



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa Marta Pereira Soares

**Tradução, adaptação e validação do
conteúdo do instrumento *Assessment
of Peer Relations* tendo em conta a
realidade cultural portuguesa**

Tradução, adaptação e validação do conteúdo do
instrumento *Assessment of Peer Relations* tendo
em conta a realidade cultural portuguesa

Elsa Marta Pereira Soares

UMinho | 2013

Maio de 2013

Este doutoramento foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do POPH – QREN – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por Fundos Nacionais MCTES.

(Referência da bolsa: SFRH / BD / 70351 / 2010)

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa Marta Pereira Soares

**Tradução, adaptação e validação do
conteúdo do instrumento *Assessment
of Peer Relations* tendo em conta a
realidade cultural portuguesa**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Serrano

Nome: Elsa Marta Pereira Soares

Endereço Eletrónico: elsamartasoares@gmail.com

Título da Tese de Doutoramento:

Tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento *Assessment of Peer Relations*

tendo em conta a realidade cultural portuguesa.

Orientadora: Professora Doutora Ana Serrano

Ano de conclusão: 2013

Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Doutoramento em Estudos da

Criança – Especialidade em Educação Especial

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Sei do poder das palavras, mas sei também que por mais que pretenda, não conseguirei transpor nelas todo o sentimento que me invade e que emana muito para além do que considero ser um agradecimento, mas sim uma marca profunda e inolvidável no meu eu.

À minha Mãe que se afligia com o meu afligir e que sentia, talvez em dobro, as minhas conquistas e as minhas dores, mas que me conseguiu sempre transmitir a naturalidade com que deve ser encarada esta dicotomia subjacente à vida. Presença constante e paciente nos meus dias de sol e nos de intensa intempérie.

Ao meu Irmão, à minha Cunhada e à minha Sobrinha, a Leonor, pilares da minha estabilidade, fontes do meu sossego, refúgio do meu desespero, companheiros dos meus sonhos e de todas as lutas... o meu Irmão fonte segura daquilo que sou, inspiração do muito que ainda tenho para ser. A Leonor, celebração diária da vida.

À Professora Ana Serrano por me ter incentivado sempre, por me ter dado a segurança necessária para eu avançar, por ter confiado no meu trabalho, por nunca me ter faltado nos dias de desespero e dúvida, por me ter feito compreender, de forma tão simples, que o ato de levar a cabo um doutoramento deve ser encarado como um bom desafio para a mente e para a alma.

À Professora Ana Paula Pereira... da amizade que lhe sinto e da minha gratidão inexpressável por mais palavras que o léxico possa ter para o fazer.

À Professora Altina por ter aparecido na minha vida num momento em que o desespero poderia ter sido a dobrar, não fosse o novo caminho que me mostrou e que

tanto me ajudou neste percurso da investigação, da amizade e gratidão sinceras que lhes sinto.

À Professora Filomena Ponte que sempre acompanhou de perto o meu percurso académico, agradeço-lhe de forma sincera os incentivos, o apoio e as palavras de motivação.

A todas as pessoas, também amigas, com quem me fui cruzando neste percurso e que colaboraram ativamente comigo na execução deste projeto.

À Madrinha Maria do Céu e à Madrinha Isabelinha pela estabilidade que proporcionaram à minha vida. À tia Tátá e ao tio Matias por terem estado connosco na linha da frente dos desafios difíceis. O Tio Quim e a Tia Filipa, companheiros atentos desta viagem que foi muito além de um ato académico, o carinho e a alegria genuína com o me recebem, envolvem e acolhem. Bem – hajam. À minha prima Andreia por nunca ter desistido de mim no momento que me foi mentalmente mais desafiante. À minha prima Daniela, pelo coração de ouro, pelo apoio constante e sentido, por ser tão especial como é. À minha prima Vera por ter regressado ao meu caminho.

À Lia, amiga intemporal, do sentimento que não se consegue descrever, dos nossos eus em simbiose. À Ana Cristina Rito, amizade pura, genuína em forma de leveza, coração eternamente dedicado. Ao Pedro Pereira, amigo paciente das ausências prolongadas, amizade sentida, daqueles amigos preciosos que para mim, são uma existência no mundo do sempre. Ao meu amigo João, pelo nosso mundo de memórias e aventuras. Ao Carlinhos, ao Tiago e ao João Medeiros do carinho imenso que lhes sinto e que eles me retribuem em dobro.

À Raquel também amiga do apoio incondicional, agradeço-lhe profundamente a presença constante, a disponibilidade total, a dedicação, a paciência, as constantes

palavras de motivação, a forma como esteve sempre, sempre, sempre presente na resolução dos desafios. À Andreia Ribeiro pelas conversas de partilha e de reflexão que muitas vezes me esclareceram, descomplicaram e lembraram que a vida é mesmo melhor quando a sabemos viver momento a momento, amiga dos “empurrões” nos momentos certos. À Ana Oliveira, das palavras que guardo ditas em momentos cruciais. À Eva por ser uma amiga tão genuína e por partilhar com toda a sua pureza as minhas felicidades.

À Cristiana, amiga sincera, companheira atenta e dedicada neste percurso, no alento, no ânimo, nos desabafos, nas alegrias e nas tristezas, no apoio incondicional, na linha da frente do que é bom e do que é mau, dos abraços apertados e dos sorrisos nos momentos certos.

Ao Rui Cruz que acompanhou tão de perto este caminho, mas que ao mesmo tempo se tornou um amigo indescritivelmente crucial para que eu me conseguisse abstrair. Da leveza que conseguiu acrescentar a muitos dos meus dias, do que me ensina, do que me acrescenta, por ter sempre acreditado no meu conseguir.

À D. Leonor e ao Sr. Rego por serem presenças constantes na minha vida, personagens principais nos momentos bons e nos de mais dificuldade.

À Aninhas, das surpresas boas e incomparáveis que a vida nos traz.

Ao Nuno Dias por me ter permitido sonhar, por ser um amigo incondicional.

À Helena Reis, à Ângela Flores e à Susana Matos pela força com que acreditam em mim, pela amizade sincera e por serem também um porto muito seguro.

À Eugénia Magina por tudo o que me ensinou, por me apoiar sempre, por ser responsável por muito daquilo que sou enquanto terapeuta, pelos conselhos sábios, por me ter ajudado a ser uma pessoa mais pragmática. À Terapeuta Maria João, por tudo e

por ter sido também a primeira a incutir-me a magia da terapia da fala. À Professora Maria Cândida que independentemente da distância e do tempo conseguiu manter-se sempre perto, pelo apoio e pela ajuda preciosa que sempre me deu.

Ao Filipe Pinheiro, amigo de muitos anos, que abraçou a RUMO com toda a convicção e vontade tendo contribuído ativamente para que o projeto continuasse a crescer, mesmo com a minha ausência quase total. Agradeço-lhe, de forma sincera, a dedicação, o acreditar e a leveza de consciência que me trouxe nos momentos em que se tornou impossível conciliar estes dois projetos de vida.

À Mariana Carvalho e à Ângela Meira, ao Ricardo Celestino, à Carolina Branco, à Sofia Correia e à Susana Ribeiro, das amizades que permanecem e permanecerão, dos amigos que estão sempre perto, dos amigos que escutam, apoiam e incentivam, do carinho especial que lhes tenho e que me é retribuído de forma indescritível.

À Rita Fernandes e à Jota por estarem sempre lá, da magia que nos unirá sempre.

Ao Tiago Lapa pela constante disponibilidade nas alturas de pânico informático.

Ao Nuno Pereira, amigo que conseguiu transformar o longe em perto.

À Patrícia por ter surgido no meu caminho e por se ter tornado tão especial.

Ao meu novo grupo de trabalho, por me receberem tão bem, por todo o apoio, por todas as palavras de incentivo, por estarem sempre disponíveis para me ajudarem, pelos bons momentos que já pudemos passar... porque ainda existem pessoas maravilhosas que facilmente nos permitem extrapolar para fora do mundo profissional.

E a todos os demais amigos e familiares, todos fazem parte daquilo que sou.

E, claro, à Fundação para a Ciência e Tecnologia e ao Fundo Social Europeu essenciais para que esta etapa académica fosse exequível.

Elsa Soares

RESUMO

As situações de interação da criança com os seus pares são entendidas como fulcrais para o desenvolvimento na área social e em todas as outras áreas como sejam, a comunicação, a linguagem, a cognição, a emoção. Esta relação é bidirecional já que o desempenho da criança nas mais diversas áreas do desenvolvimento também se repercute no seu funcionamento social. Compreende-se, portanto, que qualquer dificuldade a este nível poderá afetar o desenvolvimento da criança pelo que se salienta a importância de se especificarem, tão cedo, quanto possível, eventuais dificuldades na interação social para se possa proceder à intervenção necessária no sentido de potenciar ao máximo as competências, tentando minimizar qualquer tipo de consequências.

No entanto, em Portugal é reduzido o número de instrumentos validados que possam ser utilizados para a avaliação de competências específicas como são as de interação social. É neste âmbito que surge o presente trabalho com o objetivo de traduzir, adaptar e validar o conteúdo das secções do instrumento de avaliação – “Assessment of Peer Relations” - “Avaliação da Relação com Pares”, tendo em conta a realidade cultural portuguesa. Este instrumento é construído com base nos parâmetros do desenvolvimento interacional e valoriza, tal com os modelos teóricos preconizam hoje em dia, a avaliação contextual que se aproxime o mais possível do desempenho espontâneo da criança. Este instrumento foca-se, pois, nas competências da criança entre os três e os cinco anos de idade observada nos contextos naturais de interação, solicitando-se o preenchimento após alguns dias de observação e enfatizando a importância de recolher informação junto de todos os que conhecem e lidam diariamente com a criança.

A metodologia utilizada neste estudo é de base qualitativa. Neste sentido, para a tradução e retro tradução do instrumento recorreu-se a uma equipa de tradutores. O instrumento traduzido foi utilizado em três estudos piloto que contribuíram para um melhoramento linguístico constante da Avaliação das Relações com Pares e permitiram aferir acerca da importância de prosseguir com o estudo. Para a adaptação e a validação do conteúdo constituiu-se um painel de peritos com uma extensa experiência profissional na área da intervenção precoce. Deste processo resultou a adaptação e validação da secção I e da secção II do referido instrumento considerando-se que a secção III seria difícil de operacionalizar nos jardins – de- infância portugueses pela

exigência de análise requerida por esta secção, pela sua complexidade e pela menor aplicabilidade/funcionalidade prática.

Da necessidade de compreender a perspectiva dos profissionais que poderão ser os potenciais utilizadores do instrumento surgiu um outro objetivo desta investigação- Compreender a pertinência, utilidade e a aplicabilidade/funcionalidade do instrumento tendo em conta a perspectiva dos profissionais. Neste sentido, foi possível contar com a participação de oito profissionais das áreas da educação de infância e da terapia da fala. Estas profissionais aplicaram a versão já validada a crianças que acompanhavam e que identificaram como tendo dificuldades de interação e, num momento posterior, partilharam as suas perspetivas acerca do instrumento numa entrevista semi-estruturada.

A análise das entrevistas permitiu perceber que todas as participantes veicularam perceções positivas acerca do instrumento. Consideram poder utilizá-lo na prática profissional e referem que ajuda a estabelecer a ponte com a intervenção. Indicam a necessidade de encontrar estratégias que permitam contornar a sua extensão, principalmente no que diz respeito aos textos de suporte teórico que complementam o instrumento. Indicam também que o instrumento as conduziu a um processo de reflexão acerca das atitudes, atividades e dinâmica que implementam e aludiram ao facto do instrumento lhes ter permitido não só relembrar informação, como também aceder a novos conhecimentos e consideram, por isso, que o instrumento pode vir a ter um impacto positivo no desempenho dos diversos profissionais.

Todo este percurso e os dados que foram sendo recolhidos proporcionaram, também, a emergência de diversas reflexões e a consequente necessidade de investigações futuras que incidam sobre o estudo de quais as perceções dos profissionais, nomeadamente os educadores de infância, sobre as interações sociais e quais os tipos de dinâmicas adotadas nos jardins- de- infância tendo em conta a potenciação das interações sociais e a concomitante fomentação do desenvolvimento em todas as outras áreas.

Palavras – chave: Interação social, Pares; Avaliação no contexto

ABSTRACT

The situations in which the child interacts with peers are understood as critical to the development in the social area and in all other areas such as, communication, language, cognition, emotion. This is a bidirectional relation once the performance of the child in the different areas of development is also reflected in his/her social functioning. As a consequence, it is possible to understand that any difficulty in the child's social functioning can affect his/her development. These facts highlight the importance of specifying, as early as possible, any difficulties that the child reveals in the social interaction in order to intervene in a way that potentiates to the maximum the identified needs trying to minimize any kind of consequences. However, in Portugal we verify a reduced number of adapted and validated instruments that can be used to assess specific skills such as these of social competence. All these aspects are in the base of this study which aim is based on the translation, adaptation and content validation of the "Assessment of Peer Relations" regarding the Portuguese cultural reality. This instrument was created having into account the parameters of the interactional development and its values, such as preconized by the contemporary theoretical models, the performance of the child in the natural contexts so that it is possible to get as close as possible to his/her spontaneous performance.

This instrument was conceived to assess children between three and five years old. The observer is asked to fulfill the checklists after some days of observing the child in the natural contexts of interaction and it emphasizes the importance of valuing the information given by the caregivers that daily deal with the child.

This study is based in a qualitative methodology. The translation and back translation was done by a team of translators. This translated version was used in three pilot studies that contributed to a linguistic improvement of it and allowed to understand the pertinence of proceeding with the investigation. The adaptation and content validation was based in an expert panel composed by professionals with a vast experience in early intervention. This process allowed the adaptation and content validation of section I and section II of the instrument. The expert panel considered that section III would be difficult to operationalize in the Portuguese preschools concerning

the demand of analysis that this section requires, its complexity and the reduced applicability/practical functionality of this section.

All this process conducted to the need of understanding the perspectives of those professionals that, in the future, may be the potential users of this instrument emerging, consequently, the second objective of this investigation: understand the importance, utility and the applicability/functionality of this instrument having into account the professionals' perspectives. In this way it was possible to count on the participation of eight professionals from early childhood education and speech language pathology. These professionals applied the validated version of the instrument to children that they identified as having interactional difficulties and after that they shared their perspectives about it by answering to the questions of a semi-structured interview.

The analysis of the interviews allowed understanding that all the participants indicated positive perceptions about the instrument. They consider using it in professional practice and they refer that it helps to establish a bridge between assessment and intervention. They indicate the need of finding strategies that enable to contour its extension mainly in what concerns to the theoretical support texts that complement the instrument. They also indicated that it allowed them to reflect about the attitudes, activities and dynamics that they implement in their work and they referred that the instrument allowed not only to recall information, but also to access new knowledge considering, consequently, that the instrument can have a positive impact in the performance of the different professionals.

Overall, the research process and the data that was collected also provided the emergence of various reflections and the consequent need of future investigations that focus on the study of which are the perceptions of the professionals, namely the early childhood educators, about the social interactions and about the types of dynamics used in preschools having into account the improvement of social interactions and the concomitant promotion of the development in all other areas.

Keywords: Social interaction, Peers, Assessment in the context

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA.....	19
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O PAPEL DOS PARES	21
COMPETÊNCIA SOCIAL NA RELAÇÃO COM PARES	26
INTERAÇÃO SOCIAL COM PARES	31
INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	35
OUTRAS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO QUE INFLUENCIAM A COMPETÊNCIA SOCIAL NA RELAÇÃO COM PARES	40
AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NAS RELAÇÕES COM PARES	44
CAPÍTULO II -METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	53
INTRODUÇÃO	55
1 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	55
1.2 ESTUDO DE CASO	60
2 – CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO	63
3 – TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO DAS SECÇÕES DO INSTRUMENTO “APR” TENDO EM CONTA A REALIDADE CULTURAL PORTUGUESA.....	66
3.1 – TRADUÇÃO E RETRO TRADUÇÃO	66
3.2 – ESTUDOS PILOTO	67
3.3 – ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO: PAINEL DE PERITOS.....	69
4- PERTINÊNCIA, UTILIDADE E APLICABILIDADE/FUNCIONALIDADE DO INSTRUMENTO APR TENDO EM CONTA A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS	72
4.1 - ENTREVISTAS	72
4.2 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	75

CAPÍTULO III - RESULTADOS	81
TRADUÇÃO E RETRO TRADUÇÃO DO INSTRUMENTO ARP	83
ESTUDOS PILOTO.....	83
ADAPTAÇÃO E VAIDAÇÃO DA SECÇÃO I.....	85
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SECÇÃO II	90
CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA SECÇÃO I DA SECÇÃO II.....	93
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SECÇÃO III	93
ENTREVISTAS.....	95
ENTREVISTA 1	95
ENTREVISTA 2	96
ENTREVISTA 3	97
ENTREVISTA 4 E 5	98
ENTREVISTA 6.....	98
ENTREVISTA 7	99
ENTREVISTA 8.....	99
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	100
 CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 123
 CAPÍTULO V - CONCLUSÕES e RECOMENDAÇÕES	 161
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 167
 ANEXOS.....	 183
ANEXO A.....	185
Assessment of peer relations –Instrumento original.....	185

ANEXO B	187
Pedido de autorização dirigido às Direções Executivas dos Agrupamentos de Escolas ...	187
ANEXO C	191
Pedido de autorização dirigido aos Encarregados de Educação	191
ANEXO D.....	195
ENTREVISTA - GUIÃO FINAL	195
ANEXO E	199
PROCESSO DE TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SECÇÃO I DA ARP	199
ANEXO F	215
GLOSSÁRIO – SECÇÃO I	215
ANEXO G.....	219
PROCESSO DE TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SECÇÃO II DA ARP	219

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo de nó livre.....	77
Figura 2 – Exemplo de nós organizados em árvore	77
Figura 3 - Vista do painel de navegação, da vista de lista e da vista de detalhe do NVIVO9.....	79
Figura 4- Desvantagens da ARP: Instrumento longo; muita informação escrita; manual acrescenta muita informação	103
Figura 5 - Importância dos Manuais de Suporte	106
Figura 6 – Perceções específicas das profissionais em relação aos manuais de suporte.	107
Figura 7 - <i>Organização do instrumento</i>	110
Figura 8 - Compreensão dos itens.....	111
Figura 9 - Outras considerações acerca dos itens.....	112
Figura 10 - Considerações acerca do glossário	113
Figura 11 - Considerações acerca do <i>tempo de preenchimento</i> da ARP.....	114

Figura 12 – Utilização futura da ARP para avaliar crianças com dificuldades de interação.	115
Figura 13 - Representação da associação entre as categorias <i>ARP é importante para a avaliação e Utilizaria numa avaliação futura</i>	117
Figura 14 - Importância da ARP nas atitudes dos profissionais	118
Figura 15 - Importância da ARP - associação entre categorias	119
Figura 16 - <i>ARP permite relembrar conhecimentos e aceder a informação nova</i>	120
Figura 17 - A ARP e o perfil de interação da criança	121
Figura 18 - A ARP e o contexto.....	122

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Perceção dos profissionais em relação à ARP	101
Tabela 2 - Desvantagens percecionadas pelos Profissionais em relação à ARP	102
Tabela 3 - Importância de uma explicação oral do instrumento	109
Tabela E 1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares.....	201
Tabela E 2 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares -itens não traduzidos pela Equipa do Porto	213
Tabela G 1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares- itens não traduzidos pela equipa do Porto	221
Tabela G 2 – Processo de tradução da Secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares.....	231
Tabela G3 - Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares -itens não traduzidos pela equipa do Porto	242
Tabela G 4 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares.....	243

INTRODUÇÃO

São diversos os estudos que referem a importância da interação social com os pares como um contexto no qual a criança aprende formas mais avançadas de competência social (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Guralnick, 2006b; Odom, McConnel, & McEvoy, 1992). É nestas situações de interação que as crianças encontram um contexto seguro e uma abundância de oportunidades naturais que lhes permitem pôr em prática os conhecimentos sociais, vivenciarem as consequências das estratégias que utilizam em determinadas situações e, conseqüentemente evoluírem a nível das competências sociais (Manz & McWayne, 2004; Tanta, Deitz, White, & Billingsley, 2005). Esta evolução, por sua vez, decorre de processos complexos e de transações recíprocas e constantes que ocorrem num todo integrado (Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff & Mackenzie, 2003). Assim, o desempenho social influencia o desenvolvimento de outras áreas como sejam a comunicação, a linguagem, a cognição e a emoção. As capacidades da criança nestas áreas, refletem-se, por sua vez, no desempenho a nível social (W. H. Brown, Odom, & Conroy, 2001; Guralnick, Hammond, Connor, & Neville, 2006). Toda esta realidade inerente à criança só pode ser compreendida se forem, ainda, tidas em conta as interações bidirecionais que ocorrem entre a criança e todos os fatores, elementos e processos dos contextos mais imediatos – como, por exemplo, a relação com os cuidadores – ou dos contextos mais afastados, mas que também a influenciam de forma indireta – como, por exemplo, o ambiente profissional que os cuidadores estão a vivenciar (Bronfenbrenner, 1975; Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff & Mackenzie, 2003).

