequentou, durante nove anos consecutivos, uma escola com ensino especializado desta língua.

Na segunda fase, efetuou-se a retro tradução. Para isso recorreu-se a uma pessoa bilingue cuja língua nativa é o inglês (americano), com experiência em trabalhos de tradução¹⁴. A versão original americana foi comparada com a retro tradução no sentido de verificar se existiam muitas

diferenças e se o significado do instrumento se mantinha e, desta forma, perceber se a versão traduzida avaliaria, de facto, o que seria suposto avaliar¹⁵. Entre os tradutores alcançou-se uma versão de consenso¹⁴.

De forma paralela, a secção I foi traduzida por duas psicólogas – da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto (FPCEUP) – da área de educação e desenvolvimento da criança, uma delas com alargada experiência em Intervenção Precoce e conhecimentos aprofundados da língua inglesa. Esta tradução foi posteriormente revista, refletida e discutida, na forma de grupo de enfoque, pela equipa do projeto de investigação do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (RIPD/CIF/109664/2009), financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Compararam-se as versões finais das duas equipas de trabalho das referidas universidades e alcançou-se uma versão final de consenso. Esta foi utilizada em dois estudos piloto de forma a verificar se causava algum tipo de dúvidas que indicassem a necessidade de melhoramento linguístico¹⁶.

ESTUDO PILOTO

No estudo piloto um - realizado no âmbito da dissertação de Mestrado da FPCEUP "*Temperamento e participação social com pares em crianças com perturbação do espectro do autismo*", defendida por Daniela Maria da Costa Ferreira - a secção I foi administrada sob a forma de reflexão falada com duas educadoras - para avaliar a perceção e compreensão dos itens da mesma. Anotaram-se os comentários destas acerca do conteúdo dos itens, clareza e facilidade de compreensão, bem como sugestões para os melhorar.

No estudo piloto dois o instrumento (escalas e respetivos textos explicativos) foi enviado via e-mail para uma linguista e para outros 20 profissionais de intervenção precoce com experiência no uso de instrumentos de avaliação. Solicitou-se, ainda, que cada participante efetuasse uma apreciação global do instrumento no sentido de perceber se o consideravam pertinente e se, conseqüentemente, seria vantajoso prosseguir com o estudo. Efetuada a sistematização de todos os dados obtidos e das alterações referidas como necessárias e tendo em conta o feedback positivo em relação à pertinência do instrumento, deu-se início à segunda fase da adaptação e validação do conteúdo da secção I da ARP.

PAINEL DE PERITOS

Para a adaptação linguística - a nível semântico, idiomático e conceptual – e para a validação de conteúdo, constituiu-se um painel de peritos composto por oito profissionais de diferentes áreas^{13, 17}, todos com uma vasta experiência a nível da intervenção precoce e interações sociais. Sendo o instrumento composto por três secções - e dado o feedback recebido do estudo piloto, no que concerne

à extensão - considerou-se necessário reunir o mesmo painel de peritos em três datas diferentes, repetindo-se os mesmos procedimentos.

A secção I foi enviada via e-mail para cada perito para que pudessem ter um primeiro contacto com o instrumento e refletir sobre ele, tendo em conta os objetivos explicitados no que concerne à adequabilidade e pertinência dos itens. Considerou-se importante que a secção I fosse enviada na sua globalidade – textos e escalas – salientava-se, contudo, que as reuniões incidiriam só sobre as escalas.

O painel de peritos tornou-se essencial para verificar se os termos e as estruturas gramaticais da versão traduzida – quando comparados com os da original – eram equivalentes entre si no sentido de terem, efetivamente, o mesmo significado referencial e se eram, ao mesmo tempo, culturalmente relevantes e apropriados. Resulta daqui a equivalência semântica, conceptual e a validação do conteúdo¹³. Tendo em conta que existem expressões próprias do inglês americano, dificilmente traduzíveis para o português, tornou-se necessário também proceder à equivalência idiomática e, portanto, encontrar outras expressões que pudessem transmitir a ideia original¹³.

RESULTADOS

As diferenças entre a versão original e a retro- tradução permitiram encontrar discrepâncias de significado tornando-se necessário melhorar aspetos específicos da tradução. A convergência e comparação das versões das duas equipas resultou numa versão de consenso que se considerou ser a que transparecia melhor as intenções de avaliação do documento original.

Das 21 escalas enviadas, no estudo piloto dois, obtiveram-se dez respostas. As análises das escalas – tal como se pretendia nesta fase do estudo - remeteram para questões de português - a nível de erros ortográficos e morfo-sintáticos. Dos estudos piloto emergiram outros dados, inesperados, mas que se considera relevante referir. De uma forma geral, os participantes sugeriram que seria importante delimitar o significado de alguns dos conceitos da escala e que são considerados de âmbito mais teórico.

A nível da aplicação destacaram a importância de à escala de Lickert que, no caso deste instrumento, varia entre o "raramente" e o "quase sempre" fosse acrescentado o "não observado". Realçaram, tal como refere o autor, que é necessário que as pessoas que aplicam a escala estejam familiarizadas com o instrumento.

Todos os participantes fizeram alusão à extensão da escala como uma possível condicionante à sua aplicação – neste caso deve salientar-se que esta perceção se poderá dever ao facto das três secções terem sido enviadas simultaneamente. De facto, a extensão da escala parece surgir como uma

Tabela 1: Tradução, adaptação e validação do conteúdo dos itens da Secção I realizada entre e 16-12-2009 e 1-02-2011 nas Universidades do Minho e Porto

Local	Itens Originais	Versão de Consenso	Opção Final - Paineis de Peritos
1			Envolvimento
2	1. Tends to be unoccupied [unoccupied]	1. Tende a estar desocupado [desocupado]	
3	2. Plays with toys or materials but does so alone [solitary play]	2. Brinca com brinquedos ou materiais mas fá-lo sozinho(a) [brincar solitário]	
4	3. Plays near others using similar toys or materials [parallel play]	3. Brinca perto dos outros utilizando brinquedos ou materiais semelhantes [brincar paralelo]	
5	4. When not playing with toys or materials, actively watches the activities of other children [onlooker]	4. Quando não está a brincar com brinquedos ou materiais, observa ativamente as atividades das outras crianças [espetador(a)]	
6	5. Prefers peers to adults when both are available [prefers peers to adults]	5. Prefere os pares aos adultos quando ambos estão disponíveis [prefere os pares aos adultos]	
7	6. Notices but then ignores approaches and initiations of others [ignores]	6. Apercebe-se, mas depois ignora aproximações e iniciativas dos outros [ignora]	6. Apercebe-se, mas depois ignora aproximações e iniciativas dos outros [ignora]
8	7. Appears to be unaware of the initiations of others [unaware]	7. Parece não se aperceber das iniciativas dos outros [não se apercebe]	7. Parece não se aperceber das iniciativas dos outros [não se apercebe]
9	<i>When playing with peers (group play):</i>	<i>Quando brinca com os pares (brincadeira em grupo):</i>	
10	8. Engages in simple brief responses or exchanges (usually not more than two interactions per child) [brief exchanges]	8. Envolve-se em respostas ou trocas simples e breves (habitualmente não mais do que duas interações por criança) [trocas breves]	
11	9. Engages in role reversals during social games [complementary or reciprocal play]	9. Envolve-se em papéis inversos no decorrer dos jogos sociais [brincar complementar ou recíproco]	9. Envolve-se em trocas de papéis no decorrer das brincadeiras sociais [brincar complementar ou recíproco]
12	10. Engages in play that is maintained for an extended period that varies in diversity and character, (often with complementary roles) and usually as part of a pretend play sequence [maintained play]	10. Envolve-se em brincadeiras que são mantidas por períodos prolongados de tempo e que variam em diversidade e caráter, (por vezes com papéis complementares), e normalmente como parte de uma sequência de faz de conta (manutenção do brincar/mantém o brincar)	10. Envolve-se em brincadeiras que são mantidas por períodos extensos e que variam em diversidade (frequentemente com papéis complementares), e, habitualmente, como parte de uma sequência de brincadeira de faz de conta [manter a brincadeira]
13	11. Engages in social pretend play that includes explicit communication (planning and negotiations) regarding themes, roles, and scripts [complex social pretend play]	11. Envolve-se no brincar ao faz de conta social que inclui comunicação explícita (planeamento e negociação) em relação a temas, papéis e guiões [brincadeira complexa de faz de conta]	
14	1. Gain the attention of others [attention]	1. Obter a atenção dos outros [atenção]	
15	2. Acquire toys or materials of others [acquire]	2. Adquirir brinquedos ou materiais dos outros [aquisição]	
16	3. Stop a peer's action or activity [stop]	3. Parar a ação ou atividade de um par [parar]	
17	4. Elicit or give affection [affection]	4. Obter ou dar afeto [afeto]	4. Pedir ou dar afeto [afeto]
18	5. Gain information or clarification from peers [information]	5. Obter informação ou clarificação por parte dos pares [informação]	