Esta perceção alargada e abrangente permite perceber que a competência social na relação com pares pode ficar comprometida se algum desses processos, elementos ou aspetos estiver afetado (Guralnick, 2010). Esta é a razão pela qual as crianças com necessidades especiais (NE) enfrentam mais obstáculos e desafios no percurso do desenvolvimento destas competências (Guralnick, Hammond, Connor, et al., 2006; Odom, McConnel, & Brown, 2008).

Só a adoção de uma perspetiva abrangente e integrada permite perceber que a potenciação das competências sociais decorre também do papel ativo do meio no

aumento das oportunidades de interação através da modificação, reestruturação, implementação, experimentação de estratégias, rotinas, materiais, que se possam revelar benéficas tendo em conta as características e especificidades de cada criança (Garbarino & Ganzel, 2000; Meisels & Burnett, 2000; Rantala, Uotinen, & McWilliam, 2009)

Dificuldades a nível da interação social podem afetar a capacidade de inclusão da criança na sociedade e, conseqüentemente, condicionar a sua adaptação à vida futura (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Estes factos sublinham a necessidade de avaliar estas competências tão cedo quanto o possível, de forma a desenvolver estratégias de intervenção adequadas. Contudo, em Portugal encontra-se um número limitado de escalas adaptadas e validadas que avaliem a interação social (Almeida & Freire, 2008; Pereira, 2009; Tegethof, 2007).

Seguindo uma revisão bibliográfica extensa, o estudo em questão coloca um enfoque na realização social da criança nos contextos naturais, tal como descrito no instrumento de avaliação da interação – *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003) – Avaliação das Relações com Pares (ARP). Este instrumento avalia vários domínios críticos da interação social da criança com base na sua realização 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 (Bagnato, 2007; Slentz, 2008; Wall, 2006).

A finalidade deste estudo decorre da convergência dos diversos fatores referidos e prende-se, portanto, com o recurso a uma metodologia qualitativa no sentido de atingir os seguintes objetivos:

- Traduzir para o Português Europeu as secções I, II e III do instrumento ARP;
- Adaptar as secções I, II e III do instrumento ARP tendo em conta a realidade cultural portuguesa;
- Validar o conteúdo das secções I, II e III do instrumento ARP, tendo em conta a realidade cultural portuguesa;

Para alcançar estes objetivos, foi possível contar com a participação de tradutores que levaram a cabo a tradução e a retrotradução, foram realizados três estudos piloto aos quais se seguiram três reuniões com um mesmo painel de peritos na área da intervenção precoce e das interações sociais.

Decorrente dos dados recolhidos nesta primeira fase e tendo em conta que avaliar as crianças nos seus contextos naturais de forma a captar as suas necessidades pode tornar-se um verdadeiro desafio (Rantala, et al., 2009), emerge um outro objetivo desta investigação:

- Compreender a pertinência, utilidade e a aplicabilidade/funcionalidade do instrumento ARP tendo em conta a perspectiva dos profissionais.

Neste sentido, recorreremos a oito profissionais que aplicaram o instrumento e que foram, posteriormente, entrevistados para que pudessem revelar todas as suas perceções e opiniões.

Este trabalho de investigação está organizado em cinco capítulos. O enquadramento teórico – capítulo I – alude a diversas temáticas e a diversos aspetos relacionados com a interação social da criança com os seus pares.

O capítulo II – Metodologias de investigação - explora o desenho da investigação, o instrumento em estudo, os objetivos da investigação e todos os procedimentos metodológicos utilizados para os atingir. Os resultados de todo o processo de investigação são apresentados no capítulo III e posteriormente analisados e discutidos no capítulo IV tendo como base a convergência entre os resultados obtidos e as perceções dos diversos autores.

O capítulo final – capítulo V – apresenta as conclusões e limitações do estudo aludindo a algumas sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O PAPEL DOS PARES

São várias as correntes teóricas que exploram os possíveis processos/fatores inerentes ao desenvolvimento da criança. Apesar das especificidades reveladas por cada uma dessas teorias encontram-se, em muitas delas, aspetos comuns e outros que se complementam.

A corrente piagetiana e a teoria construtivista debruça-se, essencialmente, sobre o desenvolvimento cognitivo humano - sequenciado por estádios e resultante dos processos de assimilação e acomodação que decorrem da relação/ação da criança sobre o meio. Realça-se a importância das interações com os pares como a situação ideal para ajudar a criança a descentrar o seu pensamento de uma perspectiva essencialmente egocêntrica, para aquela que considera várias perspectivas (Lefrançois, 1995; Richmond, 1970; Tryphon & Vonèche, 1996; Wozniak, 1996). De facto, é no grupo de pares que a criança se vê confrontada com aqueles que podem aceitar as suas opiniões ou ter opiniões opostas (A. L. Brown, Metz, & Campione, 1996). Os conflitos que emergem dos desacordos do grupo criam um desequilíbrio que conduz a criança a uma necessidade de ajustamento cognitivo o que, segundo esta corrente, surge como a causa primária do concomitante desenvolvimento a este nível (A. L. Brown, et al., 1996; Hartup, 2009; Richmond, 1970; Siraj-Blatchford, 2004).

Apesar de pontos comuns existentes entre a teoria de Piaget e Bandura, este último acredita que as mudanças cognitivas não se restringem ao conflito intrapsicológico e defende que se todo o desenvolvimento cognitivo dependesse apenas da ação da criança sobre o meio, então seria um processo muito lento, baseado em atividades morosas de tentativa - erro (Bandura, 1977, 1989). De uma forma geral, Bandura (1977, 1989) perspectiva o desenvolvimento como uma estreita inter-relação entre os fatores biológicos da criança e todas as experiências que lhe são fornecidas pelo contexto. A criança e o contexto estabelecem uma relação bidirecional, um determinismo recíproco, dada a influência mútua que se verifica (Bandura, 1977, 1989).

Acrescenta, assim, na sua perspectiva sócio-cognitiva, que para além da aprendizagem que pode ocorrer através da ação direta da criança sobre o meio, tem também de se ter em conta a importância preponderante da aprendizagem através da observação (Bandura, 1977). Esta é percecionada como uma das formas mais poderosas

de aprendizagem que permite que a criança veja os modelos que a rodeiam e aprenda com eles, expandindo o seu conhecimento e competências (Bandura, 1977). Emerge o conceito de aprendizagem vicariante que se relaciona com a capacidade da criança observar comportamentos dos outros e perceber, através das suas consequências – positivas ou negativas – se serão comportamentos que poderá adotar, ou não, em situações semelhantes (Bandura, 1977). Bandura (1989) realça também a importância da percepção que a criança tem acerca de si mesma em relação à influência que consegue exercer no meio envolvente, ou seja, o seu sentido de auto-eficácia o qual determina as ações que leva a cabo, o esforço que lhes dedica e a sua insistência perante obstáculos e experiências de falha (Bandura, 1989).

Baseado no facto de que a maior parte da aprendizagem social ocorre no meio dos pares, Bandura (1989) realça o papel daqueles que são mais experientes e competentes, como potenciais modelos de pensamentos e comportamentos eficazes. É também nestes contextos de interação que a criança consegue desenvolver o auto-conhecimento em relação às suas capacidades. As experiências positivas são essenciais para o aumento contínuo do seu sentido de auto-eficácia o que se reflete, consequentemente e de forma positiva, nas suas relações com os pares (Bandura, 1989).

Para Vygotsky (1994a) o desenvolvimento resulta da estreita interligação entre os fatores genéticos (desenvolvimento orgânico e consequente maturação da criança) e culturais. Em termos culturais, realça a importância do passado e presente histórico que engloba todas as capacidades que a humanidade foi aperfeiçoando ao longo do tempo e com as quais a criança contacta uma vez que se encontra, idealmente, submersa num grupo social, sendo este, portanto, uma fonte inquestionável do seu desenvolvimento (A. L. Brown, et al., 1996; MacNaughton, 2004; Vygotsky, 1978, 1994b). Assim, na linha cultural do desenvolvimento, salienta-se o plano social e o psicológico (Wertsch & Tulviste, 1996). Dito de outra forma, o que a criança consegue fazer na interação social torna-se, com o tempo e através de processos de internalização, parte dos seus repertórios independentes (A. L. Brown, et al., 1996; Corsaro, 1993; Hartup, 2009; Martí, 1996; Vygotsky, 1978). Acredita-se, pois, que nos contextos sociais surgem zonas de desenvolvimento proximal e, portanto, contextos onde a criança encontrará a possibilidade de desenvolver as capacidades emergentes, através da resolução de problemas sob a orientação de algum adulto, ou em colaboração com pares mais

capazes (A. L. Brown, et al., 1996; Fleer, Anning, & Cullen, 2004; Siraj-Blatchford, 2004; Vygotsky, 1978; Wertsch & Tulviste, 1996).

Para Tomasello e Carpenter (2007) esta perspectiva de Vygotsky justifica, em si mesma, a singularidade da cognição humana que se baseia, não só no poder mental individual, mas também na capacidade que o ser humano tem de colaborar com os outros nas atividades coletivas e de aprender através deles e dos seus artefactos. Tomasello (2000) desenvolve, assim, a sua perspectiva em torno dos processos de transmissão cultural, reforçando que são estes que permitem que a criança aprenda com e através das competências e conhecimentos que os outros que a rodeiam já aprenderam poupando, assim, tempo e esforço.

A aprendizagem cultural permite processos de sociogenesis - processos que levam à criação de novas práticas ou artefactos sociais e que resultam sempre de processos de interação com o outro (Tomasello, 2000). As práticas e artefactos sociais vão acumulando modificações ao longo do tempo advindo daqui a percepção de que a evolução cultural é cumulativa (Tomasello, 2000). Esta característica assegura que o desenvolvimento cognitivo ontogénico do ser humano decorre num ambiente de artefactos e práticas sociais novas que representam, em si mesmos, a sabedoria coletiva de todo o grupo social, tendo em conta toda a história cultural. Emerge, assim, o conceito de cognição social (Tomasello, 2000).

Desta forma, Tomasello (2000) dá continuidade às perspectivas de Vygotsky referindo que o desenvolvimento de cada ser decorre entre as linhas individuais e as linhas culturais e, portanto, é o resultado da interação entre a herança biológica e a cultural – modelo da hereditariedade dual (Tomasello, 2000). Como seria de esperar, estas duas linhas de desenvolvimento fundem-se desde idades muito precoces sendo difícil destriça-las nos atos cognitivos da criança (Tomasello, 2000).

No decorrer da aprendizagem cultural, a criança vai utilizando as suas percepções acerca da forma como as outras pessoas a perspetivam – em termos emocionais e concetuais – para se categorizar em relação a elas. A internalização da perspetiva das outras pessoas contribui, de sobremaneira, para a formação do auto – conceito (Tomasello, 2000).

É por volta dos nove meses de idade, com a emergência de atividades de atenção conjunta, evidenciadas pelas primeiras tentativas da criança partilhar a atenção e

aprender com e através da imitação daqueles que a rodeiam, que se denota o aparecimento da capacidade sócio cognitiva humana que permite que a criança se identifique com as outras pessoas, que as compreenda como agentes intencionais sendo capaz de se pôr no lugar delas e de conseguir perceber “para quê?” e o “porquê?” da outra pessoa usar aquele instrumento ou aquele símbolo. Só assim pode iniciar, efetivamente, o seu percurso na aprendizagem cultural (Tomasello, 2000, 2003; Tomasello & Carpenter, 2007).

Sameroff (2010) coloca a ênfase no sujeito e no meio. Segundo a sua perspectiva transacional o desenvolvimento humano ocorre através de transações constantes entre estas duas entidades. Sublinha que ambas têm um papel igualmente importante neste processo, influenciando-se mutuamente (Sameroff, 2010; Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff & Mackenzie, 2003). Considera-se que existe uma transação quando a atividade de um elemento tem repercussões, qualitativas e/ou quantitativas, sobre a atividade de outro (Sameroff & Mackenzie, 2003). Esta relação de transações bidirecionais e interdependentes entre o sujeito e os diversos subsistemas em que está inserido realça a importância de uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, tal como preconizado por Bronfenbrenner (1975, 1999).

Através da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner (1975, 1986, 2005a) criou um enquadramento abrangente explicativo do desenvolvimento da criança, tendo em conta a influência dos diversos contextos e a predição de como estes a afetam e se afetam mutuamente. Bronfenbrenner (1975, 1986) também perspetiva o desenvolvimento humano como o resultado de um conjunto de interações entre o indivíduo e o ambiente. O indivíduo é um ser ativo que age sobre o ambiente, recriando-o (Bronfenbrenner, 2005b). Por sua vez, o ambiente - que engloba o contexto imediato, bem como as diversas inter-relações entre os diversos contextos – influencia o seu desenvolvimento através de «forças poderosas» (Bronfenbrenner, 1975, p. 15) que a afetam de forma direta e indireta (Bronfenbrenner, 1975). Percebe-se, assim, a necessidade de focar a atenção no desenvolvimento da criança, mas também, e de forma igualmente importante, na ecologia (Bronfenbrenner, 1975). Na sua perspetiva, a criança em desenvolvimento encontra-se no centro de uma estrutura ecológica em que é rodeada, num primeiro nível, pelo microssistema, depois pelo mesossistema, segue-se o exossistema e, por fim, o macrosistema (Bronfenbrenner,

1975). Todos estes subsistemas, também designados como sistemas interconectados, referem-se a contextos que a influenciam de forma mais ou menos direta (Bronfenbrenner, 2005b).

O microsistema corresponde às vivências e experiências da criança no que diz respeito a atividades, papéis e a relações nos contextos imediatos (Lerner, 2005). O mesossistema diz respeito às inter-relações que ocorrem entre dois ou mais desses contextos (Prati, Couto, Moura, Poletto, & Koller, 2008).

No exossistema não se verifica a participação direta da criança. Contudo, este subsistema desempenha um papel igualmente importante uma vez que nele ocorrem situações que afetam os microsistemas ou que são afetadas por eles e que, conseqüentemente, afetam o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1986, 1999). Bronfenbrenner (1986) refere que são três os exossistemas que podem afetar o desenvolvimento da criança, atuando sobretudo a nível dos processos da família sendo eles, o trabalho dos cuidadores, as suas redes sociais e a influência da comunidade no funcionamento da família.

O macrosistema refere-se a um conceito mais abrangente e não a um contexto específico. Diz, portanto, respeito a valores, padrões culturais, formas de ser e agir da sociedade que afetam tudo o que ocorre e se desenvolve nos outros contextos (Prati, et al., 2008).

Desta forma, Bronfenbrenner (1999, 2005a) realça que os processos de interação recíprocos e cada vez mais complexos entre um organismo ativo em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente surgem como a fonte principal de desenvolvimento. Para que a interação seja eficaz, tem de ocorrer regularmente e durante períodos extensos de tempo pois só assim poderá ocorrer o processo de complexificação (Bronfenbrenner, 1999, 2005a). Na sua perspetiva, estas formas mantidas de interação no ambiente imediato são definidas como processos proximais e podem ser encontradas em diversas atividades como, por exemplo, aquelas que decorrem entre o cuidador e a criança e/ou entre a criança e os seus pares (Bronfenbrenner, 1999, 2005a). O desenvolvimento resulta e é motivado pelas diversas transições ecológicas que vão ocorrendo ao longo da vida. Estas são definidas como a mudança de posição da criança devido a modificações no meio ou nos papéis e atividades por ela desenvolvidas. A criança vai adquirindo uma perceção mais alargada

e diferenciada do ambiente ecológico e torna-se motivada e capaz de desenvolver ações que conduzem à descoberta, manutenção ou alteração das propriedades desse mesmo ambiente. É através destes processos de interações e inter-relações constantes que se verificam efetivas modificações comportamentais que evoluem ao longo do espaço e do tempo e que permitem que o indivíduo se torne cada vez mais capaz de utilizar estratégias adequadas à realidade percebida (Bronfenbrenner, 2005a).

As correntes teóricas exploradas demonstram a complexidade inerente ao processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à aquisição das competências sociais necessárias a um desempenho social positivo, o que se coaduna com a afirmação de Missall e Hojniski (2008), “Não existe uma definição clara e aceita do desenvolvimento social, existem, contudo, teorias e métodos que articulam vários caminhos para o desenvolvimento e a aquisição da competência social” (p. 119).

COMPETÊNCIA SOCIAL NA RELAÇÃO COM PARES

Apesar dos diferentes aspetos que enfatizam, todas as teorias acima referidas valorizam o papel dos pares no desenvolvimento da criança. De facto, a complexificação das competências sociais está intrinsecamente relacionada, por um lado, com as oportunidades de interação com os pares – percebidas como fulcrais para o desenvolvimento - e, por outro com a competência que a criança já revela a este nível (W. H. Brown, et al., 2001; Guralnick, 2006b).

No sentido de explicitar quais os aspetos e os processos relacionados com o desenvolvimento e o uso das competências sociais nas relações com pares, Guralnick (1992, 1999, 2010) tem vindo a desenvolver modelos conceptuais abrangentes que se complementam e que permitem uma maior compreensão do desenvolvimento social. Na sua perspectiva, a competência social relaciona-se com a eficiência da criança em conseguir alcançar os seus objetivos interpessoais, com sucesso e de forma apropriada, através da influência do comportamento do outro. Nas situações de interação com pares os ditos objetivos surgem, na maior parte das vezes, nos contextos das tarefas sociais como seja, por exemplo, o desafio de conseguir entrar no grupo de pares (Guralnick, 1999). Emerge, então, a necessidade de a criança gerar estratégias sociais que lhe permitam ser eficaz e adequada na resolução dessas tarefas, ou seja, ser socialmente competente. A adequação e efetividade no uso das estratégias sociais são fatores muito

reveladores da competência social na relação com pares, percebendo-se que o uso contínuo de estratégias menos apropriadas condicionará o acesso aos grupos e aos pares (Beckman & Lieber, 1992; Corsaro, 1993; Corsaro & Eder, 1990; Guralnick, 1992). Assim, a competência social pode ser perspectivada num contínuo em que as crianças muito competentes selecionam estratégias eficazes e apropriadas que lhes permitem ser bem aceites no grupo e ter amizades recíprocas, logo desde a idade pré-escolar (Odom, et al., 2008).

A compreensão das competências sociais na relação com os pares exige, pois, a capacidade de perspetivar a criança de uma forma global e integrada, uma vez que são diversos os fatores e processos, intrínsecos e extrínsecos à criança, que se influenciam mutuamente e que convergem neste constructo complexo e abrangente.

Os modelos contemporâneos referem que são três os processos – processos base (compreensão partilhada e regulação emocional); processos sócio – cognitivos e processos de ordem superior - que parecem atuar em conjunto, enquanto a criança seleciona a estratégia social e que esses processos são, por sua vez, influenciados por um conjunto diversificado de fatores (Guralnick, 2006a, 2006b, 2010).

De facto, partilhar um conhecimento comum com os pares (compreensão partilhada) acerca dos guiões subjacentes às brincadeiras, dos papéis, das regras sociais e das expectativas comportamentais associadas a cada situação interacional permite que a criança tenha uma maior probabilidade de aplicar estratégias sociais adequadas à situação, comparativamente àquelas menos familiarizadas com esse tipo de realidades (Furman & Walden, 1990; Guralnick, 2010).

No que concerne à competência emocional refere-se que são três os fatores que lhe são subjacentes – conhecimento emocional, expressividade emocional, e a auto-regulação relacionada com a emoção – e que se refletem, de forma clara, nos padrões de interação que a criança estabelece com os pares (Denham et al., 2003). De facto, a competência da criança a nível do conhecimento emocional e consequente capacidade de identificar e responder adequadamente às emoções dos outros, tendo em conta as expectativas sociais, será um fator determinante do sucesso das suas interações com os pares (Diamond, Hong, & Baroody, 2008).

A nível da expressividade refere-se que as crianças capazes de exibir afeto positivo para com os seus pares têm mais sucesso nas diferentes tarefas sociais do que

aquelas que optam por outro tipo de abordagem. De facto, reagir de forma mais apropriada contribui para a fomentação da sua relação com os outros. É determinante a capacidade de reconhecer neles emoções ou até de depreender as consequências emocionais que uma determinada situação de interação lhes pode causar (Denham, et al., 2003).

Para a auto regulação relacionada com a emoção são indispensáveis as capacidades de auto regulação temperamental - também denominadas de controlo esforçado - que permitem que o sujeito iniba uma resposta emocionalmente dominante e/ou ative outra menos dominante, mas que se revela mais eficaz para atingir os seus objetivos interpessoais (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010; Guralnick, 2006b). São, portanto, as capacidades de controlo esforçado que permitem que o indivíduo desvie a atenção de um estímulo negativo e se foque num positivo; iniba um comportamento inapropriado; ative ou leve a cabo uma ação, quando haveria uma grande tendência para a evitar (Eisenberg, et al., 2010). Assim, as capacidades de controlo esforçado contribuem para que a criança tenha capacidade de se adaptar, de forma flexível, a situações desafiantes. Dificuldades a este nível podem ser a causa de problemas de externalização – como sejam a tendência à agressividade e ao desafio – e de internalização – tendência para a depressão, ansiedade e isolamento (Eisenberg, et al., 2010; Guralnick, 2006b). As dificuldades de auto regulação relacionada com a emoção podem comprometer a capacidade da criança organizar um padrão adaptativo de comportamento, tendo em conta o contexto (Guralnick, 2006b) e, assim, comprometer o desenvolvimento e o uso da cognição social envolvida no processamento da informação e prejudicar a qualidade das interações (Eisenberg, et al., 2010).

O papel da emoção surge, nos modelos mais recentes, cada vez mais imbuído em todos os passos dos processos sócio-cognitivos, tendência suportada pelos estudos fisiológicos que demonstram a influência mútua e a conseqüente dificuldade de isolar casos de pura emoção e casos de pura cognição (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Perante uma situação social, a criança é influenciada pelas suas experiências passadas e pelas capacidades biologicamente determinadas que orientarão todo o processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994). Apesar de uma descrição sequencial dos diversos passos inerentes a esse processamento, Crick e Dodge (1994) consideram que existem fenómenos constantes de feedback entre cada um deles.

Refere-se, assim, que a emoção – relacionada com memórias de experiências passadas, com acontecimentos imediatamente anteriores à situação social em causa ou com o próprio decorrer da situação social - desempenha uma influência direta sobre a codificação, a interpretação e a representação mental de pistas internas e externas; a seleção de um objetivo; o acesso ou construção de uma resposta social; a decisão de qual a resposta social a utilizar - tendo em conta a avaliação de respostas utilizadas em situações anteriores - e a concretização comportamental da resposta social escolhida.

Paralelamente torna-se necessário o reconhecimento da tarefa; a formação de um quadro de referência organizado, coerente e consistente, essencial para que a criança consiga persistir sobre os objetivos com a capacidade de monitorização e utilização de feedback anterior, o que reporta para a importância dos processos de ordem superior (Guralnick, 2011).

Como se pode constatar, todos estes processos encontram-se estritamente interconectados pelo que o comportamento socialmente competente está dependente de uma integração sincrónica e harmoniosa, qualquer falha num dos processos poderá afetar o(s) outro(s) e, desta forma, desencadear um conjunto de eventos que podem conduzir a uma experiência menos positiva com os pares (Guralnick, 2011).

Existe, ainda, todo um outro conjunto diversificado de fatores que, por sua vez, influenciam o desenvolvimento e funcionamento destes processos e que, portanto, também estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento, integração e expressão das competências sociais (Guralnick, 1992, 1999; Odom, et al., 1992).

Neste sentido, refere-se a evolução a nível das competências comunicativas e linguísticas, essencial para que a criança consiga transmitir e compreender mensagens cada vez mais complexas, de uma forma eficaz e convencional (Hanson, 2007; Tomasello, 2000). Ora, afeções em termos comunicativos e linguísticos, dependendo do grau em que ocorrem, poderão condicionar as interações da criança com os pares e/ou impedi-la de desenvolver interações mais complexas com eles no que diz respeito, por exemplo, à negociação e intensificação de jogos de faz de conta (W. H. Brown, Odom, McConnell, & Rathel, 2008; Chapman & Snell, 2011; Guralnick, Hammond, & Connor, 2006; Odom, et al., 2008; Odom, et al., 1992; Odom et al., 2007; Schneider & Goldstein, 2008; Tomasello, 2000).

O mesmo sucede em termos cognitivos pois a progressão a este nível está diretamente relacionada com os diversos mecanismos de memória, de atenção, de rapidez do processamento da informação inerentes aos processos sócio-cognitivos, de ordem superior e de compreensão partilhada (Guralnick, 1999).

Destaca-se o papel preponderante - no desenvolvimento da auto-regulação relacionada com a emoção - dos cuidadores mais próximos com quem a criança estabelece relações diretas e que, portanto, são elementos integrantes do seu microsistema (Beckman & Lieber, 1992; Chen & French, 2008; Denham, et al., 2003; Guralnick, 2006a, 2006b; Guralnick, Connor, Neville, & Hammond, 2006; Guralnick, Hammond, & Connor, 2006; Odom, et al., 2008; Odom, et al., 1992).

Realça-se a importância do tipo de reações que os cuidadores têm perante as emoções da criança; a forma como eles próprios expressam as emoções no seio da família ou em relação à criança e o facto de falarem - ou não - abertamente sobre a emoção (Chen & French, 2008; Eisenberg, et al., 2010).

Cuidadores sensíveis e responsivos que ajudam a criança a lidar com as suas emoções negativas e a compreendê-las; cuidadores que estabelecem ligações seguras com a criança, que expressam emoções positivas no contexto de casa e que as transmitem, por contágio, à própria criança; cuidadores que modelam as estratégias sociais apropriadas e eficazes - e que podem ser, posteriormente, transportadas pela criança para os contextos de interação com os pares (Guralnick, 2006b; Odom, et al., 1992).- e cuidadores que discutem as emoções com a criança contribuem, de forma clara, para que esta evolua na sua capacidade de auto-regulação (Eisenberg, et al., 2010; Guralnick, Hammond, Connor, et al., 2006; McCollum & Ostrosky, 2008; Odom, et al., 2008).

De facto, os modelos contemporâneos sublinham a importância das influências familiares na competência social na relação com pares (Guralnick, 2011; Guralnick, Hammond, Connor, et al., 2006). Referem-se alguns padrões de interação familiar que têm sido associados ao desenvolvimento das crianças e que convergem com a já referida perspectiva de Bronfenbrenner (1975, 1999): a qualidade da ligação e das trocas cuidadores /criança; as experiências sociais que os cuidadores conseguem proporcionar às crianças no que diz respeito ao aumento e à fomentação das redes sociais e os fatores de risco/proteção da família no que diz respeito, por exemplo, à disponibilidade de

apoio social, recursos financeiros e saúde mental e maternal (Beckman & Lieber, 1992; Guralnick, 1999, 2006a, 2006b, 2011; Guralnick, Hammond, Connor, et al., 2006).

As ligações seguras com os cuidadores espelham-se, na maioria das vezes, em crianças mais amigas, entusiastas e com um maior nível de sensibilidade social (Beckman & Lieber, 1992). O tipo de relação que a criança estabelece com estes será a base para aquilo que ela espera que suceda com as outras relações sociais que estabelece (Guralnick, 1999; McCollum & Ostrosky, 2008).

De facto, numa fase inicial do desenvolvimento as crianças necessitam de fontes de controlo externo – como sejam os cuidadores – para aprenderem a controlar-se emocionalmente e só numa fase mais tardia é que começam a regular-se através de processos intrínsecos (Denham, et al., 2003; Eisenberg, et al., 2010) que permitem que a criança seja capaz de adaptar e modificar as suas emoções controlando-as nas diversas situações sociais, mesmo naquelas socialmente mais intensas. Crianças com elevados níveis de regulação emocional conseguem responder de forma socialmente apropriada, mesmo nas situações mais difíceis de conflito. A capacidade de contornar estas situações, de forma positiva, permite que as crianças consigam manter as brincadeiras, o que lhes garante diversas oportunidades para praticarem e refinarem estas competências com os pares (Corsaro & Eder, 1990; Diamond, et al., 2008).

Relações de qualidade com os irmãos podem também fomentar o desenvolvimento de aspetos inerentes à competência social como sejam a compreensão emocional, a capacidade de se pôr no lugar do outro e a resolução de conflitos. Os irmãos surgem, ainda, como uma potencial porta de acesso à interação com outros pares noutros contextos (McCollum & Ostrosky, 2008).

INTERAÇÃO SOCIAL COM PARES

“Os pares são necessidades, não luxos” (Hartup, 2009, p. 3)

As trocas entre os pares têm características e qualidades únicas (Beckman & Lieber, 1992) sendo fundamentais para o desenvolvimento humano em todos os domínios (Chen & French, 2008; Guralnick, 1999, 2011). Os anos pré-escolares representam um período de rápido crescimento a este nível verificando-se a

concomitante expansão da rede de contactos sociais (Bracken & Fischel, 2007; Guralnick, Hammond, Connor, et al., 2006).

No decorrer das interações os pares vão-se conhecendo gradualmente (Chen & French, 2008). À medida que interagem emerge um conjunto partilhado de significados e valores que define o que se deve esperar do comportamento social nas diversas atividades (Chen & French, 2008; Corsaro, 1993; Odom, Zercher, et al., 2007). Surge, assim, a cultura de pares, essencial para o processo de socialização (Corsaro, 1993; Corsaro & Eder, 1990; Odom, Zercher, et al., 2007). Uma criança que conheça pares em contextos diferentes participará em diferentes culturas de pares. Ser aceite na cultura de pares é um desafio para as crianças e se, por alguma razão, demonstram formas de estar ou comportamentos divergentes dos da cultura estabelecida – como seja, exibir comportamentos não coincidentes, gostar de brinquedos diferentes, desempenhar papéis de forma distinta - podem ver comprometida a entrada e participação na dita cultura podendo surgir situações em que se efetiva mesmo a rejeição (Corsaro & Eder, 1990; Hanson, 2007).

Os momentos positivos de interação social com os pares, nos diferentes contextos são, pois, preciosos para a aprendizagem e complexificação das competências sociais (W. H. Brown, et al., 2008; Diamond, et al., 2008; McCollum & Ostrosky, 2008; Odom, 2005; Odom, et al., 1992). Nestas situações de interação a criança encontra diversas oportunidades naturais onde desenvolve comportamentos pro-sociais e uma compreensão relativa a si mesma e ao outro como sendo um ser que tem perspectivas e cognições semelhantes a ela própria – esta consciência permite-lhe nivelar as expectativas em relação ao que pode esperar das diversas situações de interação (Guralnick, 2006b; Odom, et al., 2008; Odom, et al., 1992). Confronta-se, constantemente, com novas situações e problemas que têm de ser resolvidos e que exigem que ela aprenda a ser solidária, a confiar, a auto-regular-se emocionalmente e a cumprir as normas sociais do grupo (Odom, et al., 1992).

É exatamente no contexto do grupo de pares que a criança encontra a segurança que necessita para aprender a resolver conflitos, gerir as situações de agressão e envolver-se em competição sem se tornar agressiva (Odom, et al., 1992).

O confronto com estes desafios constantes que exigem um papel ativo permite que a criança use as competências cognitivas, linguísticas, emocionais e motoras que já

tem e que, ao mesmo tempo, as complexifique gradualmente no sentido de responder às exigências do meio (W. H. Brown, et al., 2001). A dita complexificação reflete-se também na capacidade crescente de colaborar na organização e construção das brincadeiras cooperativas (Beckman & Lieber, 1992), cada vez mais complexas em termos cognitivos e na capacidade de as manter durante largos períodos de tempo (Guralnick, Hammond, Connor, et al., 2006).

Refere-se, ainda, que as crianças exibem níveis mais complexos de brincadeira quando estão com pares familiares do que quando estão sozinhas ou com pares que desconhecem (Beckman & Lieber, 1992). Interagir com crianças mais novas, incita ao espírito de ajuda. Pelo contrário, a presença de crianças mais velhas induz a um aumento dos comportamentos de dependência e ajuda (Beckman & Lieber, 1992).

De facto, brincar é essencial para a aprendizagem de competências sociais sendo também o contexto ideal para as pôr em prática e para as refinar (Beckman & Lieber, 1992).

De uma forma geral, as crianças que dirigem interações positivas aos seus pares, que ajudam, que brincam de forma cooperativa têm mais tendência a receber respostas positivas por parte destes (Diamond, et al., 2008; Missall & Hojniski, 2008; Odom, et al., 1992). A aceitação social por parte dos pares está relacionada com o quanto estes gostam de brincar com a criança, com a capacidade que esta tem de brincar de forma positiva e com a presença de, pelo menos, um amigo recíproco (Odom, Zercher, et al., 2007).

Percebe-se, portanto, que crianças com níveis mais elevados de pró sociabilidade conseguem desenvolver mais relações mútuas e são mais aceites (Missall & Hojniski, 2008). A participação social ativa emerge como um meio de facilitar a formação de sistemas interpessoais de suporte, uma ajuda importante para ultrapassar dificuldades psicoemocionais, principalmente em circunstâncias adversas (Chen & French, 2008)

As crianças que tendem a ser rejeitadas são, usualmente, indicadas pelos seus pares como crianças com as quais não gostam de brincar, que revelam tendência para interações menos positivas, com pouca eficácia comunicativa e com dificuldade em interagir de forma adequada e continuada (Odom, Zercher, et al., 2007). O envolvimento em interações negativas, limitadas e/ou inadequadas para a idade está estreitamente relacionado com o risco de interferir de forma negativa na relação com os

pares, fator que não deve ser menosprezado dado que os padrões precoces de interação surgem como a base dos padrões posteriores que, persistindo, poderão arrecadar consequências futuras para a criança (W. H. Brown, et al., 2008; Diamond, et al., 2008; Guralnick, 1999; Missall & Hojnoski, 2008).

As crianças de quem os pares gostam muito têm uma maior tendência de continuarem a receber afeto positivo à medida que ficam mais velhas, ao contrário do que sucede com as crianças com maior probabilidade de rejeição (Diamond, et al., 2008). Percebe-se, assim, que as crianças com relações de amizade partilham um maior nível de satisfação social e uma maior facilidade no ajustamento escolar, comparativamente àquelas que se sentem mais sozinhas (Diamond, et al., 2008).

Alguns estudos realizados demonstram que as crianças do género feminino revelam formas mais maduras de comportamento social. Envolvem-se, com mais frequência, em comportamentos pró-sociais e evidenciam um número mais elevado de amizades recíprocas, comparativamente aos rapazes (Odom, et al., 2008). Estes últimos evoluem-se em mais interações agressivas – físicas e verbais (Odom, et al., 2008).

A agressividade das raparigas, quando surge, é dirigida, sobretudo, à rejeição de comportamentos - respondem de uma forma mais negativa aos problemas de externalização dos pares (como por exemplo, agressividade); os rapazes têm mais tendência a exhibir esse tipo de emoções em relação aos pares com problemas de internalização (Odom, et al., 2008).

A entrada no grupo de pares, a manutenção da brincadeira e a resolução de conflitos emergem como três tarefas sociais essenciais (Corsaro & Eder, 1990; Guralnick, 2011). A criança que tenta entrar no grupo de pares de uma forma amigável – através do recurso a ações sociais e a perguntas – mostrando compreender e respeitar o enquadramento da brincadeira que já decorre, equilibrando os seus desejos e necessidades com os dos seus pares de forma a estabelecer uma relação recíproca e mutuamente recompensadora conseguirá, mais facilmente, atingir este seu objetivo do que a criança que exhibe um comportamento mais controlador e que tenta dirigir a atenção do grupo para si (Diamond, et al., 2008). Não ter em consideração a perspectiva dos outros pode pôr em causa os objetivos relacionados com os pares.

INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

É vasta a bibliografia que refere que as crianças com NE têm uma maior tendência para dificuldades nas interações com os pares, dados os condicionalismos que podem encontrar na aquisição e aprendizagem das competências sociais – demonstram uma maior probabilidade de afeção de algum ou alguns dos fatores e/ou processos já referidos como determinantes para a evolução a este nível (W. H. Brown, et al., 2001; W. H. Brown, et al., 2008; Guralnick, 1992, 1999, 2011; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996; Guralnick, Connor, Neville, & Hammond, 2006; McCollum & Ostrosky, 2008; Odom, 2005; Odom, et al., 2008; Odom, et al., 1992).

Estas características do desenvolvimento podem conduzir a dificuldades na integração, organização e sequenciação das competências sociais e comunicativas, ao mesmo tempo que permanecem sensíveis ao contexto e às características dos seus pares (Guralnick, 1992).

A convergência destes fatores pode condicionar, conseqüentemente, todo o desempenho social das crianças com NE o que se reflete em vários aspetos da sua interação social com os pares. São, pois, crianças que, de uma forma geral, alcançam uma menor eficácia na obtenção de respostas por parte dos pares, quando lhes dirigem algum tipo de proposta social (Guralnick, 1999), o que pode também estar relacionado com a maior propensão para abordagens pouco diretivas (Guralnick, Connor, et al., 2006; Guralnick, Hammond, & Connor, 2006). A estas dificuldades em iniciar acrescenta-se a tendência para uma menor frequência de resposta às iniciações dos pares e/ou para responderem de forma inapropriada (Beckman & Lieber, 1992; Odom, et al., 2008).

Todos estes fatores parecem contribuir para um menor envolvimento nos jogos interativos e mantidos, com uma maior procura dos jogos solitários (Guralnick, 1992, 1999, 2006a; Guralnick, et al., 1996; Guralnick, Connor, et al., 2006; Guralnick, Hammond, & Connor, 2006; Odom, 2005; Odom, et al., 1992; Sainato, Jung, Salmon, & Axe, 2008; Tanta, et al., 2005). Conseqüentemente existe uma menor probabilidade de serem escolhidas pelos pares como parceiras das brincadeiras de grupo (Beckman & Lieber, 1992). De facto, as situações de interação em grupo são um verdadeiro desafio para as crianças com NE. Para elas a negociação das interações sociais fica mais facilitada quando se encontram em díade pois confrontam-se com menos exigências em

termos de complexidade e coordenação (Beckman & Lieber, 1992). Assim, ao contrário dos pares sem NE que se envolvem mais em atividades que exigem níveis elevados de competências sociais e comunicativas como seja o jogo com regras e o dramático, estas crianças optam, preferencialmente, por atividades que requeiram, essencialmente, competências motoras (Odom, Brown, Schwartz, Zercher, & Sandall, 2007; Sainato, et al., 2008).

Apesar das consequências benéficas que poderiam advir de uma interação constante com os pares sem NE, constata-se que estes procuram, com mais frequência, os pares com competências sociais semelhantes para interagir (Beckman & Lieber, 1992). Por sua vez, algumas das crianças com NE têm uma maior tendência para se dirigem, preferencialmente aos adultos o que se pode relacionar com o facto de serem rejeitadas e/ou de receberem mais apoio por parte destes e de se relacionarem mais vezes com eles num contexto de um para um (Odom, Brown, et al., 2007; Odom, Zercher, et al., 2007).