Tabela 1: Tradução, adaptação e validação do conteúdo dos itens da Secção I realizada entre e 16-12-2009 e 1-02-2011 nas Universidades do Minho e Porto

Local	Itens Originais	Versão de Consenso	Opção Final - Painel de Peritos
19			Envolvimento
20	6. Seek permission from other children [permission]	6. Solicitar permissão às outras crianças [permissão]	
21	7. Generally engage in social contact [social]	7. Envolver-se, habitualmente, em contacto social [social]	
22	8. Propose joint (we, let's) activities [joint]	8. Propor atividades em conjunto (nós, vamos) [em conjunto]	
23	1. Peers respond to child's requests for assistance [help]	1. Os pares respondem aos pedidos de ajuda da criança [ajuda]	
24	2. Peers acknowledge or comply with requests for action [requests for action]	2. Os pares reconhecem ou agem de acordo com os pedidos para ação [pedidos para ação]	2. Os pares reconhecem ou aderem aos pedidos de ação [pedidos de ação]
25	3. Peers respond appropriately to requests for clarification [clarification]	3. Os pares respondem adequadamente aos pedidos de clarificação [clarificação]	
26	4. Peers respond to efforts to gain their attention [attention]	4. Os pares respondem aos esforços da criança para obter a sua atenção [atenção]	
27	5. Peers respond appropriately to general questions about objects, events, and feelings [questions]	5. Os pares respondem adequadamente a questões gerais sobre objetos, acontecimentos e sentimentos [questões]	
28	6. Peers respond readily to initiations for social purposes [social/joint/permission]	6. Os pares respondem prontamente às iniciativas para objetivos sociais [social/conjunto/ permissão]	6. Os pares respondem prontamente a iniciações com objetivos sociais [permissão/social/conjunto]
29	1. Becomes anxious when approached by others as indicated by gestures, facial expressions, or active withdrawal [anxious]	1. Fica ansioso quando os outros se aproximam dele tal como indicado por gestos, expressões faciais, ou afastamento ativo [ansioso]	1. Fica ansioso(a) quando os outros o(a) abordam o que é indicado através de gestos, expressões faciais ou evitamento ativo [ansioso(a)]
30	2. Vehemently rejects social overtures by peers [rejects]	2. Rejeita veementemente propostas/ofertas sociais dos pares [rejeita]	2. Rejeita, de forma veemente, manifestações sociais dos pares [rejeita]
31	3. Plays with considerable enthusiasm and expressiveness [enthusiasm]	3. Brinca com um nível considerável de entusiasmo [entusiasmo]	
32	4. Becomes angry or hostile during interactions with peers [hostile]	4. Fica zangado(a) ou hostil durante as interações com os pares [hostil]	
33	5. Hovers around others in play, vacillating between approaching and withdrawing [vacillates]	5. Paire à volta dos pares nas brincadeiras, vacilando entre aproximação e afastamento [vacila]	5. Circula próximo dos outros, durante a brincadeira, hesitando entre aproximação e evitamento [hesita]
34	6. Responds positively by reciprocating in some reasonable way to the initiations of others [reciprocates]	6. Responde positivamente, por reciprocidade, às iniciativas dos outros	6. Responde positivamente, de forma recíproca e razoável, às iniciações dos outros [responde de forma recíproca]
35	7. Responds with a positive but muted or delayed reaction to interactions of peers [delayed response]	7. Responde com uma reação positiva mas muda ou atrasada às interações dos pares [resposta atrasada]	7. Responde positivamente às interações dos pares, mas de forma silenciosa ou retardada [resposta retardada]

Tabela 1: Tradução, adaptação e validação do conteúdo dos itens da Secção I realizada entre e 16-12-2009 e 1-02-2011 nas Universidades do Minho e Porto