As dificuldades sentidas por estas crianças na interação com os pares, desde uma fase tão precoce e as consequentes experiências daí advindas e que são, muitas vezes, negativas, podem refletir-se na qualidade de vida da criança a longo prazo pois fazem prever um percurso desenvolvimental difícil no âmbito das relações interpessoais (W. H. Brown, et al., 2001; Diamond, et al., 2008; Guralnick, 2006b, 2011; Guralnick, Connor, et al., 2006; Odom, et al., 2008).

Na verdade, os estudos baseados em medidas sociométricas, referentes às opiniões dos pares, refletem que estas crianças são menos aceites, formam relações mais superficiais e têm menos amizades recíprocas (Guralnick, 1992, 1999, 2011; Guralnick, Connor, et al., 2006; Odom, 2005; Odom, Zercher, et al., 2007). Encontram-se, portanto, submersas num conjunto de fatores individuais e contextuais que as condicionam a nível da generalização de estratégias sociais (Beckman & Lieber, 1992).

A nível cognitivo pode verificar-se um comprometimento que dificulta o processamento adequado da informação social, a localização rápida de estímulos complexos nos contextos de interação, bem como a codificação adequada das pistas sociais (Guralnick, 1992; Guralnick, Connor, et al., 2006).

Da mesma forma, são crianças que apresentam uma maior prevalência de problemas comportamentais relacionados com perturbações a nível dos processos de

internalização e de externalização que, por sua vez, são causados pelas dificuldades de gestão das estratégias de auto regulação relacionada com a emoção (Guralnick, 2006b; Guralnick, Connor, et al., 2006).

Em termos familiares, refere-se o stresse que pode surgir associado ao nascimento e às características de uma criança com NE (Guralnick, 2006a). Este pode influenciar a qualidade da interação cuidador – criança a nível do envolvimento, reciprocidade, sincronia e controlo (Guralnick, 2006a, 2006b). A nova dinâmica familiar que muitas vezes se cria em função da criança, e que, na maioria das vezes, leva a que as famílias se vejam gradualmente afastadas das atividades da comunidade e da família mais alargada é também um fator de stresse que, concomitantemente, diminui as possibilidades da criança se relacionar com outros (Guralnick, 2006a, 2006b). Encontrar oportunidades para que a criança possa brincar com outras crianças, emerge como um verdadeiro desafio para estas famílias (Guralnick, 2006a, 2006b). Todos estes fatores podem, através de processos transacionais, conduzir a influências sobre a própria criança (Guralnick, 2006b; Guralnick, Hammond, & Connor, 2006).

Apesar de todas estas adversidades, continua a sublinhar-se o papel crucial dos cuidadores na promoção das competências sociais (McCollum & Ostrosky, 2008) . No contexto de interação com os pares elas confrontam-se com uma grande imprevisibilidade, uma maior complexidade e com uma menor tendência dos pares se adaptarem às suas características particulares (McCollum & Ostrosky, 2008). Os cuidadores, por sua vez e de forma contrária, conseguem adaptar-se melhor a essas características e, através de um apoio direto e/ou indireto, podem criar as condições necessárias para que a criança evolua e complexifique as suas competências sociais (McCollum & Ostrosky, 2008).

As crianças com NE apresentam, muitas vezes, limitações a nível linguístico, fator que influencia a interação com os pares a vários níveis (Guralnick, et al., 1996; Hanson, 2007). A criança pode ter dificuldades em compreender aquilo que os pares lhe dizem e, conseqüentemente, o seu comportamento divergir daquilo que lhe foi pedido ou sugerido (Guralnick, et al., 1996). Podem, concomitantemente, apresentar dificuldades ou comportamentos menos comuns a nível da comunicação e/ou da expressão linguística (Odom, Zercher, et al., 2007). Pode, assim, verificar-se o uso de formas consideradas atípicas para comunicar, por exemplo, o desejo de participar numa

atividade, formas essas que os pares podem não conseguir interpretar (Odom, Zercher, et al., 2007). Pode constatar-se também a ausência ou produção de um número reduzido de palavras ou a dificuldade na estruturação de discurso simples e/ou complexo (Guralnick, et al., 1996), condicionalismos que interferem na capacidade da criança acompanhar a complexificação das brincadeiras e que podem contribuir para que evite qualquer tipo de interação verbal (Guralnick, et al., 1996). Estes condicionalismos, por sua vez, limitam a experiência linguística da criança com os seus pares e impedem-na de aprender formas linguísticas mais evoluídas (Diamond, et al., 2008).

Se os papéis e as regras sociais têm de ser aprendidas no contexto, se é necessária uma partilha repetida dos temas de brincadeira para que estes possam ser expandidos de forma a incorporarem mais variações cognitivas e sociais, percebe-se, por tudo o que tem sido referido, os condicionalismos inerentes ao desenvolvimento social das crianças com NE (Guralnick, 1999). Na verdade, constata-se que, por um lado o défice a nível das competências sociais conduz a uma redução das oportunidades de interação com os pares o que, por sua vez, as impede de poderem evoluir a esse nível (Odom, 2005; Odom, et al., 1992). Por outro lado, é preciso continuar a enfatizar o papel crucial do contexto e da justa gestão das expectativas relativamente a estas crianças, devendo-se manter uma atitude positiva contornando a tendência do que Dunst, Trivette, Raab, e Masiello (2008) denominam de “incompetência aprendida” (p.5) pois se as crianças não têm oportunidade de experienciar e de se envolverem, não vão aprender, nem desenvolver as competências necessárias para um desempenho satisfatório.

No que concerne às tarefas sociais já referidas – entrada no grupo de pares, manutenção da brincadeira e resolução de conflitos – as crianças com NE, com atrasos moderados, revelam grandes dificuldades (Guralnick, 2011).

Na tarefa de entrada de grupo de pares verifica-se que demonstram uma maior tendência para o recurso a estilos de interação mais intrusivos e disruptivos, com dificuldade na gestão das diferentes estratégias. Evidenciam, por exemplo, um menor recurso a estratégias de regulação da emoção, comparativamente às crianças sem NE. Tal pode condicionar a entrada, mesmo nas situações mais simples de interação social (Guralnick, Hammond, Connor, et al., 2006; Hanson, 2007; Odom, 2005). Assim, em vez de optarem por um envolvimento direto nas atividades já decorrentes, algumas

crianças com NE optam por observar, seguir ou imitar as brincadeiras dos pares (Odom, Zercher, et al., 2007).

São mais suscetíveis a modificações no ambiente da brincadeira - como seja a mudança de colegas - que as conduzem muitas vezes à interrupção da mesma (Guralnick, 1999; Guralnick, Connor, et al., 2006). Quando envolvidas em conflitos, exibem padrões menos apropriados de resolução dos mesmos (Guralnick, Connor, et al., 2006) evidenciando um maior recurso a estratégias negativas ou a ausência de estratégias conciliadoras (Guralnick, 1999) – o que resulta, muitas vezes, de uma interpretação inadequada das ações dos outros - por vezes os pares dirigem-se à criança com uma intenção positiva e a criança interpreta de forma contrária (Odom, Zercher, et al., 2007).

Devemos, porém, considerar que o grupo das crianças com NE abrange também aquelas que apresentam dificuldades mais ligeiras e que, por isso, apresentam uma maior probabilidade de serem aceites pelos pares. É o que sucede, portanto, com as que são relativamente eficazes a nível das competências sociais, que conseguem formar amizades, que são capazes de comunicar as suas ideias aos outros, de se envolverem nas brincadeiras de faz de conta, que cumprem as regras da sala e que demonstram interesse na interação com os pares mostrando compreender as suas ações (Odom, Zercher, et al., 2007).

Decorrem daqui duas situações que podem ser observadas no que concerne à cultura de pares. Existem as situações em que as crianças são excluídas da cultura de pares porque são simplesmente ignoradas ou porque os pares não conseguem compreender os comportamentos da criança no decorrer das atividades (Odom, Zercher, et al., 2007). O estudo realizado por Odom, Zercher, et al. (2007) demonstra também que existem os pares das crianças com NE que tentam encontrar uma base de interesses comuns que permitam a comunicação e a realização conjunta de brincadeiras. Estes demonstram, à partida, um maior domínio das competências sociais o que leva a que tenham um papel preponderante aquando da interação com crianças com NE pois podem assumir um controlo ativo da organização e decurso da brincadeira o que, em contrapartida, leva a que assumam, muitas vezes, um papel diretivo ou tutorial (Beckman & Lieber, 1992). Esta postura pode advir da dependência percecionada que os pares têm tendência a exhibir em relação às crianças com NE. Pelo facto da criança

parecer mais frágil do que os outros colegas, os pares tendem a infantilizá-la optando por um papel frequente de ajuda ou proteção, o que poderá ser um fator negativo dada a probabilidade de estar a ser dada mais ajuda do que aquela que seria efetivamente necessária (Odom, Zercher, et al., 2007).

OUTRAS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO QUE INFLUENCIAM A COMPETÊNCIA SOCIAL NA RELAÇÃO COM PARES

A investigação tem apoiado a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1975, 2005a) relativa à mútua influência da ecologia dos sistemas, o que releva a importância de ter em conta as diversas variáveis contextuais, percebendo-se que cada contexto específico pode influenciar a interação de uma forma única (Beckman & Lieber, 1992; Odom, Brown, et al., 2007).

De forma primordial, destaca-se o papel fundamental dos cuidadores sublinhando-se que são aqueles que passam mais tempo com a criança, mesmo quando sobrecarregados com trabalho ou outras responsabilidades. Assim, no decorrer das atividades do dia-a-dia são múltiplos e diversos os momentos em que podem proporcionar à criança oportunidades naturais de aprendizagem social e, concomitantemente, contribuir para o aumento das suas experiências e redes sociais de pares, o que se torna essencial para a aprendizagem de novas competências e para a complexificação de outras (Dunst, Raab, Trivette, & Swanson, 2010). Decorre daqui a importância de fomentar ao máximo a qualidade destas interações especificando-se que cuidadores responsivos são aqueles que mais contribuem para a fomentação do desenvolvimento da criança nas várias áreas (Mahoney, 2009; Mahoney & Nam, 2011; Mahoney & Wiggers, 2007).

Tal como já foi referido, as crianças com NE podem apresentar, devido à convergência de vários fatores, um menor envolvimento nas diversas atividades. Investigações demonstram que os cuidadores das crianças com NE têm uma maior tendência para adotarem posturas mais diretivas no sentido de impulsionarem estas crianças para a interação e aumentarem, conseqüentemente, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Mahoney & Nam, 2011).

Tendo em conta a necessidade das crianças com NE evoluírem no domínio das competências sociais e apesar da aceitação por parte dos seus pares ser, por vezes,

reduzida (Guralnick, 1999), continua a enfatizar-se a importância de poderem conviver com aquelas socialmente competentes de forma a aumentar a probabilidade de ocorrerem interações e aprendizagens sociais (Barnes & Lehr, 2005; W. H. Brown, et al., 2001; Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Odom, 2005; Sainato & Carta, 1992; Wood, 2004).

Percebe-se, pois, que os contextos inclusivos são de extrema importância para potenciar o desenvolvimento e generalização das competências das crianças com NE (Barnes & Lehr, 2005). Preconiza-se, portanto, que nas salas inclusivas dos jardins-de-infância, as crianças devem encontrar todos os apoios e todos os serviços necessários para que consigam alcançar resultados de aprendizagem válidos assim como formar e manter relações de sucesso com os seus pares (Sandall & Schwartz, 2003). Torna-se necessário, portanto, realizar um conjunto abrangente de modificações/adaptações que se adequem às necessidades individuais de cada uma e que permitam potenciar a sua participação (E. Horn, Lieber, Sandall, Schwartz, & Wolery, 2007; Sandall & Schwartz, 2003). Na verdade, a tomada de consciência, por parte dos cuidadores, da influência direta que podem exercer no desenvolvimento da criança é o primeiro passo para o máximo aproveitamento das ditas oportunidades naturais de aprendizagem que vão surgindo nos diversos contextos do dia-a-dia, como seja o jardim – de – infância (Dunst, et al., 2010; Jung, 2010). De facto também aqui se encontram diversas oportunidades, formais ou informais, estruturadas ou não estruturadas nas quais a criança pode praticar e complexificar as competências já adquiridas e aprender outras (Dunst, et al., 2010). As competências específicas, funcionais e adaptativas que a criança pode aprender neste ambiente natural - desde que lhe sejam dadas o número suficiente de oportunidades - tornam-se essenciais para que seja uma participante cada vez mais ativa em atividades relevantes e significativas (Dunst, et al., 2010).

Para estas crianças em idade pré-escolar que se encontram, então, incluídas em jardins – de – infância destaca-se a importância do ambiente social fomentado pelo educador, as características e natureza do grupo de pares (como o tamanho, a familiaridade, idade e género dos pares), bem como as atividades desenvolvidas na sala (W. H. Brown, et al., 2008; Diamond, et al., 2008; Klein, Cook, & Gibbs, 2001; Odom, et al., 2008; Sainato, et al., 2008).

Na verdade, os desafios com que as crianças com NE se podem confrontar aquando das interações com pares, reforçam o papel direto e ou indireto que o educador pode desempenhar na potenciação do envolvimento destas crianças em interações positivas. Dar o apoio necessário; organizar o contexto de uma forma estratégica com áreas facilmente visionadas e com limites bem definidos; organizar os materiais e guardá-los nos locais habituais para que as crianças saibam onde os podem ir buscar, são algumas das estratégias referidas. Subjacente à aplicação de todas elas deve estar a preocupação em dinamizar atividades que aumentem as probabilidades da criança interagir com os pares socialmente responsivos (Barnes & Lehr, 2005; Beckman & Lieber, 1992; W. H. Brown, et al., 2001; Guralnick, 2010; Klein, et al., 2001; Odom, 2005; Odom, Zercher, et al., 2007; Sainato & Carta, 1992). Mesmo as atividades que parecem desencadear brincadeiras mais solitárias como seja construir puzzles, jogar no computador, podem ser dinamizadas pelos educadores de forma a envolverem uma componente social (Sandall & Schwartz, 2003).

A influência direta que os educadores podem ter na relação da criança com os seus pares pode também refletir-se na implementação de atividades que permitem intervir sobre o desenvolvimento da afetividade positiva em relação às crianças com NE, na fomentação de um espírito de entre ajuda e apoio entre todos sem que se dê uma ênfase especificamente dirigida à criança com NE e contornando-se, assim, a tendência de a perspetivar como a criança ajudada (Sandall & Schwartz, 2003).

As adaptações no contexto devem ser as estritamente necessárias minimizando o enfoque nas dificuldades e maximizando a capacidade de se confrontarem com as barreiras normais de um contexto natural (Klein, et al., 2001).

A importância e influência dos cuidadores em todo o desenvolvimento da criança deve também ser relevada no jardim-de- infância sugerindo-se o planeamento de atividades que estes possam dinamizar e/ou estar envolvidos (Klein, et al., 2001).

A ecologia criada pelo educador poderá ter consequências distintas em cada criança pelo que se refere a possibilidade de experimentar e até mesmo convergir diferentes abordagens educativas, se considerado necessário (Odom, Zercher, et al., 2007).

Uma sala de jardim-de-infância cuja dinâmica contempla rotinas e rituais torna-se essencial para o aumento da probabilidade de participação da criança pois permite,

por um lado, que esta antecipe o que se vai suceder aumentando o sentimento de confiança e diminuindo o fator ansiedade (W. H. Brown, et al., 2001; E. Horn, et al., 2007; Klein, et al., 2001; Odom, Brown, et al., 2007; Rantala, et al., 2009). Por outro lado, as rotinas permitem uma repetição frequente de atividades o que contribui para que a criança desenvolva um sentido de domínio que ajuda a criança a aprender e que fomenta a auto estima (Klein, et al., 2001).

Um estudo realizado por Odom, Brown, et al. (2007) revelou que o envolvimento das crianças nas atividades é superior quando elas as iniciam. Para além disso, as atividades que emergem nestas situações – brincadeiras de faz de conta, exploração de objetos, brincadeiras motoras – diferem daquelas que surgem quando é o adulto a tomar a iniciativa – visualização de livros, contacto com a música (Odom, Brown, et al., 2007). As diferentes atividades conduzem à necessidade da criança exibir diferentes comportamentos sociais pelo que se considera essencial o equilíbrio entre as atividades iniciadas pela criança e as atividades cuja iniciativa parte do adulto (Odom, Brown, et al., 2007; Powell, 2005; Sandall & Schwartz, 2003; Wood, 2004) tendo sempre a noção de que as interações entre os pares são superiores nas atividades menos estruturadas, comparativamente às estruturadas (Sainato & Carta, 1992). De facto, as primeiras permitem que as crianças tenham oportunidades importantes a nível da iniciação, da escolha e da exploração. Contudo, a falta de estrutura e imprevisibilidade destas atividades pode conduzir à necessidade de encontrar a melhor forma de apoiar a criança com NE a lidar com estes desafios (Klein, et al., 2001).

É também nas atividades realizadas nos ambientes exteriores - como por exemplo, nos momentos de recreio onde muitas vezes se encontra uma menor interferência do adulto - que as crianças com NE encontram algumas das melhores oportunidades para o desenvolvimento das competências sociais como sejam a negociação, a resolução de conflitos, o faz de conta e o assegurar a segurança dos outros (Klein, et al., 2001).

Tendo em conta tudo o que já foi referido, depreende-se que o nível de aceitação social e os índices de competência social na relação com pares estão diretamente relacionados com as diversas características da criança e de todo o contexto envolvente (Odom, 2005). Todos os fatores referidos interatuam entre si pelo que o desempenho

interacional da criança só pode ser explicado, portanto, mediante uma perspectiva globalmente integrada (Guralnick, 2011).

AValiação DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NAS RELAÇÕES COM PARES

A grande evolução que se tem verificado no paradigma da intervenção precoce no que diz respeito à valorização dos contextos naturais, das práticas apropriadas ao desenvolvimento e das abordagens centradas na família torna ainda insuficientes todas as mudanças, já em si notáveis, que os profissionais e as famílias têm vindo a fazer desde os anos 80 no âmbito da avaliação das crianças com NE (Bagnato, 2007; Bagnato, Neisworth, & Pretti-Frontczac, 2010; NAEYC, 2009). É necessário, portanto, continuar a investir nos processos, estilos, instrumentos e métodos de avaliação para que se coadunem cada vez mais com as novas perspectivas (Bagnato, 2007; Bagnato, et al., 2010).

Esta realidade emergente conduz ao declínio progressivo das avaliações realizadas em contextos clínicos/artificiais e, portanto, desprovidos dos verdadeiros facilitadores, desafios e/ou obstáculos com que a criança se pode confrontar no seu contexto (Bagnato, 2007; Neisworth & Bagnato, 2004). Reflete-se acerca da avaliação baseada em modelos de cariz unicamente psicométrico que visavam fundamentalmente a busca de um diagnóstico e que se baseavam em números cuja ilusão de precisão não espelha, de forma clara, os objetivos de intervenção que devem ser levados a cabo (Bagnato, 2007).

Alude-se ainda ao risco do uso de instrumentos estandardizados baseados no desempenho das crianças com desenvolvimento dito normal e que se espera que sejam, forçosamente, adequados às crianças com NE, crianças estas com características desenvolvimentais específicas e únicas (Bagnato, 2007; Neisworth & Bagnato, 2004).

Dada esta consciencialização, começam a surgir cada vez mais instrumentos de avaliação construídos visionando o enquadramento na ecologia dos microssistemas da criança (Bronfenbrenner, 1975; Carta, Greenwood, Luze, Cline, & Kuntz, 2004; Guralnick, Connor, et al., 2006).

Constata-se uma valorização crescente de uma avaliação autêntica baseada no desempenho da criança nos seus contextos naturais pois é exatamente no dia-a-dia e no

decorrer das suas rotinas que demonstra as suas verdadeiras competências, não se sentindo constrangida pelas imposições de materiais e/ou atividades cuja utilização é imposta pelas regras do instrumento (Bagnato, 2007; Bagnato, et al., 2010; Neisworth & Bagnato, 2004; Wall, 2006).