Local	Itens Originais	Versão de Consenso	Opção Final - Painel de Peritos
		Envolvimento	
36	6. Responds positively by reciprocating in some reasonable way to the initiations of others [reciprocates]	6. Responde positivamente, por reciprocidade, às iniciativas dos outros	6. Responde positivamente, de forma recíproca e razoável, às iniciações dos outros [responde de forma recíproca]
37	7. Responds with a positive but muted or delayed reaction to interactions of peers [delayed response]	7. Responde com uma reação positiva mas muda ou atrasada às interações dos pares [resposta atrasada]	7. Responde positivamente às interações dos pares, mas de forma silenciosa ou retardada [resposta retardada]
38	8. Interactions during exchanges with peers seem to occur quickly and without much thought [impulsive response]	8. As interações com os pares parecem ocorrer rapidamente e sem pensar muito [resposta impulsiva]	
39	9. Becomes disorganized and upset during interactions with peers [disorga-nized]	9. Torna-se desorganizado e chateado durante as interações com os pares [desorganizado]	9. Fica desorganizado(a) e perturbado(a) durante as interações com os pares [desorganizado(a)]
40	10. Becomes calm after upset in a reasonable period of time [settles]	10. Torna-se calmo, depois de chateado num período razoável de tempo [resolve-se]	10. Consegue acalmar-se num período de tempo razoável [acalma-se]
41, 42	Shared Understanding; Social rules	Compreensão partilhada; Regras Sociais	
43	1. Appears to understand the concept of ownership as evidenced by the nature of the child's requests (permission), justifications for child's own behavior (claims), or behaviors (returns object)[ownership]	1. Parece compreender o conceito de posse, tal como evidenciado pela natureza dos pedidos da criança (permissão), justificação pelo próprio comportamento da criança (reclamação), ou comportamentos (devolve objeto) [posse]	1. Parece compreender o sentido de posse demonstrando-o pela natureza dos seus pedidos (permissão), das justificações para o seu próprio comportamento (exigências), ou comportamentos (devolução do objeto) [sentido de posse]
44	2. Appears to understand general classroom rules regarding sharing and turn-taking with peers [turn-taking]	2. Parece compreender as regras gerais da sala relativas à partilha e ao pegar e dar a vez aos pares [pegar e dar a vez]	
45	3. Recognizes that children have different skills and abilities and adjusts requests and other communications accordingly [adapts to skills]	3. Reconhece que as crianças têm habilidades e capacidades diferentes e ajusta os pedidos e outras comunicações de acordo com isso [adapta-se a habilidades]	3. Reconhece que as crianças têm diferentes competências e capacidades e ajusta os pedidos e outras formas de comunicação a essas diferenças [adapta-se às competências]
46	4. Appropriately varies style of interacting depending upon whether peer is unfamiliar (e.g., less demanding of strangers) or familiar (including friends) [adapts to companion status]	4. Varia apropriadamente o estilo de interação dependendo se o par é desconhecido (exemplo, menos exigência dos estranhos) ou familiar (incluindo amigos) [adapta-se ao estatuto do companheiro]	4. Altera o estilo de interação, de forma adequada, atendendo ao facto de o par ser desconhecido (exemplo, menos exigente com estranhos) ou familiar (incluindo amigos) [adapta-se ao estatuto do(a) companheiro(a)]
47	Pretend Play Complexity and Diversity	Complexidade e diversidade do brincar ao "faz de conta"	
48	1. Engages in pretend play using simple single actions [simple actions]	1. Envolve-se no brincar ao faz de conta usando ações simples e singulares [ações simples]	1. Envolve-se no brincar ao faz de conta usando ações únicas e simples [ações simples]
49	2. Uses multiple actions in pretend play [multiple actions]	2. Usa ações múltiplas no brincar ao faz de conta [ações múltiplas]	

Tabela 1: Tradução, adaptação e validação do conteúdo dos itens da Secção I realizada entre e 16-12-2009 e 1-02-2011 nas Universidades do Minho e Porto

Local	Itens Originais	Versão de Consenso	Opção Final - Painel de Peritos
		Envolvimento	
50	3. Engages in organized, coherent, and elaborated pretend play sequences [elaborated actions]	3. Envolve-se em sequências organizadas, coerentes e elaboradas no brincar ao faz de conta [ações elaboradas]	
51	4. When involved in multiple or elaborated actions, child exhibits considerable diversity [diversity]	4. Quando envolvida em ações múltiplas e elaboradas, a criança exibe uma diversidade considerável de ações [diversidade]	
52	5. Adapts pretend play interactions in accordance with changing demands of the evolving pretend play theme [adapts/pretend]	5. Adapta o brincar ao faz de conta de acordo com as mudanças exigidas pelo desenvolvimento do tema da brincadeira de faz de conta [adapta-se/finge]	5. Adapta as interações do brincar ao faz de conta de acordo com as mudanças exigidas pelo desenvolvimento do tema da brincadeira [adapta-se/faz de conta]
53	Everyday Events	Acontecimentos do dia a dia	
54	1. Demonstrates either through actions or descriptions a basic knowledge of shared themes involving every day events similar to other children in the program (e.g., birthday party, lunch, circle time, grocery shopping, baking cookies) [scripts]	1. Demonstra, quer através de ações ou descrições, um conhecimento básico de temas partilhados que envolvem acontecimentos do dia a dia de forma similar às outras crianças presentes no programa (exemplo, festa de anos, almoço, tempo de círculo, compra de mercearia, cozedura de biscoitos) [segue o guião]	1. Demonstra, através de ações ou de relatos, um conhecimento básico, semelhante às outras crianças do grupo, relativamente a temas partilhados que envolvem acontecimentos do dia a dia (exemplo, festa de aniversário, almoço, momento de grande grupo, compras, fazer bolos) [guiões]
55	2. Scripts of these everyday events have a well developed sequential character [temporal order]	2. Os guiões destes eventos diários têm um caráter sequencial bem desenvolvido [ordem temporal]	2. Estes guiões relativos a acontecimentos do dia a dia têm um caráter sequencial bem desenvolvido [ordem temporal]
56	3. Scripts agree with others on the main actions of the activity [agree scripts]	3. Os guiões estão de acordo com outros presentes nas ações principais da atividade [acordo de guiões/guiões concordantes]	3. Estes guiões são concordantes com os guiões de outras crianças nas ações principais da atividade [guiões concordantes]
	Developmental Issues	Questões de Desenvolvimento	
57	1. Language development - provide a summary of the child's level of receptive and expressive language. Also note any articulation difficulties or other problems with intelligibility, voice, or fluency.	1. Desenvolvimento da linguagem - realize um sumário do nível de linguagem receptiva e expressiva da criança. Tome também nota de dificuldades de articulação ou outros problemas relacionados com inteligibilidade, voz, e/ou fluência.	
58	2. Cognitive development - provide a summary of the child's general cognitive level including available intelligence test results and any information regarding the child's ability to attend and process complex information.	2. Desenvolvimento cognitivo - realize um sumário do nível cognitivo geral da criança incluindo resultados disponíveis de testes de inteligência e qualquer outra informação que tenha em conta a capacidade da criança para prestar atenção e processar informação complexa.	
59	3. Affective development - provide an estimate of the child's ability to recognize and display emotions. Include assessments of the speed and vigor with which these emotions are usually displayed and any problems the child might have in regulating his/her affect.	3. Desenvolvimento afetivo - realize uma estimativa da capacidade da criança para reconhecer e exibir emoções. Inclua avaliações da rapidez e vigor com os quais estas emoções são, normalmente, exibidas bem como qualquer problema que a criança possa ter em regular o seu afeto.	

Tabela 1: Tradução, adaptação e validação do conteúdo dos itens da Secção I realizada entre e 16-12-2009 e 1-02-2011 nas Universidades do Minho e Porto