A necessidade de uma avaliação específica justifica-se quando os cuidadores e/ou os profissionais suspeitam que a criança tenha alguma(s) dificuldade(s) ou quando essa(s) dificuldade(s) já está/estão estabelecida(s), o que indica a importância e a imprescindibilidade de um olhar atento e do conhecimento vasto acerca do desenvolvimento sendo crucial ter em conta o impacto que a identificação e concomitante intervenção precoce pode ter a este nível (Neisworth & Bagnato, 2004).

A investigação mais recente enfatiza a prioridade e a necessidade das intervenções com as crianças com NE decorrerem nos seus contextos de vida o que só será de facto possível se houver uma avaliação cuidada que permita compreender os níveis atuais de funcionamento da criança, as necessidades da família, bem como as características do contexto (Bagnato, 2007; Beckman & Lieber, 1992; W. H. Brown, et al., 2001; Campbell, Milbourne, & Wilcox, 2008; Odom, et al., 2008; Wall, 2006; WHO & UNICEF, 2012).

Na perspetiva de Neisworth e Bagnato (2004) os objetivos subjacentes à avaliação podem ser quatro: rastreio e determinação de elegibilidade; programação individualizada de um plano de intervenção; monitorização do progresso e avaliação do programa. Para Slentz (2008) os objetivos de uma avaliação também são quatro diferindo apenas num em relação aos autores anteriores, não menciona a monitorização do progresso, refere, porém, o diagnóstico.

Na exploração do tema relativo à avaliação, o documento da WHO e UNICEF (2012) faz uma abordagem à temática do diagnóstico referindo que a avaliação pode ser conduzida sem objetivar um diagnóstico mas que, por vezes, este pode ser importante e necessário na medida em que pode influenciar o acesso a serviços de saúde e/ou a benefícios sociais, ajudando os pais a providenciarem um melhor acompanhamento à criança. Contudo, realça-se também o lado inverso sublinhado pelo risco que se corre quando se fala em diagnósticos uma vez que estes podem, por si mesmos, funcionar como rótulos que condicionam, à partida, as expectativas em relação à criança, podendo, de forma oposta, conduzir à recusa de serviços necessários e mascarar, de

forma negativa, a individualidade da criança e todas as suas capacidades em desenvolvimento.

Tendo em conta que se reforça a importância de que a avaliação esteja interconectada com a intervenção, depreende-se que o processo avaliativo só fará sentido se todos os elementos da equipa desenvolverem as reflexões necessárias com o intuito de potenciar o desenvolvimento da criança e o apoio à sua família (Bagnato, et al., 2010; Wall, 2006; WHO & UNICEF, 2012). Sublinha-se, portanto, que só uma avaliação autêntica se poderá reverter em objetivos funcionais que possam guiar a planificação da intervenção (Bagnato, et al., 2010).

Para Bagnato (2007) a avaliação tem de ter oito qualidades essenciais, sendo elas a utilidade, a aceitabilidade, a autenticidade, a colaboração, a convergência, a equidade, a sensibilidade e a congruência. Para que uma avaliação seja útil, é necessário que permita atingir múltiplos objetivos como seja o de detetar possíveis dificuldades, o de permitir o planeamento da intervenção individualizada e o de reavaliar de forma a perceber a evolução da criança. O método ou o instrumento de avaliação só faz sentido se for aceite pelos cuidadores e pelos profissionais sendo indispensável que estes considerem que é um instrumento que vale a pena e que permite detetar mudanças de comportamento nos diversos contextos.

Na autenticidade de uma avaliação, Bagnato (2007) reforça o pressuposto já indicado de que é essencial que os elementos da equipa se baseiem no desempenho natural e espontâneo da criança indicando que as escalas de avaliação, a observação direta, as checklists com base no currículo e as entrevistas com os cuidadores podem ser formas indicadas de se obter uma avaliação realista da criança com a concomitante definição das áreas prioritárias de intervenção.

Da colaboração destaca-se o que também é defendido por muitos outros autores e que se baseia no trabalho em equipa entre os cuidadores e os profissionais. Os cuidadores são parceiros indispensáveis cuja convivência constante com a criança lhes permite conhecer-na aprofundadamente. É crucial, portanto, que os instrumentos sejam acessíveis, em termos de linguagem, a todos os seus potenciais utilizadores. É exatamente através desta colaboração que é possível atingir a convergência. O facto da avaliação ser baseada na recolha de informação por parte dos vários elementos da

equipa permite que os mesmos comportamentos sejam observados repetidamente por diversos indivíduos o que fornece uma base de avaliação mais rica e mais válida.

No decorrer de cada avaliação é necessário ter em conta as características individuais de cada criança percebendo quais os materiais que podem ser utilizados tendo em conta essas mesmas características e sabendo que disso dependerá em muito a performance observada, só assim se estará a levar a cabo uma avaliação justa, respeitando a equidade (Bagnato, 2007; Bagnato, et al., 2010). Tendo em conta este aspeto, espera-se que o desenho, e possível validação dos instrumentos, sejam feitos no terreno com as crianças que se pretende avaliar, incluindo as que apresentam algum tipo de NE (Bagnato, 2007). É neste sentido que Neisworth e Bagnato (2004) referem que falhar na descrição verdadeira das características e competências da criança devido a uma avaliação insuficiente nega o direito das crianças a expectativas e oportunidades justas e adequadas ao seu desenvolvimento.

Da sensibilidade de um instrumento espera-se a sua capacidade de detetar evoluções, mesmo que estas sejam muito ligeiras (Bagnato, 2007).

No que concerne, especificamente, à avaliação das relações com pares, considera-se, da mesma forma, que esta deve ter em conta não só a observação das interações sociais da criança, mas também todas as características do contexto e as informações preciosas dos cuidadores (Barnes & Lehr, 2005; Corsaro, 1993; Flerer, et al., 2004; Guralnick, 2010; Odom, et al., 2008; Odom, Zercher, et al., 2007). Convergir - numa avaliação colaborativa - o conhecimento dos cuidadores com o conhecimento do educador de infância e/ou outros profissionais surge como uma forma de conseguir uma informação o mais fidedigna possível acerca do funcionamento social da criança nos diversos contextos, tendo em conta as diversas culturas de pares em que se pode encontrar inserida (Crowe, Beauchamp, Catroppa, & Anderson, 2011).

Refere-se, pois, que as avaliações mais transparentes da função social decorrem das abordagens que se baseiam nas situações o mais próximas possível da realidade (Crowe, et al., 2011). É nas brincadeiras livres e/ou noutras atividades menos estruturadas que decorrem nos ambientes naturais e nas quais se verifica ausência de intervenção do adulto, que se encontram os momentos ideais para observar, de forma transparente, o desempenho relacional e interacional da criança tornando-se possível

compreender a qualidade e a frequência das interações, bem como quais as ajudas e que tipo de ajudas a criança poderá necessitar (Guralnick, 2010; Klein, et al., 2001).

A entrada no grupo de pares, conseguir que o par concorde com um pedido, resolver conflitos durante a brincadeira e mantê-la durante longos períodos de tempo surgem como tarefas sociais identificadas como importantes para aferir sobre a competência social da criança (Guralnick, 1992, 2006b). Emerge, portanto, a importância de observar o desempenho social da criança dentro destas tarefas para tentar perceber, concomitantemente, quais as áreas fortes e quais aquelas que necessitam de ser potenciadas (Bagnato, et al., 2010).

Sublinha-se a importância de ter em conta o papel dos diferentes processos já referidos – processos base, processos sócio-cognitivos e processos de ordem superior - apesar de se considerar necessário continuar a procurar uma forma cada vez mais adequada de os avaliar (Guralnick, 2010).

O papel desempenhado pelos cuidadores na organização de atividades da criança com NE e os seus pares também deve ser averiguado, só assim se poderá encontrar a melhor forma de os apoiar na potenciação do envolvimento da criança quer em casa, quer na comunidade (Guralnick, 2005).

Partindo da base teórica, já explorada, depreende-se que esta informação acerca da competência social da criança tem de ser complementada com outras fontes de informação (Odom, et al., 2008). Torna-se, assim, imprescindível averiguar o desempenho da criança nos outros domínios desenvolvimentais que convergem com a competência social – a comunicação, a linguagem, a competência motora, a cognição (Guralnick, 1992).

A avaliação compreensiva da criança requer, ainda, a consideração de outros fatores ecológicos mais abrangentes como sejam aqueles relacionados com os cuidadores da criança no que diz respeito, por exemplo, ao nível de stresse e de suporte social (Guralnick, 2010). Para além disso, realça-se a necessidade de recolher informação acerca da rotina da família e dos padrões de atividade da comunidade (Guralnick, 2005).

A complexidade inerente às competências sociais remete, portanto, para a necessidade de uma avaliação cuja validade e eficácia dependerá da conjugação de várias fontes de informação (Crowe, et al., 2011). Desta forma – e decorrendo do facto

que as referidas competências sociais derivam de uma interação constante entre os fatores internos e os fatores externos à própria criança – destaca-se a importância de, na avaliação, ter em conta as implicações dos fatores de risco e de proteção/oportunidade de forma a que se possa determinar como é que estes fatores interferem com as oportunidades que podem incrementar e promover o comportamento e o desenvolvimento (Crowe, et al., 2011; Dunst, 1993).

Em Portugal, a educação pré-escolar encontra-se juridicamente enquadrada pela Lei nº5/97 - Lei quadro da educação pré - escolar - que define os objetivos da educação pré – escolar. As principais orientações normativas que regem a avaliação na Educação Pré-escolar são contempladas no Despacho nº 5220/97, na circular nº 17/DSDC¹/DEPEB²/2007 – Gestão do currículo na educação pré – escolar e na circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré - Escolar. As orientações destes documentos articulam-se com o Decreto – Lei n.º 241/2001 - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário," 2001.

Através das orientações curriculares para a educação pré-escolar, o Ministério da Educação (ME) pretendeu criar uma referência e um ponto de apoio comum indicando um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática (ME, 1997). Exige-se que o educador planeie o seu trabalho, avalie o processo e os efeitos que este tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, só assim se poderá contribuir para uma igualdade de oportunidades e para uma pedagogia estruturada (ME, 1997). Assim, a intencionalidade do processo educativo deve assentar na observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação. Através da observação o educador pode conhecer melhor todas as características inerentes à criança, à sua família e à comunidade em que está inserida o que se torna essencial para o planeamento do processo educativo. Colocar o plano em ação é indispensável para que o educador concretize as suas intenções educativas. E só a avaliação posterior dos processos e dos efeitos permitirá a consciencialização para a adequação do processo educativo às necessidades da criança e do grupo (ME, 1997). Estas orientações

¹Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

² Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

contemplam as crianças com necessidades educativas especiais, referem a importância da inclusão, reforçam a necessidade de uma pedagogia diferenciada, mas que ao mesmo tempo permita que a criança participe no grupo. Sublinham o bom funcionamento do estabelecimento educativo, o envolvimento de todos os elementos da equipa e a planificação em equipa como condições necessárias a uma educação inclusiva.

Nesta sequência, a circular referente à gestão do currículo na educação pré-escolar (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007) refere que o desenvolvimento do projeto curricular de grupo/turma é da responsabilidade do educador que deve considerar os fundamentos referidos nas orientações curriculares para a educação pré – escolar (ME, 1997), os princípios gerais e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar (Lei n.º 5/97), a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdos e a intencionalidade educativa. No que concerne ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor dos ensino básico e secundário (Decreto – Lei n.º 241/2001) e tendo em conta o âmago da observação, da planificação e da avaliação refere-se a necessidade do educador observar a criança e o grupo e de ter consciência dos conhecimentos e competências de cada criança no sentido da planificação de atividades e projetos adequados tendo em conta as necessidades da criança, do grupo e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Indica-se a necessidade da intervenção educativa ser integrada e flexível em sinergia com os dados da avaliação. Espera-se, pois, que o educador seja capaz de avaliar, com o intuito formativo, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens da criança e do grupo.

Na circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na educação pré-escolar, o ME enuncia mais especificações relativas à avaliação considerada como elemento contínuo, integrante e regulador da prática educativa. Da análise e interpretação da informação recolhida resultará uma tomada de decisões sustentada e adequada que promove a qualidade das aprendizagens. Espera-se que a avaliação seja holística e contextualizada, que haja uma coerência entre os processos de avaliação e os princípios inerentes à organização e gestão do currículo, refere-se a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; o caráter formativo, a valorização das evoluções da criança e a promoção da igualdade de oportunidades e da equidade. Indica-se que a avaliação diagnóstica e formativa é da responsabilidade do educador

titular sendo que se deve contemplar a participação de outros intervenientes como seja(m) a(s) criança(s) e todos os outros elementos da equipa abrangendo-se a participação dos encarregados de educação. Considera-se que a avaliação deve ser realizada no contexto e contemplam-se vários procedimentos de avaliação como seja a observação, as entrevistas, as abordagens narrativas, as fotografias, as gravações áudio e vídeo, os registos de auto avaliação, os portefólios construídos com as crianças, os questionários dirigidos a crianças, pais ou outros parceiros educativos. Segundo o despacho n.º 11120-A/2010 de 6 de Julho podem ser dedicados três dias à avaliação em cada período.

O manual: desenvolvendo a qualidade em parcerias (Bertram & Pascal, 2009) surge como um referencial avaliativo no qual se propõe uma base para a fase da avaliação colocando aos educadores de infância um conjunto de questões divididas por 10 dimensões que conduzem à reflexão sobre o trabalho que está a ser desenvolvido com as crianças, havendo questões que se dirigem especificamente ao trabalho desenvolvido com as crianças com necessidades educativas especiais e as suas famílias. Neste manual é sugerida a Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994b) que tem como objetivo observar e analisar os níveis de envolvimento da criança nas atividades e projetos e a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994a) que avalia a sensibilidade do adulto para com as crianças, a estimulação oferecida às crianças e a autonomia que os adultos lhes dão (Bertram & Pascal, 2009).

Estes apontamentos munem os profissionais das orientações teóricas que devem estar subjacentes ao trabalho que desenvolvem com as crianças. No entanto, verifica-se ausência de referência a instrumentos que possam ser úteis para avaliar competências específicas nas várias áreas de desenvolvimento pelo que se verifica a necessidade dos profissionais investirem a este nível (Portugal & Laevers, 2010).

A convergência dos aspetos teóricos referentes ao processo de avaliação com as especificidades do enquadramento legal a este nível reforçam a pertinência subjacente a este projeto de investigação de cuja finalidade decorre a possibilidade de disponibilizar, aos cuidadores e aos profissionais, um instrumento de avaliação cujas características se coadunam com os paradigmas de avaliação contemporâneos que reforçam o desempenho espontâneo e natural da criança

CAPÍTULO II -METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

«A singularidade dos objetos nas Ciências Sociais e Humanas aparece indubitavelmente associado aos condicionalismos que para uns é a *fraqueza* e para outros a *nobreza* do estatuto científico destas ciências” (Almeida & Freire, 2008, p. 17)

Investigar implica uma descoberta constante de nova informação, informação esta que fornece a base para novas investigações. Os focos de investigação vão-se expandindo, portanto, à medida que a base de conhecimento se alarga e alastra para áreas diversas (L. V. Horn & Monsen, 2008). O investigador que seja capaz de dirigir a sua investigação para o exterior ao invés de a dirigir num sentido interno e que seja capaz de sobrepor a confiança ao desespero que por vezes se pode associar ao processo de investigação, cria as condições para um diálogo frutífero entre cientistas sociais, organizações, profissionais e grupos da comunidade (Silverman, 2011).

No decorrer deste estudo procurei estabelecer esta comunicação com os profissionais do contexto, tentei planear cuidadosamente o desenho da investigação e conduzi-la da melhor forma analisando-a cuidadosamente com o principal intuito de disponibilizar um instrumento que possa ser útil no âmbito da avaliação de crianças entre os três e os cinco anos de idade. Tentei, assim, tal como defendem Horn e Monsen (2008) que este projeto de investigação fosse significativo e que fornecesse uma base para a expansão do conhecimento atual incidindo diretamente na tentativa de contribuir para que o exercício da profissão seja cada vez mais fundamentado em instrumentos especificamente construídos para as competências que se pretendem avaliar.

No decorrer deste capítulo, tentarei descrever, o mais explicitamente possível, todos os passos metodológicos inerentes à realização do estudo.

1 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

De forma mais ou menos explícita, todas as investigações são orientadas por desenhos de estudo que, sendo muito mais do que meros planos de trabalho, descrevem

a sequência lógica de passos necessários para, a partir dos dados recolhidos, responder às questões de investigação e retirar as respetivas conclusões (Yin, 2009).

Tal como preconiza Yin (2009), este estudo de caso – cuja justificação teórica explorarei posteriormente - iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica que se focou nas interações sociais das crianças. A referida pesquisa permitiu-me aprofundar os conhecimentos a este nível e perceber a relativa ausência, em Portugal, de instrumentos validados essenciais para avaliação da competência social das crianças, tendo em conta também o seu desempenho nos contextos naturais (Pereira, 2009). Todo este encadeamento de extensa pesquisa bibliográfica no âmbito das publicações internacionais permitiu também encontrar o instrumento sobre o qual recai este estudo. Assim, do processo de reflexão subjacente a todas as leituras emergiu o primeiro objetivo da investigação que se centrou na tradução, adaptação e validação do conteúdo das secções do instrumento: ARP, tendo em conta a realidade cultural portuguesa (Guralnick, 2003).

Os dados resultantes desta primeira fase conduziram à necessidade de iniciar uma segunda fase que permitisse compreender aspetos específicos deste instrumento de avaliação e cuja compreensão se poderia revelar fundamental para a prática profissional. Surgiu, assim, o segundo objetivo da investigação – Compreender a pertinência, utilidade e a aplicabilidade/funcionalidade do instrumento ARP, tendo em conta a perspetiva dos profissionais.

Se a impessoalidade inerente à metodologia quantitativa permite o estudo de realidades objetivas com recurso à identificação e controlo explícito das diversas variáveis que as podem influenciar – fatores que permitem a replicabilidade do estudo e a obtenção dos mesmos dados, quando adotados os mesmos procedimentos metodológicos (Coutinho, 2008); a metodologia qualitativa possibilita, por sua vez, o estudo da realidade de uma forma contextualizada e não fragmentada permitindo, concomitantemente, a valorização e a compreensão aprofundada do mundo pessoal do sujeito, essencial para perceber o significado que dá e a forma como interpreta a realidade em estudo (Almeida & Freire, 2008; Bauer, Gaskell, & Allum, 2000; Coutinho, 2008). Percebemos, pois, que as diferenças entre o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo revelam diferentes abordagens acerca da forma como podemos vir a conhecer o mundo (Lapan, Quartoroli, & Riemer, 2012).

Assim, ao contrário do que sucede na investigação quantitativa, na investigação qualitativa o investigador está muito mais descentrado da procura de relação de causa – efeito (Lapan, et al., 2012). Na investigação qualitativa, cada verdade relaciona-se com um contexto e com um tempo específico (Lapan, et al., 2012). Segundo Almeida e Freire (2008), a importância da metodologia qualitativa tem vindo a ser incrementada dada a maior abrangência da sua análise e do número de variáveis - inclusivamente fenómenos - que procura abarcar.

Neste sentido e tendo em conta o âmbito dos objetivos delineados e que visam uma compreensão aprofundada das variáveis subjacentes ao instrumento, considerou-se que a metodologia qualitativa seria aquela que melhor se adequaria. Esta opção fundamenta-se também nos debates de ideias e nas sugestões veiculadas pelo autor do instrumento, o Professor Guralnick que concedeu a autorização para o presente estudo. Na sua opinião, o facto deste instrumento ter sido concebido com fins clínicos e educacionais remete para a necessidade de uma compreensão profunda do seu conteúdo, bem como dos aspetos relativos à forma, clareza, compreensibilidade e adequação dos itens tendo em conta a realidade portuguesa e tendo em conta o que pretendem avaliar o que se coaduna com a perspetiva de adaptação e validação qualitativa de instrumentos, referida por Almeida e Freire (Almeida & Freire, 2008).