Local	Itens Originais	Versão de Consenso	Opção Final - Painel de Peritos Envolvimento
60	<p>4. Motor development - provide information about the child's motor development with special reference to mobility and ability to gesture.</p> <p>5. Other child characteristics - note any special characteristics of the child that do not fit into the previous domains but are likely to be relevant to the child's ability to form and maintain peer interactions. Hearing or visual impairments, unusual facial features, the stature of the child, or similar characteristics should be described below.</p> <p>6. Developmental strengths - highlight specific strengths in development this child exhibits that would be valuable in designing peer-related intervention programs.</p>	<p>4. Desenvolvimento motor – disponibilize informação acerca do desenvolvimento motor da criança, com especial referência à mobilidade e à capacidade para usar gestos.</p> <p>5. Outras características da criança – tenha em atenção outras características da criança que não se encaixem nos domínios prévios, mas que têm probabilidade de ser relevantes para a capacidade da criança formar e manter interações com os pares. Défices auditivos ou visuais, características faciais invulgares, a estatura da criança, ou características similares devem ser aqui descritos.</p> <p>6. Pontos fortes do desenvolvimento – realce pontos fortes do desenvolvimento desta criança que possam ser de grande importância para o desenho de programas de intervenção relacionados com pares.</p>	

O glossário pode ser requerido através do e-mail: elsamartasoares@gmail.com

das principais razões para taxa de participação verificada no estudo piloto dois.

Na primeira reunião do painel estiveram presentes todos os peritos referidos. Alguns deles já se conheciam pois haviam estado envolvidos em projetos comuns. No caso de outros foi o primeiro dia de contacto. O grupo estabeleceu, logo desde o início, uma discussão dinâmica acerca da secção I em geral e dos itens em particular constatando-se uma participação equilibrada dos vários elementos.

Tal como se pode verificar na Tabela 1, muitos dos itens da versão de consenso permaneceram inalterados; noutros foram realizadas alterações morfo-sintáticas com o intuito de facilitar a compreensão dos mesmos. Em muitos deles foram também substituídas algumas palavras por se considerarem linguisticamente mais adequadas em relação a outras.

De seguida destacam-se os pontos mais importantes de discussão que influenciaram a validação e a adaptação do conteúdo da dita secção.

O item um (local dois - consultar Tabela 1) – "Tende a estar desocupado" - suscitou algumas dúvidas semânticas e conceptuais uma vez que a palavra "desocupado" pode levar a diferentes interpretações como sejam: sem fazer nada, efetivamente, ou com um interesse diferente, em relação ao grande grupo (brincar com as mãos, por exemplo). Surgiu, assim, a necessidade de perceber o que realmente o autor queria avaliar. A pesquisa bibliográfica posterior permitiu definir este e outros conceitos considerados necessários. Iniciou-se, desta forma - e por sugestão dos peritos, com-

plementada com a opinião dos participantes dos estudos piloto - a construção de um glossário complementar para facilitar e uniformizar a aplicação.

A tradução do termo "play" tornou-se dúbia. Alguns peritos sugeriram que se deveria optar pela palavra "jogo". Contudo, outros peritos referiram que "play" devia ser traduzido como "brincar" justificando que este conceito é mais abrangente pois engloba não só as interações orientadas por regras – jogo – como as interações livres, sem regras explicitamente definidas, o que se enquadra melhor em todos os contextos em que a palavra "play" é utilizada ao longo da escala, pelo que esta foi a opção final.

Numa abordagem inicial, considerou-se que seria benéfico acrescentar exemplos a diversos itens, mas depois concluiu-se que ao fazê-lo poder-se-ia condicionar as perspetivas das pessoas que, no futuro, preencherão as escalas.

"Initiation" – aparece, pela primeira vez, no item seis (local sete), mas depois repete-se ao longo da escala. Inicialmente foi traduzida como iniciativa e, conseqüentemente, a retro tradução conduzia a "initiative". Neste sentido, o painel de peritos sugeriu que se deveria optar pela palavra "iniciação" até porque existem diferenças conceptuais entre "iniciativa" e "iniciação"¹⁸. A primeira remete para a «ação daquele que é o primeiro a pôr em prática uma ideia, a propor ou a empreender uma coisa»^{18 p2107}. Por outro lado, "iniciação" define-se como «ação ou resultado de iniciar»^{18 p2107}. Depreende-se, portanto, que o nível de exigência, em termos de comportamentos so-

ciais, é superior na "iniciativa", comparativamente à "iniciação".

O item oito (local dez) suscitou um grande debate em torno do significado conceptual da palavra "simples". Alguns peritos perspetivaram este termo do ponto de vista da qualidade da interação - interações simples, como por exemplo, uma troca de olhares. Outro conjunto de peritos perspetivou-o de um ponto de vista relacionado com a quantidade e, por isso, encontravam um contra-senso dentro do próprio item pois se, por um lado, diz "envolve-se em respostas ou trocas simples"; por outro ainda acrescenta "não mais do que duas por criança". Os peritos argumentaram que se é mais do que uma interação por criança, então, sob a perspetiva da quantidade, já não é uma troca simples. Para contornar esta situação e para que esta dúvida não surja no futuro considerou-se, por consenso, que seria necessário acrescentar a seguinte nota explicativa de rodapé: «O conceito "simples" refere-se à qualidade da interação.».

No item dez (local 12) surgem as palavras "diversidade" e "caráter". O painel de peritos considerou que "diversidade" é - tendo em conta a Língua Portuguesa e o contexto específico em que se encontra inserida - uma palavra abrangente pelo que se retirou a palavra "caráter" para evitar redundâncias e, concomitantemente, facilitar a compreensão do item.

No item cinco (local 35) salienta-se a opção de utilização das palavras "vacilando" ou "hesitando" por se considerar que a primeira remete mais para o Português utilizado no Brasil e a segunda a que melhor se adequa à realidade cultural de Portugal.

Em relação ao item sete (local 37) foi necessária uma alteração morfo-sintática no sentido de tornar o item mais claro e compreensível. O painel substituiu também os termos utilizados para outros considerados mais adequados em termos conceptuais. Referiu-se, assim, que a palavra "muda" deveria ser substituída por "silenciosa", dado o cariz negativo que está associado à primeira e que a palavra "atrasada" não expressava explicitamente o que se pretendia avaliar pelo que se optou pelo uso de "retardada".

A componente "Complexidade e diversidade do brincar ao de-faz-de-conta" levantou muitas dúvidas aos peritos pois referiram que a semelhança dos itens e o conteúdo teórico a eles subjacente poderia dificultar a compreensão dos mesmos e, conseqüentemente, condicionar a aplicação da escala. À semelhança do que já tinha sucedido e como uma forma de contornar esta situação, ressaltou-se, mais uma vez, a necessidade de uma pesquisa teórica no sentido de esclarecer o significado dos itens referidos explicitando-o no glossário.

O conceito "guião" emergiu dúvidas entre alguns dos peritos pois referiram que em certos contextos de jardim-de-infância não é muito comum a utilização desta palavra. O grupo tentou encontrar outra palavra de substituição. Contudo, todas as

sugeridas não eram suficientemente abrangentes - decidiu-se, então, que se manteria a palavra "guião" com a definição correspondente no glossário.

No decorrer desta componente - acontecimentos do dia a dia (local 54) - optou-se por estabelecer alguma relação entre os itens através da utilização do pronome demonstrativo "estes", considerando-se que contribuiria para uma melhor compreensão.

DISCUSSÃO

Os passos metodológicos referidos na bibliografia em relação aos processos qualitativos de tradução, adaptação e validação do conteúdo de instrumentos de avaliação revelaram-se essenciais pois só assim foi possível enquadrar o instrumento original, tendo em conta as especificidades culturais das crianças portuguesas e adaptá-lo tendo em conta estes aspetos e os que se relacionam diretamente com facilitação e conseqüente operacionalização da sua aplicação por parte dos cuidadores¹⁴.

Todo o processo inerente a este estudo conduziu também a outras reflexões que permitiram captar visões mais abrangentes, para além daquelas especificamente relacionadas com a escala. A perceção dos peritos de que antes do preenchimento da secção I é importante observar a criança durante vários dias e em várias situações de interação realça a importância de ter a consciência de que o desempenho da criança poderá variar, tendo em conta o facto das atividades serem mais ou menos estruturadas, serem realizadas no interior ou no exterior da sala, serem de grande ou de pequeno grupo, o que se coaduna com a perspetiva de diversos autores que sublinham que os fatores contextuais se podem repercutir no perfil de interação da criança^{19, 20}.

A análise da secção I permitiu-lhes perceber também que o preenchimento desta requer uma grande capacidade de observação, pois avalia aspetos da interação que se podem revelar muito subtis. Consideram, assim, que estas características da escala podem ser uma vantagem uma vez que alertam para a importância da observação destes pormenores o que, em si mesmo, pode conduzir a uma mudança de atitude e de perspetiva em relação à importância da observação das diferentes situações de interação. Esta perceção, por sua vez, poderá conduzir, conseqüentemente, ao aumento da consciência em relação à importância de potenciar, ao máximo, as oportunidades de interação com os pares no jardim-de-infância^{1, 3}.