São diversas as perspetivas em relação ao rigor científico subjacente às metodologias qualitativas. Se por um lado existem os autores que referem que este não deve ser um motivo de preocupação; por outro existem os que consideram que, tal como no método quantitativo, deve haver um cuidado com os critérios de cientificidade (Coutinho, 2008). Percebe-se, pois, que parâmetros como a fiabilidade e a validade da informação recolhida devem ser garantidos de forma a preservar o rigor e o valor científico da investigação (Almeida & Freire, 2008; Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002). Na perspetiva de outros autores, esta terminologia deve, na investigação qualitativa, ser substituída por termos paralelos ao de fiabilidade e validade sugerindo-se, então, o uso dos termos confiabilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade (Coutinho, 2008).

Neste sentido Morse, Barret, Mayan, Olson, e Spiers (2002) referem a importância do investigador recorrer ao que denominam de estratégias de verificação,

cuja utilização – de forma interligada - é essencial para que o investigador adeque, sempre que necessário, a direção da análise e o desenvolvimento do estudo.

A coerência metodológica, a adequação da amostra, o paralelismo entre recolha e a análise dos dados recolhidos, pensar teoricamente e o desenvolvimento de teoria são as estratégias indicadas pelos autores (Morse, et al., 2002).

No decorrer deste processo tentei manter uma atitude de resposta ativa, essencial para acompanhar o dinamismo subjacente à investigação qualitativa adotando, conseqüentemente, uma postura constante de reflexão que me permitisse utilizar as referidas estratégias de verificação de uma forma criativa, flexível, sensível e competente de forma a ajustar e readaptar todos os procedimentos no decorrer do mesmo e conforme necessário (Morse, et al., 2002). Foi exatamente no decurso dessas reflexões que surgiu a necessidade de aprofundar o processo de investigação emergindo, então, o segundo objetivo já referido.

A adoção de procedimentos metodológicos que se consideraram mais adequados para atingir os objetivos de investigação tornou-se a base da coerência metodológica (Coutinho, 2008). Da mesma forma, a escolha criteriosa dos participantes foi um fator de preocupação. Procurou-se, portanto, que estes dominassem o tópico sob exploração no sentido de obter a melhor e mais vasta informação, com a menor perda possível para, assim, se poder compreender todos os aspetos do fenómeno em estudo (Morse, et al., 2002).

Tal como sugerido pelos autores, fui também realizando a análise dos dados à medida que estes iam sendo recolhidos o que se tornou essencial para perceber o que é que já se sabia e o que ainda era necessário perceber (Morse, et al., 2002).

A estratégia de adoção de um pensamento de carácter teórico tornou-se essencial pois a reflexão acerca dos dados conduziu à emergência de outras ideias posteriormente reconfirmadas por novos dados de onde, ciclicamente, surgiram novas ideias que, por sua vez, tiveram de ser verificadas tendo como base os dados já recolhidos (Morse, et al., 2002). Decorre daqui que o possível desenvolvimento de teoria resulta de um equilíbrio entre as perspetivas – micro - que emergem dos dados e aquelas – macro - que advêm do conhecimento teórico e concetual já existente (Morse, et al., 2002).

A triangulação de dados é também um dos métodos referidos pelos autores no sentido de contribuir para o rigor científico dos estudos, acrescentando-lhes também

mais amplitude e profundidade (Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2008). As estratégias de triangulação podem ser operacionalizadas de quatro formas, algumas das quais convergem com algumas das estratégias de verificação já referidas. Denzin (2009) refere, portanto, a triangulação de dados onde se prevê a convergência de dados recolhidos junto de diferentes fontes, em diferentes datas, por pessoas diferentes e em sítios distintos. A triangulação de investigadores relaciona-se com o recurso a diferentes investigadores para equilibrar a subjetividade inerente a cada um; a triangulação da teoria que permite explorar e interpretar os dados tendo como base uma perspetiva multi-teórica e a triangulação metodológica que remete para a utilização de diferentes métodos tanto dentro do método – recorrendo, por exemplo, a entrevistas, observação, documentos – como entre métodos referindo-se a este nível a possibilidade de, por exemplo, complementar o uso da metodologia qualitativa e quantitativa. (Denzin, 2009; Richardson & Pierre, 2005).

A triangulação permite, portanto, a convergência de várias perceções e a compreensão das diferentes realidades o que se coaduna com os princípios da investigação qualitativa e o que permite, concomitantemente, perceber a forma como o caso está a ser compreendido (Stake, 2005).

Neste estudo realizei a triangulação de dados uma vez que fui confrontando os dados obtidos pelos diferentes participantes e recorri também à triangulação metodológica uma vez que quer as entrevistas, quer o painel de peritas me permitiram obter diversas informações em relação ao instrumento.

Richardson e Pierre (2005) propõem que o investigador concetualize a investigação como um cristal e não como um triângulo, “nós não triangulamos, nós cristalizamos” (Richardson & Pierre, 2005, p. 963). Na perspetiva metafórica destes autores, um triângulo é uma figura estática e bidimensional com pouca capacidade de refletir a grande variedade de perceções, dinamismo, mudanças e diferentes ângulos subjacentes à metodologia qualitativa. Percecionar a investigação como um cristal significa percecionar algo com substância, simetria; algo que cresce, muda e é alterado; algo que reflete o mundo exterior de diversos ângulos e que se refrata em si mesmo criando diferentes cores e padrões. Consideram, portanto, que a perceção de cristalização ajuda a desconstruir o conceito tradicional de validação ao percebermos que não existe uma só verdade (Richardson & Pierre, 2005).

1.2 ESTUDO DE CASO

O objetivo de uma compreensão aprofundada das escalas da ARP e da possível interação que exercem com o(s) contexto(s) e o estudo das suas características particulares e complexidades de forma a compreender o seu funcionamento tendo em conta o âmbito para o qual foram concebidas, insere esta investigação no âmbito do estudo de caso (Stake, 2009).

O caso pode ser específico e concreto ou pode ser definido num plano mais abstrato (Meirinhos & Osório, 2010; Stake, 2009). O interesse de compreensão do investigador foca-se nesse mesmo caso e não em outros. O caso em estudo pode ser estudado de várias formas, sejam elas qualitativas ou quantitativas (Dooley, 2002; Flyvbjerg, 2011), tal como já referi dada a natureza do caso que me propus a analisar, seguirei o paradigma qualitativo.

Prevê-se, pois, que o investigador estude o caso dentro do contexto ou dos contextos em que este se insere e preserve as múltiplas realidades e perspetivas que podem decorrer desse caso sejam elas coincidentes, divergentes e/ou até mesmo contraditórias (Dooley, 2002; Gillham, 2000; Stake, 2009). Como nenhum tipo de fonte de dados ou evidência são suficientemente suficientes ou válidos torna-se, então, essencial o estudo de cada uma (Gillham, 2000). Percebe-se, assim, a perspetiva de Flyvbjerg (2011) que sublinha a intensidade e a profundidade com que cada caso e as suas relações com o contexto são analisados, características que conferem ao estudo de caso pormenor, riqueza, profundidade e plenitude.

De facto, neste estudo deparei-me, não só com a concordância dos participantes em relação a vários aspetos, como emergiram também opiniões paralelas e opostas. Estas situações sucederam não só na comparação dos diferentes discursos, como também na análise de discursos individuais. Preservei e explorei esta multiplicidade de opiniões e tentei contextualizar as posições contraditórias no sentido de as clarificar e compreender.

Tal como preconizado, a escolha dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos a utilizar neste estudo foi conduzida pelo estudo de caso em si e pela relação que este poderá estabelecer com o contexto tentando, assim, obter o máximo de informação pertinente acerca do mesmo (Meirinhos & Osório, 2010).

Para além dos procedimentos gerais que já referi e que se relacionam com a qualidade da investigação qualitativa, são também referidos aspetos especificamente relacionados com o rigor metodológico do estudo de caso propriamente dito (Dooley, 2002).

A este nível destaca-se a importância da validade interna. Para a garantir selecionei cuidadosamente as ferramentas e os métodos que considereei mais adequados tendo em conta os conceitos sobre os quais recaem este estudo (Yin, 1993, 2009). Ainda neste sentido, tornou-se importante recorrer a múltiplas fontes de evidência destacando-se as pesquisas bibliográficas aprofundadas que permitiram compreender o conteúdo do instrumento, o painel de peritas e as entrevistas individuais dirigidas a dois dos grupos de profissionais que poderão ser os potenciais utilizadores das escalas (Dooley, 2002; Yin, 1993, 2009).

Na forma como reporto todo este processo de investigação tentei manter uma cadeia de evidência para transparecer, da forma mais clara possível, todos os passos subjacentes a este estudo de caso para que o leitor possa compreender todo o encadeamento do estudo - quer o queira entender desde os objetivos de investigação até aos resultados, quer o queira compreender no sentido inverso (Yin, 1993). Desta forma tentei também contribuir para a fiabilidade do estudo pois só uma documentação plena de todos os procedimentos poderá possibilitar que a investigação seja replicada de forma a que o investigador siga os referidos procedimentos no mesmo estudo de caso - a ênfase é colocada em fazer o mesmo caso outra vez e não em replicar os resultados de um caso ao fazer outro estudo de caso (Dooley, 2002; Stake, 2009).

A validade externa determina, normalmente, se os dados podem ser generalizados à população ou ao universo em estudo (Dooley, 2002). Contudo, no estudo de caso, o caso em si mesmo não pode ser considerado como uma unidade de amostra – representativa da população ou do universo a estudar - considerando-se, portanto, inaplicável o conceito de generalização estatística (Yin, 1994). Yin (1994) considera, assim, que o método de generalização aplicável ao estudo de caso é o da “generalização analítica” (p.31) segundo a qual uma teoria previamente desenvolvida é usada como um modelo com o qual se podem comparar os resultados empíricos do estudo de caso.

No decorrer de toda a investigação tive em consideração princípios éticos pelos quais o investigador se deve reger pelo que considero que em todo o processo revelei o máximo de respeito por cada um dos participantes, assegurei o bem-estar de cada um e tive sempre o cuidado de lhes veicular toda a informação relacionada com os procedimentos que seriam adotados para que, desta forma, a participação de cada um pudesse ser voluntária e consciente (Christians, 2011).

O princípio ético do anonimato começa, hoje em dia, a ser perspectivado de uma forma diferente. Se por um lado todos concordam que existem investigações cuja índole impele a que este princípio seja mantido em relação ao(s) espaço(s) onde decorre a investigação e/ou em relação aos elementos que nela participam. Por outro lado, os investigadores qualitativos por vezes sentem a necessidade de – com o devido consentimento - identificar os participantes e/ou o(s) local(ais) onde decorre a investigação sem, contudo, se pôr em causa a confidencialidade (Tilley & Woodthorpe, 2011). Na verdade, existem situações em que os próprios participantes podem querer ser identificados ao considerarem que perdem a posse das suas informações quando estas estão associados a um outro nome (Grinyer, 2002; Tilley & Woodthorpe, 2011). Considera-se, assim, que sempre que possível, o investigador deve averiguar junto de cada participante o desejo de este ser identificado, ou não (Grinyer, 2002).

Apesar de existirem situações em que a manutenção do anonimato poderá contribuir para a confidencialidade, pode realizar-se uma distinção entre estes dois conceitos. O anonimato diz, portanto, respeito à não divulgação do nome do local e/ou das pessoas que participam na investigação ou de outro tipo de informações que possam conduzir à sua identificação (Tilley & Woodthorpe, 2011). A confidencialidade, por sua vez, refere-se à gestão da informação privada que os participantes transmitem ao investigador tendo em conta a base de confiança que criam com ele pelo que o não seguimento deste princípio ético por parte do investigador e a concomitante divulgação deste tipo de informação pode reverter-se em eventuais consequências para o participante (Tilley & Woodthorpe, 2011).

A presente investigação contou com a participação de vários elementos. Os que participaram nos estudos piloto, os que participaram no painel de peritos e os que participaram nas entrevistas. Em relação aos participantes dos estudos piloto e das entrevistas consideramos importante (eu e cada um dos participantes) manter o

anonimato uma vez que nalgumas situações os participantes expressaram opiniões muito sinceras e pessoais relacionadas, por exemplo, com auto reflexões acerca da forma como trabalham, do pouco ou muito domínio teórico que têm acerca de algumas temáticas e conceitos. Consideramos, portanto, que manter o anonimato seria essencial para preservar a imagem profissional destes participantes evitando qualquer possibilidade de julgamento. Assim, a nível das entrevistas foi consensual a utilização de pseudónimos para me referir a cada participante.

No decorrer do estudo foi necessário também que alguns dos participantes aplicassem as escalas a crianças com dificuldades de interação. Como o objetivo desta aplicação se prendia com a possibilidade dos participantes poderem conhecer o instrumento e refletir acerca dele e não com o estudo de cada criança em particular, não faço referência a qualquer nome ou a qualquer pseudónimo destas crianças.

Como o painel de peritos se debruçava sobre a discussão de itens, fundamentada na experiência empírica e no conhecimento teórico dos peritos e, portanto, ausente de considerações relacionadas com a auto avaliação profissional, considerei também pertinente questioná-los de forma a que a escolha de revelar ou não a identidade fosse deles.

Questionei-os através de e-mail. As respostas variaram, houve os que referiram que preferiam não ser identificados e os que indicaram que delegavam em mim a decisão de serem identificados ou não. Desta forma, e por uma questão de seguir uma linha de coerência, optei por não identificar nenhum deles e por identificar apenas as informações mais importantes relativas ao percurso e à experiência académica e profissional.

2 – CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO

A ARP é um instrumento de avaliação concebido para avaliar crianças entre os três e os cinco anos de idade que revelam dificuldades em estabelecer e manter relações produtivas e de sucesso com os pares. Os itens das escalas que compõem este instrumento baseiam-se nos princípios do desenvolvimento interacional e o seu preenchimento é efetuado após alguns dias de observação da criança em interação com outras crianças nos contextos (Guralnick, 2003).

O autor entende-o como um instrumento clínico e educacional. Clínico na medida em que o seu preenchimento se baseia unicamente nas percepções daqueles que observam a criança, não gerando qualquer tipo de classificação numérica. Educacional uma vez que pretende também transmitir a noção de que o facto da criança conseguir estabelecer relações de sucesso com os seus pares está extensivamente dependente do funcionamento integrado de todas as suas capacidades, competências e dos processos inerentes ao desenvolvimento (Guralnick, 2003).

O documento original da ARP (Anexo A) encontra-se dividido em: Introdução; Secção I; Secção II e Secção III.

A introdução aborda questões teóricas relacionadas com o instrumento e a forma como este está organizado, explorando a estrutura de cada secção.

As secções I e II são compostas por textos que visam fundamentar e explicar a estrutura e a base teórica das escalas de avaliação que lhes sucedem. Na secção III também está patente este suporte teórico mas em vez de escalas, encontram-se tabelas para serem preenchidas com informação descritiva (Guralnick, 2003).

A secção I avalia, de uma forma geral, a participação da criança nas relações sociais com os seus pares e avalia também os processos base – compreensão partilhada e regulação emocional - considerados essenciais para que ocorram interações de sucesso. Recolhe, ainda, informações sobre os domínios de desenvolvimento e a sua possível influência na competência social da criança na relação com pares, traçando-se também o perfil das áreas fortes e das áreas sobre as quais recai preocupação. Nas considerações finais solicita-se um conjunto de resumos que permitam sistematizar toda a informação recolhida de forma a facilitar a delimitação do plano de intervenção (Guralnick, 2003). Esta secção divide-se em quatro componentes: componente A, B, C e considerações especiais.

A componente A remete para uma perspetiva geral da participação da criança nas relações sociais e avalia, através de escala de Lickert (EL): nível de envolvimento na interação; objetivo 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 condicionam o desempenho interacional, bem como as áreas identificadas como fortes e de preocupação.

O preenchimento das considerações especiais é uma forma de resumir e sistematizar toda a informação recolhida de forma a delinear um plano de intervenção essencialmente dirigido à promoção do envolvimento.

A secção II avalia a forma como a criança usa as estratégias sociais para resolver problemas associados a três tarefas sociais consideradas importantes - entrada no grupo de pares; resolução de conflitos e manutenção da brincadeira (Guralnick, 2003).

Para a avaliação da entrada no grupo de pares pede-se ao observador que registre, de entre as opções possíveis, quais os comportamentos mais típicos da criança a nível da tentativa inicial de entrada no grupo de pares; das possíveis razões ou estratégias para a falha na tentativa inicial; das estratégias utilizadas nos segundos esforços e das possíveis estratégias que poderão estar na origem de dificuldades de entrada no grupo de pares. Pede-se também ao observador que ordene de 1 (resposta mais frequente) a 4 qual a resposta típica dada pelos pares – reconhecem, aceitam, ignoram, rejeitam - perante a tentativa inicial da criança e perante a segunda tentativa de entrada no grupo de pares.

A resolução de conflitos é avaliada através de EL; também na resolução de conflitos se referem alguns dos comportamentos possíveis solicitando-se que o observador selecione os que mais caracterizam a criança.

O registo da performance da criança na manutenção da brincadeira é realizada também através de itens que são classificados segundo a EL.

A secção III visa aprofundar as observações realizadas na secção II para, assim, perceber se o desempenho da criança está, de alguma forma condicionado, por problemas em algum ou alguns dos processos já referidos e tidos como muito importantes para a competência social na relação com pares. É pedida informação descritiva acerca das preocupações encontradas no desempenho das tarefas sociais avaliadas nas secções anteriores tendo como base uma especulação acerca dos processos que governam as interações - 1. Processos de Regulação Emocional; 2. Processos sócio

– cognitivos e possível relação com os processos de regulação emocional e compreensão partilhada e os 3. Processos de ordem superior.

3 - TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO DAS SECÇÕES DO INSTRUMENTO “APR” TENDO EM CONTA A REALIDADE CULTURAL PORTUGUESA

3.1 - TRADUÇÃO E RETRO TRADUÇÃO

Para a tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento ARP o processo metodológico seguiu as linhas orientadoras de Guillemin, Bombardier, e Beaton (1993) complementadas com Hill e Hill (2008) 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 do instrumento 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 das escalas da secção I e da secção II e das tabelas da secção III. Para isso recorreu-se a uma pessoa bilingue cuja língua nativa é o inglês (americano), com experiência em trabalhos de tradução (Hill & Hill, 2008). 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 avaliar (Zometa et al., 2007). Entre os tradutores alcançou-se uma versão de consenso (Hill & Hill, 2008).

De forma paralela e dado o interesse do uso deste instrumento para outros objetivos de investigação, as escalas da secção I e parte da secção II foram traduzidas 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, em formato de grupo de enfoque, pela equipa do projeto de investigação³ financiado 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 três estudos piloto de forma a verificar se causava algum tipo de dúvidas que indicassem a necessidade de melhoramento linguístico (Fachado, Martinez, Villalva, & Pereira, 2007; Maneesriwongul & Dixon, 2004).

A tradução da introdução e dos textos de suporte foi revista por profissionais especializados com uma ampla experiência na área da intervenção precoce e na área da investigação e, portanto, com contacto permanente com as duas línguas (português e inglês).

3.2 - ESTUDOS PILOTO

No estudo piloto um⁴ o instrumento – introdução, escalas e respetivos textos explicativos - foi enviado via e-mail para uma amostra de 21 elementos - uma linguista e outros 20 profissionais com experiência na intervenção precoce e no uso de instrumentos de avaliação: duas fisioterapeutas, duas terapeutas ocupacionais, uma assistente social, um professor de educação especial, três educadoras de educação especial, dez terapeutas da fala e uma técnica de psicomotricidade.

No estudo piloto dois⁵ a secção I foi utilizada com duas educadoras recorrendo-se à reflexão falada. Recomenda-se o recurso à reflexão falada com os sujeitos que poderão ser os potenciais utilizadores dos instrumentos (Almeida & Freire, 2008). Os

³ Projeto do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (RIPD/CIF/109664/2009)

⁴ Realizado no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho pela doutoranda Elsa Soares - bolsreira de investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia SFRH / BD / 70351 / 2010 - sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano

⁵ Realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Temas da FPCEUP. Mestrado com o título “*Temperamento e participação social com pares em crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA)*”, defendida pela licenciada Daniela Maria da Costa Ferreira sob a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Pinto na FPCEUP 25 de Novembro de 2011.

participantes são, portanto, informados de que se pretende que à medida que aplicam o instrumento refiram as suas opiniões em relação aos itens, a forma como os abordam e as eventuais dificuldades que possam sentir no seu preenchimento (Almeida & Freire, 2008). Neste sentido, solicitou-se às educadoras que fossem refletindo em voz alta acerca dos itens para que, tal como sugerem Almeida e Freire (2008) fosse possível registar todas as suas impressões no que diz respeito ao seu conteúdo, clareza e facilidade de compreensão, bem como sugestões para os melhorar.

Nos referidos estudos piloto 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.

A sistematização dos dados obtidos conduziu a novos melhoramentos linguísticos nas três secções. A secção III era referida como difícil de compreender pelo que se tornou necessário acrescentar alguma informação no sentido de a tornar mais explícita.

Desta forma, realizou-se o estudo piloto três requerendo-se que os participantes tivessem a possibilidade de observar as crianças nos seus contextos naturais de interação com pares. Neste sentido, foi possível contar com a colaboração de 12 educadoras de infância: oito educadoras de infância do regular e quatro educadoras de infância com especialização em educação especial dispersas por jardins- de- infância de Braga, Esposende, Famalicão, Guimarães e Vila Verde e com a participação de duas terapeutas da fala – uma de Leiria e outra de Fafe.

Neste sentido, dirigi um pedido de autorização (pedido de autorização do inquérito n.º 0206000001) aos Serviços de Inovação Educativa do Ministério da Educação que deferiram o pedido ao mesmo tempo que reforçaram a necessidade de obter autorização dos encarregados de educação para a utilização do instrumento com os seus educandos, procedimento também tido em conta (Anexo B e C).

As escalas foram aplicadas a cinco crianças diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo; três crianças diagnosticadas com paralisia cerebral; três crianças diagnosticadas com trissomia 21 e 10 crianças com ausência de qualquer problemática diagnosticada, mas referidas pelas educadoras como tendo dificuldades de interação.

Foram adotadas duas formas diferentes de preenchimento do instrumento, conforme a disponibilidade dos participantes. Assim, no caso das terapeutas da fala e a

pedido das mesmas, o instrumento foi enviado por correio eletrônico. Tendo em conta esta situação e a concomitante impossibilidade de eu anotar todas as suas verbalizações acerca do instrumento, solicitei-lhes que escrevessem todas as suas considerações acerca dos itens tendo em conta fatores como clareza, complexidade, adequabilidade, inadequabilidade (Almeida & Freire, 2008).

Para o preenchimento realizado pelas educadoras fui ter com elas aos locais que me indicaram. Pedi que preenchessem o instrumento com base na(s) criança(s) que identificassem como tendo dificuldades a nível da relação com pares. Tendo em conta o âmbito da reflexão falada solicitei também a cada uma das educadoras que me referissem o que achavam acerca de cada item e se teriam alguma sugestão para o modificar (Almeida & Freire, 2008).

Em três situações o preenchimento ocorreu com a presença concomitante das duas educadoras (educadora de infância do regular e educadora de infância especializada em educação especial), o que se tornou muito enriquecedor para a exploração das escalas.

Em duas das situações, por questões de disponibilidade das participantes, o preenchimento decorreu em horário não letivo e num contexto exterior ao jardim-de-infância. A dinâmica de um dos jardins- de- infância levou a que as duas educadoras solicitassem que eu me deslocasse até à praia, local onde se encontrariam com as crianças até ao término do ano escolar. O preenchimento das escalas e a concomitante reflexão foi realizada, portanto, no areal o que se revelou uma situação muito interessante porque como as crianças estavam em brincadeira livre, as educadoras por vezes paravam para ver qual o comportamento interacional que a criança tinha com os pares refletindo ao mesmo tempo acerca dos itens.

Nas restantes situações as escalas foram preenchidas no contexto do jardim-de-infância, no momento do lanche e do recreio das crianças. Os dados resultantes deste estudo continuaram a apontar para a pertinência da adaptação e validação do instrumento.

3.3 – ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO: 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, dinamizado sob a forma de

grupo de enfoque (Guillemin, et al., 1993; Oliveira, Stein, & Pezzi, 2006). O grupo de enfoque é um método de recolha de dados primariamente qualitativo. Envolve, normalmente, oito a 12 pessoas que discutem, entre 90 a 120 minutos, um tema específico sob a orientação de um moderador que promove a interação entre os participantes e que garante que estes se debruçam sobre o tópico desejado (Greenbaum, 1998; Stewart & Shamdasani, 1990). Os grupos devem ser formados por pessoas que dominem o tema para que, assim, das discussões resulte informação pertinente para o estudo (Greenbaum, 1998). Se, por um lado, nos grupos mais pequenos se pode verificar a tendência de um ou dois participantes dominarem a discussão, por outro lado, os grupos grandes são difíceis de gerir e existe uma maior dificuldade em garantir que todos os elementos participam (Stewart & Shamdasani, 1990).

No grupo de enfoque participaram, portanto, oito profissionais de diferentes áreas, todas com uma vasta experiência profissional – mais de 10 anos – e com estreita conexão à área da intervenção precoce e das interações sociais. Foi possível contar, assim, com a participação de três psicólogas, docentes universitárias e investigadoras na área da educação especial; uma psicóloga e educadora de infância, coordenadora de uma equipa de intervenção precoce; uma técnica de educação especial e reabilitação, docente universitária e investigadora na área da educação especial e três terapeutas da fala, docentes universitárias e investigadoras na área da educação especial.

Como o instrumento é composto por três secções - e dado o feedback recebido dos estudos piloto, no que concerne à extensão - considerou-se necessário tentar reunir este painel de peritas em três datas diferentes.

O objetivo da primeira reunião foi a adaptação e validação do conteúdo das escalas da secção I; o objetivo da segunda reunião foi a adaptação e validação do conteúdo das escalas da secção II e o objetivo da terceira reunião foi a adaptação e validação do conteúdo das tabelas da secção III tendo sempre como base a realidade cultural portuguesa.

O agendamento e marcação das reuniões foram realizados via correio eletrónico.

Uma semana antes da primeira reunião, a ARP foi enviada na sua globalidade para que as peritas pudessem ter a perceção de todo o instrumento. Contudo, explicitou-se que o objetivo era refletir sobre as escalas da secção I tendo em conta os objetivos explicitados no que concerne à adequabilidade e pertinência dos itens.

Para as reuniões posteriores foi apenas enviada a secção a analisar. Considerou-se importante que cada secção fosse enviada na sua globalidade – textos e escalas – salientava-se, contudo, que as reuniões incidiriam só sobre as escalas.

Nos momentos iniciais do primeiro grupo de enfoque as peritas apresentaram-se e eu, no papel de investigadora, expliquei os objetivos inerentes à reunião – discutir item a item de forma a averiguar a sua adequação e a sua pertinência, tendo em conta a realidade cultural portuguesa.

No segundo grupo de enfoque não foi necessária qualquer apresentação uma vez que as peritas já se conheciam. O terceiro grupo de enfoque contou com a presença de um novo elemento (em substituição de uma das participantes o que requereu uma nova apresentação de todo o grupo).

No decorrer de cada painel os itens eram discutidos um a um para, assim, averiguar a existência de ambiguidades quer a nível de formato, quer a nível de conteúdo; detetar aspetos específicos dos itens que pudessem aumentar o grau de dificuldade da sua aplicação; identificar itens inadequadamente construídos (Almeida & Freire, 2008).

Todas as reuniões foram gravadas em meio áudio e audiovisual sendo que as peritas foram antecipadamente informadas deste procedimento e à medida que a reunião decorria eu registava também em papel os apontamentos considerados mais importantes (Greenbaum, 1998). Enquanto investigadora adotei, nestas reuniões, o papel de moderadora tentando orientar o debate para que fosse de encontro aos objetivos delineados.

O painel de peritas tornou-se, portanto, 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 conteúdo (Guillemin, et al., 1993).

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 original (Guillemin, et al., 1993).

Nos dias imediatamente a seguir a cada reunião eu procedia à transcrição das mesmas e realizava, nos itens apontados como problemáticos, as alterações referidas como necessárias.

Desta sequência de passos surgiu, então, a versão final da ARP, com as secções I e II adaptadas e validadas tendo em conta a realidade cultural portuguesa. As especificações relativas à secção III serão abordadas posteriormente.

A transcrição das opiniões das peritas no decorrer dos grupos de enfoque tornou-se importante para explicitar, a nível da apresentação dos resultados, qual a fundamentação dos debates que ocorreram em torno de alguns dos itens.

4- PERTINÊNCIA, UTILIDADE E APLICABILIDADE/FUNCIONALIDADE DO INSTRUMENTO APRESENTANDO EM CONTA A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS

4.1 - ENTREVISTAS

Tornou-se, assim, possível iniciar a outra fase do estudo de forma a concretizar o outro objetivo delineado. Tendo em conta que este se relaciona com a perceção de um grupo profissional específico – profissionais de intervenção precoce - acerca de temáticas específicas, optou-se pelo uso da entrevista como instrumento de recolha de dados pois, tal como referem Fontana e Frey (2000), a entrevista é uma das formas mais poderosas de compreender os outros seres humanos permitindo perceber uma perspetiva individual e grupal, tal como pretendido.

As entrevistas podem ser informais, quando se assemelham a uma conversa diferindo desta apenas pelo facto de existir uma intencionalidade/um objetivo subjacente, ou formais, quando a situação de entrevista é mais artificial (Máximo-Esteves, 2007), ou seja, mais “encenada e estruturada” (Máximo-Esteves, 2007, p. 93). Existem três formas diferentes de entrevista, a entrevista não estruturada, a semi-estruturada e a estruturada (Fontana & Frey, 2000).

As entrevistas não estruturadas são utilizadas quando se sabe muito pouco acerca de um determinado tema, são colocadas questões abertas ao entrevistado para que este as possa explorar de forma livre (Ghiglione & Matalon, 1993).

As entrevistas estruturadas são constituídas por um conjunto de questões estandardizadas, colocadas de forma inflexível, e pressupõem que o entrevistado dê respostas relativamente curtas a questões não ambíguas (Ghiglione & Matalon, 1993).

Por sua vez, a realização de entrevistas semiestruturadas parte de um guião no qual o entrevistador já estabeleceu um conjunto de temas/tópicos que pretende explorar, e aprofundar (Máximo-Esteves, 2007), define-se o quadro de referência, tal como sucedeu neste estudo (Ghiglione & Matalon, 1993). De facto, a entrevista semi – estruturada surgiu como aquela que melhor convergia com os objetivos de estudo pois permite aceder às perceções, definições e significados atribuídos pelos entrevistados tendo em conta a realidade em estudo (Kvale, 1996; Punch, 1998).

Desta forma, foi construído um guião de entrevista tendo como base a pesquisa bibliográfica realizada no âmbito das temáticas em estudo e que pudesse ir de encontro aos objetivos traçados (Bauer, et al., 2000; Kvale, 1996). Este guião foi avaliado numa entrevista piloto de forma a averiguar a necessidade de alterações e/ou melhoramentos (Wengraf, 2001). Para isso recorreu-se a uma terapeuta da fala com 20 anos de experiência. A escolha desta profissional baseou-se também no seu vasto conhecimento teórico acerca da avaliação e das interações sociais aliado à sua experiência diversificada no trabalho em equipa com educadoras e outros profissionais tendo em conta o acompanhamento de crianças com NE nos seus contextos naturais.

Os dados obtidos através desta entrevista piloto foram analisados. A reflexão acerca dos mesmos e a consciência teórica de que um guião adequado é aquele que permite uma progressão lógica e cria um enquadramento ideal para a exploração de uma temática conduziram à necessidade de realizar modificações na forma como algumas das questões eram colocadas para que se tornassem mais claras e compreensíveis (Bauer, et al., 2000). Surgiu, assim, o guião final que serviu de base às entrevistas realizadas (Anexo D).

A seleção dos entrevistados teve como base os objetivos de investigação tentando manter-se uma coerência e consistência com a lógica do estudo (Punch, 1998). Neste sentido, a escolha dos participantes foi intencional e seguiu, portanto, o conceito de amostragem teórica referida por Strauss e Corbin (1990) segundo os quais a seleção dos participantes deve ter em conta a representatividade dos conceitos que se pretendem explorar em vez da representatividade da amostra em si mesma.

O exercício atual da profissão nos contextos de jardim-de-infância, a concomitante possibilidade de observar interações com pares, a experiência profissional de mais do que cinco anos e a existência de, pelo menos, uma criança com dificuldades de interação no contexto de observação surgiram como critérios de seleção.

Dada a estreita interligação entre o passado profissional da investigadora e os contextos de jardim-de-infância, foi possível identificar profissionais com os requisitos mencionados, realizando-se, portanto, uma seleção intencional dos participantes.

Para a concretização da primeira fase de entrevistas, a versão adaptada e validada da ARP foi entregue a duas educadoras de infância e a duas terapeutas da fala. A transcrição e respetiva análise revelou diferentes opiniões acerca da mesma realidade justificando-se, assim, a realização de mais entrevistas no sentido de perceber se era possível continuar a encontrar outras interpretações (Gaskell, 2000).

Solicitei às participantes que preenchessem o instrumento tendo em conta o desempenho da criança identificada com problemas de interação e que fossem anotando todos os comentários que considerassem pertinentes. Pedi, também, que me contactassem nos dias imediatamente a seguir ao preenchimento para tentar evitar ao máximo perdas de informação relacionadas com a memória. Pretendia-se, portanto, que depois de aplicarem o instrumento, as profissionais veiculassem – através da entrevista - as suas opiniões acerca do mesmo.

Apesar da existência do já referido guião, as questões foram colocadas de forma flexível (Ghiglione e Matalon 1993), o que permitiu manter o fluxo da conversa sendo possível colocar questões não previstas, sempre que considerado necessário, não só para aprofundar o tópico desejado, como também para clarificar respostas consideradas ambíguas (Kvale, 1996; Máximo-Esteves, 2007). Este processo, em si mesmo, permitiu também a validação da própria entrevista uma vez que ajuda a transparecer mais o significado atribuído pelo entrevistado, do que a interpretação da resposta dada pelo entrevistador (Máximo-Esteves, 2007).

A transcrição destas quatro entrevistas permitiu perceber a existência de informação relevante e nova em cada uma delas o que conduziu à realização de mais um conjunto de entrevistas. Neste sentido, foram adotados os mesmos procedimentos e, como tal, a versão adaptada e validada foi entregue a mais três educadoras de infância e a uma terapeuta da fala. Da mesma forma, solicitou-se que aplicassem a escala a uma

criança que revelasse dificuldades de interação para que, posteriormente, se pudesse proceder à entrevista. As respectivas transcrições revelaram uma diminuição substancial da informação nova recolhida ficando, portanto, o número de entrevistas circunscrito a este total de oito.

Todas as entrevistas foram gravadas, em formato áudio, sempre com o consentimento das entrevistadas (Kvale, 1996). Estas oito entrevistas foram integralmente transcritas por mim, optando-se pela transcrição textual (Kvale, 1996). As entrevistas transcritas foram revistas de forma a eliminar as orações sem sentido para que revelassem um discurso fluído e coerente (Kvale, 1996). Estas transcrições foram enviadas para as respetivas participantes para averiguar se estavam de acordo e se as referidas transcrições transmitiam efetivamente as suas perceções (Stake, 2009).

4.2 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Na perspetiva de Ryan e Bernard (2000) a análise das entrevistas deve iniciar-se pela sua segmentação em unidades de sentido que se coadunem com os objetivos da investigação. Desta forma, estas unidades podem ser não só textos integrais ou parte deles como também outros segmentos mais reduzidos como sejam palavras e frases. Fielding e Lee (1998) seguem a mesma linha de pensamento e referem que a forma como se segmenta a informação e, portanto, as unidades sobre as quais recai a análise, na investigação qualitativa, relacionam-se diretamente com os interesses da investigação. Consequentemente, as unidades de informação selecionadas para a análise das entrevistas nesta investigação variaram entre a seleção de orações simples, orações complexas e textos integrais relativos a respostas dadas pelas participantes.

Para a análise das entrevistas recorri ao programa NVIVO9. Esta opção decorreu do volume extenso de informação recolhida através das entrevistas e da possibilidade que tive de frequentar o módulo de metodologias qualitativas onde pude ter alguma formação referente ao uso e manuseio deste programa. Para além disso, baseei-me na literatura que refere que este tipo de ferramentas facilitam o processo de análise e contribuem para a sua adequação e transparência (Welsh, 2002). Permitem, também, uma maior liberdade na exploração dos dados, sendo mais fácil a comparação de padrões e a interconexão da informação (Walsh, 2003). Segundo Bazeley (2007) o NVivo9 pode ajudar na análise dos dados qualitativos a nível da gestão dos dados, da

gestão de ideias, da consulta de dados e da apresentação visual na forma como podemos reportar os dados. Não se menospreza, contudo, a importância que pode também estar associada à análise manual pelo que o investigador deve ser capaz de, sempre que necessário, conjugar as vantagens destes dois métodos de análise (Welsh, 2002).

Como na fase inicial de contacto com os dados ainda não tinha tido oportunidade de ter acesso ao NVivo9, iniciei a análise das entrevistas através do método manual. Foi difícil encontrar o caminho, encontrar a melhor forma de concretizar as sugestões veiculadas pela literatura. Esta imersão com os dados, lê-los e relê-los, os contínuos reinícios da análise contribuíram também para que eu os conhecesse aprofundadamente não só em termos de possíveis categorias, como também de possíveis inter-relações que pudessem existir entre eles. Todo o trabalho que eu já havia tido na análise destes dados e todo o tempo que lhe tinha dedicado fez-me pensar e repensar se deveria ou não reiniciar todo o processo com o NVivo9. Recorri à bibliografia para perceber em que é que esta ferramenta me poderia ajudar e considerei que poderia, de facto, ser uma mais valia tendo em conta os dados que ainda necessitava de analisar. Nesta decisão tornou-se também importante a opinião dos mais experientes que me referiram que iniciar a utilização do NVivo9 não significava começar do zero, significava transpor para o programa aquilo que eu já havia feito a nível da segmentação de unidades de sentido e da identificação de categorias. De facto, partir para a utilização do programa com este conhecimento aprofundado dos dados foi uma mais-valia pois conjugar a dificuldade inerente ao processo inicial de análise dos dados com a operacionalização dos conhecimentos recentemente adquiridos acerca do programa iria tornar o processo muito mais complexo e desmotivador. Ora, ao já saber quais as possíveis unidades de análise, categorias e interligações, a exploração do programa ficou mais facilitada o que contribuiu para fatores que senti como fundamentais no processo de análise: a persistência, a paciência e, acima de tudo, a motivação. Desta forma, quando iniciei a análise de novos dados, já me sentia à vontade com o programa pelo que pude dedicar a atenção necessária a esses novos dados. Mesmo enquanto analisava aqueles que já tinham sido analisados manualmente, adicionei categorias, eliminei outras. Tinha sempre a sensação de que faltava analisar mais algum pormenor, de que alguma relação me poderia estar a escapar. Foi um processo que considerei moroso dadas as constantes

reflexões e reformulações e os constantes confrontos com possíveis novas inter-relações.

O NVivo9 permite a criação de documentos e/ou importação direta de ficheiros de texto, imagem, som ou até de documentos externos. Todas estas fontes podem ser organizadamente arquivadas, os casos podem ser identificados com informação demográfica e com outros detalhes; as ideias que vão surgindo em torno dos dados podem ser também arquivadas e sempre conectadas às suas fontes. À medida que a codificação vai sendo feita, os dados vão ficando organizados em “nós” (Bazeley, 2007). No NVivo9 cada “nó” surge como uma área de armazenamento onde podemos encontrar não só a categoria, como também todas as unidades codificadas nessa categoria permitindo, inclusivamente, aceder de forma rápida ao contexto real onde se encontra inserida essa unidade. Os “nós” podem ser livres (Figura 1) ou podem estar organizados em árvore (Figura 2) (Bazeley, 2007).