A subjetividade, inerente a alguns dos termos utilizados ao longo da secção e na própria cotação, pode conduzir a perfis diferentes da mesma criança, razão pela qual se sublinhou, mais uma vez, a necessidade do preenchimento ser também fundamentado nas observações e informações daqueles que melhor a conhecem, como os cuidadores.

A valorização do contexto como uma fonte indispensável de informação; a incitação a uma observação ativa da criança; a reflexão que daí pode decorrer e que permite verificar quais as características da criança e/ou do contexto que podem surgir como facilitadores e/ou obstáculos à potenciação da interação e a oportunidade de conhecer a criança mais aprofundadamente, encontrando as competências específicas que necessitam de ser potenciadas, surgem como algumas das mais-valias referidas em relação a esta secção ^{1, 3}. Decorre daqui a convergência desta secção com as perspetivas contemporâneas ao centrar-se não só na criança, mas ao valorizar e ao permitir estabelecer uma ponte entre os fato-

res relacionadas com a criança e com aqueles relacionados com o contexto sugerindo-se, portanto, que pode surgir como um recurso complementar a nível da avaliação e do planeamento da intervenção ^{3, 4, 6}.

Todo o processo inerente a este estudo conduziu à necessidade de um estudo aprofundado das dinâmicas adotadas nos jardins-de-infância e quais as suas implicações na potenciação da competência social nas relações com pares.

Agradecimentos

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia - SFRH / BD / 70351 / 2010 e ao Fundo Social Europeu.

REFERÊNCIAS

1. Corsaro WA. Friendship and peer culture in the early years. New Jersey: Ablex Publishing Corporation 1993.
2. Guralnick MJ. Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*. 2010;23(2):73-83.
3. Garbarino J, Ganzel B. The human ecology of early risk In: Shonkoff JP, Meisels SJ, editors. *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press; 2000. p. 76 - 93.
4. Sameroff AJ, Fiese BH. Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In: Shonkoff JP, Meisels SJ, editors. *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press; 2000. p. 135 - 59.
5. Meisels SJ, Burnett SA-. The elements of early childhood assessment. In: Shonkoff JP, Meisels SJ, editors. *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press; 2000. p. 231 - 57.
6. Pereira APdS. Práticas centradas na família em intervenção precoce: Um estudo nacional sobre práticas profissionais [Tese de Doutoramento]. Braga: Universidade do Minho; 2009.
7. Guralnick MJ. Assessment of peer relations. Washington: Child Development and Mental Retardation Center - University of Washington; 2003. Available from: http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/Assessment_Peer_Relations2003.pdf.
8. Guillemin F, Bombardier C, Beaton D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: Literature review and proposed guidelines. *J Clin Epidemiol*. 1993;46(12):1417 - 32.
9. Hill MM, Hill A. Investigação por questionário. 2ª ed. Lisboa: Sílabo; 2008.
10. Zometa CS, Dedrick R, Knox MD, Westhoff W, Siri RS, Debaldo A. Translation, cross-cultural adaptation and validation of an HIV/AIDS knowledge and attitudinal instrument. *AIDS Education and Prevention*. 2007;19(3):231-44.
11. Fachado AA, Martinez AM, Villalva CM, Pereira MG. Adaptação cultural e validação da versão portuguesa: Questionário medical outcomes study social support survey (MOS-SSS). *Acta Med Port*. 2007;20:525 - 33.
12. Oliveira R-G, Stein LM, Pezzi JC. Tradução e validação de conteúdo da versão em português do childhood trauma questionnaire. *Rev Saúde Pública*. 2006;40(2):249 - 55.
13. Dicionário da língua portuguesa contemporânea Lisboa: Verbo; 2001.
14. Odom SL, Brown WH, Schwartz IS, Zercher C, Sandall SR. Ecologia da sala e participação da criança. In: Odom SL, editor. *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora 2007. p. 27 - 43.
15. Wood E. Developing a pedagogy of play. In: Anning A, Cullen J, Flerer M, editors. *Early childhood education*. London: Sage Publications; 2004. p. 27 - 38.