Figura 1- Exemplo de nó livre

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
défices na formação inicial	2	2	22-05-2012 15:12			

Figura 2 – Exemplo de nós organizados em árvore

The screenshot shows the NVivo9 interface with a tree view of nodes. The nodes are organized hierarchically under 'Importância da ARP' and 'Perfil de interação da criança'. A specific node is highlighted with a box and labeled 'Nó organizado em árvore'.

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Importância da ARP	0	0	17-05-2012 19:57	A	17-09-2012 14:13	E.SOARES
ARP é importante para a avaliação	8	85	17-05-2012 20:04	A	17-09-2012 10:30	E.SOARES
ARP é importante para a intervenção	8	48	17-05-2012 20:07	A	17-09-2012 14:13	E.SOARES
dá uma linguagem comum	1	2	13-06-2012 14:30	E.SOARES	02-08-2012 10:12	A
Importância da ARP nas atitudes do educador	0	0	02-08-2012 9:56	A	17-09-2012 14:41	E.SOARES
A ARP pode ter repercussões positivas sobre as atitudes do educador a nível da Inte	8	58	02-08-2012 9:57	A	17-09-2012 14:41	E.SOARES
Importância do instrumento nas atitudes do educador	0	0	17-09-2012 14:30	E.SOARES	23-08-2012 15:37	E.SOARES
Instrumento não tem qualquer repercussão sobre as atitudes do educador	0	0	17-09-2012 14:30	E.SOARES	02-08-2012 9:57	A
Instrumento pode ter repercussões positivas sobre as atitudes do educador a niv	8	58	17-09-2012 14:30	E.SOARES	06-08-2012 14:45	E.SOARES
Instrumento não tem qualquer repercussão sobre as atitudes do educador	0	0	02-08-2012 9:57	A	02-08-2012 9:57	A
Importância do manual de suporte	0	0	03-08-2012 12:50	E.SOARES		
manual com informação teórica importante mas dispensável para o preenchimento d	2	12	26-07-2012 12:19	A	16-08-2012 11:39	E.SOARES
manual compreensível	2	2	22-05-2012 14:47	E.SOARES	23-05-2012 16:07	E.SOARES
Manual dispensável	3	11	18-05-2012 14:50	IE	12-09-2012 10:58	E.SOARES
Manual útil	5	7	18-05-2012 14:50	IE	12-09-2012 11:05	E.SOARES
necessidade de instrumentos deste género	1	2	26-07-2012 16:05	A	02-08-2012 10:12	A
O instrumento não é importante para a avaliação	0	0	31-07-2012 9:43	A	13-08-2012 17:29	E.SOARES
O instrumento não é importante para a intervenção	0	0	31-07-2012 9:44	A	02-08-2012 10:12	A
Perfil de interação da criança	0	0	18-05-2012 16:02	IE	18-09-2012 9:54	E.SOARES
ARP transmite o perfil de interação da criança	7	9	18-05-2012 16:03	IE	18-09-2012 9:57	E.SOARES
ARP transmite o perfil de interação da criança desde que o observador tenha em con	1	4	26-07-2012 15:43	A	18-09-2012 9:57	E.SOARES
ARP transmite o perfil de interação da criança mas é preciso ter em conta a subjetivi	1	1	20-08-2012 14:13	E.SOARES	18-09-2012 9:57	E.SOARES
Indecisão	1	1	18-09-2012 10:43	E.SOARES	18-09-2012 10:49	E.SOARES
não transmite o perfil	0	0	18-05-2012 16:03	IE	18-05-2012 16:03	IE
primeiro instrumento organizado e complexo da avaliação da interação com pares	2	2	13-06-2012 14:36	E.SOARES	02-08-2012 10:12	A
importância do processo e outros instrumentos para avaliar as interações	0	0	22-05-2012 10:57	E.SOARES	22-05-2012 10:57	E.SOARES

Esta organização dos dados contribui, por sua vez para a gestão de ideias uma vez que o NVivo9 permite um acesso rápido ao conhecimento que já foi gerado ao longo da análise possibilitando também aceder rapidamente ao contexto a partir do qual esse conhecimento foi gerado. Permite ainda dirigir perguntas aos dados uma vez que as funcionalidades do programa possibilitam que o investigador utilize os dados necessários para a obtenção de respostas. Cada uma destas consultas que é feita aos dados pode ser guardada podendo também ser acedida a qualquer momento. O NVivo9 permite que as categorias, as ideias, os conceitos e/ou as inter-relações entre os dados possam ser demonstradas visualmente, quer através da construção de modelos ou de matrizes (Bazeley, 2007).

A utilização do NVivo9 no processo de análise e as respetivas consultas feitas aos dados conduzem ao desenvolvimento de novos conhecimentos, ideias e reflexões. O NVivo9 permite que todos os documentos relativos à investigação sejam guardados num projeto que se torna numa base de dados relativos a essa mesma investigação. Torna-se assim possível que no momento de reportar os dados relativos à investigação, o investigador recorra a esta base conseguindo, facilmente, recolher todos os resultados, demonstrar a forma como atingiu esses resultados e, portanto, descrever todo o processo e todas as conclusões da forma mais clara possível (Bazeley, 2007).

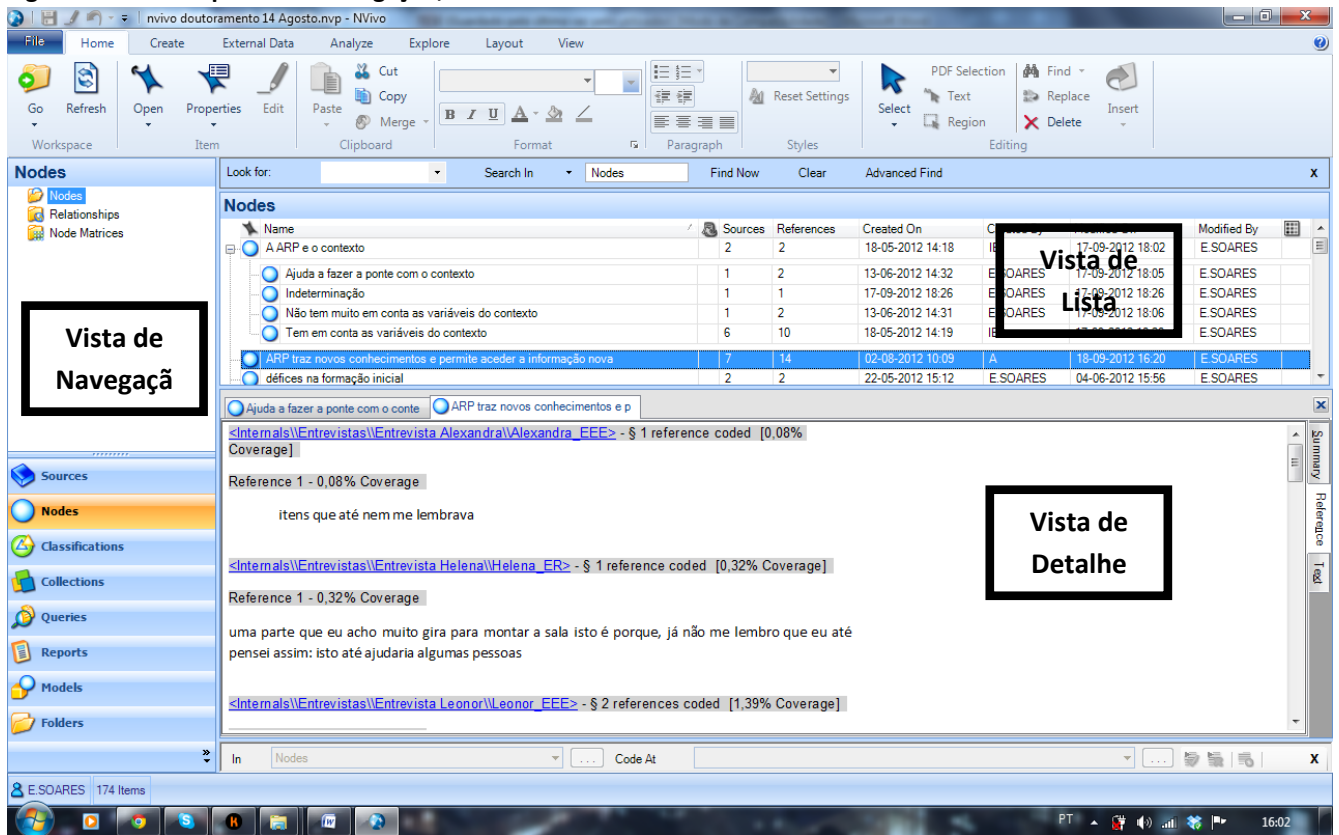
Para iniciar o trabalho com o NVivo9 foi necessário “abrir o projeto” para que eu pudesse criar a base de dados relativa a este estudo e para que pudesse aceder também a todas as ferramentas do programa.

No painel da “vista de navegação” (Figura 3) é possível escolher quais as componentes do projeto que se pretende trabalhar e podemos organizar os itens em pastas e subpastas. Na “vista de lista” (Figura 3) é possível ver todos os conteúdos de alguma pasta que tenha sido selecionada. Nesta vista podemos também acrescentar conteúdos. A “vista de detalhe” (Figura 3) mostra o conteúdo de um item aberto para que possamos trabalhar com ele.

O NVivo9 permite a importação direta de ficheiros de texto, imagem, vídeo pelo que as oito entrevistas transcritas foram importadas para o programa (Walsh, 2003; Welsh, 2002).

Através do NVivo9 é possível codificar facilmente as unidades de análise bastando, para isso, que se selecione o fragmento de texto e que se lhe atribua uma categoria (Welsh, 2002). A delimitação das categorias não estava pré-determinada e, como tal, foi sendo realizada à medida que se analisavam as entrevistas. Depois de todo o material estar codificado iniciou-se o processo de análise dos resultados recorrendo, para isso, às ferramentas de análise disponíveis no já referido programa.

Figura 3 - Vista do painel de navegação, da vista de lista e da vista de detalhe do NVIVO9



CAPÍTULO III - RESULTADOS

“A realidade objetiva nunca pode ser capturada. Só conhecemos uma coisa pelas suas representações.”

(Denzin & Lincoln, 2005, p. 5)

A apresentação dos resultados será realizada tendo em conta os diferentes procedimentos metodológicos inerentes a este estudo e respeitando a ordem temporal pela qual ocorreram.

TRADUÇÃO E RETRO TRADUÇÃO DO INSTRUMENTO ARP

As diferenças entre a versão original e a retro tradução permitiram encontrar discrepâncias de significado tornando-se necessário melhorar aspetos específicos da tradução.

A colaboração da profissional bilingue revelou-se essencial nas situações em que surgiam mais dúvidas acerca de qual a palavra portuguesa que melhor transmitia o significado da versão original.

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.

ESTUDOS PILOTO

Os estudos piloto um e dois permitiram que os participantes analisassem as escalas – tal como se pretendia nesta fase do estudo - e remeteram para questões de português - a nível de erros ortográficos e morfo-sintáticos. Foram várias as anotações relativamente à secção III pois os participantes indicaram que tinham dificuldades em compreender com que tipo de informação deveriam preencher os quadros.

De uma forma geral, os participantes aludiram à extensão do instrumento como uma possível condicionante à sua aplicação – este fator pode surgir como uma provável explicação para o número de respostas obtidas neste estudo piloto (das 21 escalas enviadas, obtiveram-se 10 respostas). Refleti acerca destas considerações e ponderei que esta percepção poderia estar relacionada com o facto das três secções terem sido enviadas ao mesmo tempo.

Para além disso, a maioria dos participantes sugeriu que seria importante delimitar o significado de alguns dos conceitos das escalas e que são considerados de âmbito mais teórico. Realçaram, tal como já é preconizado pelo autor, que é necessário que as pessoas que aplicam o instrumento estejam familiarizadas com o mesmo.

Antes de prosseguir para o estudo piloto três efetuaram-se as modificações referidas como necessárias na secção I e II e tentou proceder-se a uma maior explicitação do que era pedido na secção III. Para me assegurar acerca da compreensibilidade de cada item acrescentei em cada um os parâmetros: compreende, não compreende dando-se a instrução aos participantes para que avaliassem, então, a clareza de cada item.

As terapeutas da fala que participaram neste estudo preencheram autonomamente a secção I e a secção II, uma enviou as escalas preenchidas via correio postal e a outra via correio eletrónico. Não foi referida qualquer dificuldade no preenchimento da secção I e da secção II, nem em relação a qualquer item. Contudo, nenhuma das duas preencheu a secção III referindo que necessitariam de uma explicação, se o seu preenchimento fosse mesmo necessário.

Da mesma forma, o preenchimento da Secção I e da Secção II com as educadoras de infância também decorreu de forma positiva, embora se verificasse uma maior tendência para perguntas que visavam confirmar o significado do conteúdo dos itens, o que pode ter sido condicionado pela presença da investigadora aquando do preenchimento. Denotou-se alguma apreensão perante a secção III aumentando substancialmente o número de dúvidas e verificando-se uma grande desmotivação para o seu preenchimento, em nenhuma das situações esta secção foi preenchida pois as participantes desistiam.

No decorrer deste estudo piloto foi possível contactar com realidades diferentes. Nas educadoras que preenchiam os itens das escalas de forma determinada e assertiva dando, inclusivamente, exemplos falados do desempenho da criança em situações específicas e relacionadas com o aspeto explorado pelo item era notório o conhecimento profundo da criança nas várias situações de interação com os pares quer dentro da sala, quer nos momentos de recreio. Nas situações em que lhes surgia alguma dúvida decorrente da reflexão acerca dos itens, não hesitavam em perguntar às auxiliares de ação educativa que também demonstraram, no decorrer deste processo, um conhecimento abrangente das competências e comportamentos sociais das crianças.

Noutras situações verificou-se mais insegurança no preenchimento dos itens tornando-se mais patente a necessidade de uma observação mais ativa e mais aprofundada da criança nos diversos contextos de interação.

Na verdade, houve itens das escalas que foram conduzindo as participantes a reflexões profundas acerca do desempenho da criança e, muitas vezes, decorrente dessas reflexões emergia a necessidade de novas observações.

As reflexões faladas que os itens despoletavam e o facto de, por vezes, as educadoras interromperem o preenchimento para poderem responder às solicitações das crianças não permitem determinar, com exatidão, o tempo de aplicação do instrumento. Pode referir-se, contudo, que o preenchimento da secção I e da secção II rondou, de uma forma geral, os 30/40 minutos. Não foi possível determinar o tempo aproximado de aplicação da secção III uma vez que, tal como já foi referido, esta secção nunca foi completamente preenchida pois as educadoras chegavam mesmo a desistir desse preenchimento.

Tendo em conta esta realidade, todas as tabelas da secção III foram novamente analisadas. Acrescentei nova informação no sentido de tentar especificar e clarificar o que era pretendido e as afirmações foram transformadas em questões também com o intuito de facilitar a compreensão e a operacionalização.

Deste estudo emergiram mais algumas informações que permitiram contribuir para melhoramentos linguísticos do instrumento.

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 acrescentada a possibilidade de “não observado” referindo que determinados itens não se aplicavam à criança uma vez que, apesar da sua idade cronológica, ainda não se encontrava nesse nível em termos de desenvolvimento.

ADAPTAÇÃO E VAIDAÇÃO DA SECÇÃO I

A primeira reunião do painel de peritas foi no dia 25 de Fevereiro de 2011 pelas 14h00, durou cerca de três horas e decorreu numa das salas do Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga.

Estiveram presentes as oito peritas, vindas de Braga, Esposende, Porto e Lisboa. Tendo em conta a distância geográfica desta última e a indisponibilidade de tempo para deslocações, optou-se pelo uso do SKYPE.

A chegada das peritas foi repleta de momentos de surpresa. O reencontro inesperado das que já se conheciam, mas que não sabiam que se encontrariam ali e o encontro daquelas conhecedoras dos trabalhos de investigação umas das outras - mas que nunca tinham tido a oportunidade de se conhecerem pessoalmente. Mesmo as peritas que não se conheciam, rapidamente alcançaram pontos comuns de interesse, tendo em conta o âmbito profissional e as investigações levadas a cabo.

O café que se disponibilizou logo à chegada e dentro da própria sala - onde posteriormente decorreu a reunião - permitiu fomentar a conversa e a interação entre os elementos. A investigadora de Lisboa também já estava conectada desde este momento inicial sendo que o restante grupo mostrou sempre a preocupação em envolvê-la nestas trocas interacionais iniciais, estando, portanto, completamente envolvida neste acolhimento.

A convergência destes fatores permitiu que se gerasse, logo desde o início, um ambiente de descontração marcado por uma partilha ativa de informação acerca de conteúdos profissionais de interesse de todos os elementos do grupo. A apresentação adquiriu, assim, um carácter informal o que se tornou bastante importante para a dinâmica do grupo de enfoque.

Apesar de o ter já feito através de correio eletrónico, aquando da marcação da reunião, voltei a contextualizar o âmbito da investigação e a salientar quais os objetivos subjacentes àquele encontro.

O grupo estabeleceu, logo desde o início, uma discussão ativa acerca da secção I, em geral, e dos itens em particular constatando-se uma participação equilibrada dos vários elementos. O espírito de grupo de investigação que se criou possibilitou que cada uma das peritas se sentisse à vontade para expor e argumentar as suas perspetivas, mesmo que estas divergissem das dos outros elementos. Apesar dos diversos momentos de argumentação e contra argumentação vigorou o clima de respeito pela opinião de cada um a sendo possível, na maioria das vezes, alcançar um consenso geral final. Alguns dos itens despoletaram debates intensos e mais demorados. O papel que adotei – papel de moderadora - tornou-se essencial na gestão da quantidade de itens a discutir e do tempo disponível para tal. Imbuída deste papel tentei manter a isenção em relação a qualquer uma das opiniões, mas tentei assegurar que as perspetivas das participantes eram claramente compreendidas realizando, para isso, questões que permitissem que alguma ideia menos bem explícita se tornasse completamente transparente e ausente de

ambiguidades o que se revelaria essencial para a realização posterior das alterações nas escalas.

Tal como se pode verificar nas tabelas referentes ao processo de tradução, adaptação e validação do conteúdo da secção I da ARP (Anexo E) muitos dos itens da versão de consenso permaneceram inalterados; noutros foram realizadas alterações morfosintáticas 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.

Numa fase inicial da discussão considerou-se que poderia ser 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.

O item 1 (local 2)⁶ - “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 das peritas, complementada com a já referida opinião dos participantes dos estudos piloto - a construção de um glossário complementar para facilitar e uniformizar a aplicação (Anexo F).

A tradução do termo “*play*” tornou-se dúbia. Algumas peritas sugeriram que se deveria optar pela palavra “jogo”. Contudo, outras peritas 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, tal como também referem Reid (2001) e Salen e Zimmerman (2004), 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.

⁶ Estas informações da Secção I referentes a “item” e “local” remetem para a consulta das tabelas do Anexo E

“*Initiation*” – aparece, pela primeira vez, no item 6 (local 7), 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 peritas sugeriu que se deveria optar pela palavra “iniciação” até porque existem diferenças conceituais entre “iniciativa” e “iniciação” (Lisboa, 2001a). A primeira remete para a “ação daquele que é o primeiro a pôr em prática uma ideia, a propor ou a empreender uma coisa” (Lisboa, 2001a, p. 2107). Por outro lado, “iniciação” define-se como “ação ou resultado de iniciar” (Lisboa, 2001a, p. 2107). Depreende-se, portanto, que o nível de exigência, em termos de comportamentos sociais é superior na “iniciativa”, comparativamente à “iniciação”.

O item 8 (local 10) suscitou um grande debate em torno do significado conceptual da palavra “simples”. Algumas peritas perspetivaram este termo do ponto de vista da qualidade da interação - interações simples, como por exemplo, uma troca de olhares. Outro conjunto de peritas 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”. As peritas 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 10 (local 12) surgem as palavras “diversidade” e “caráter”. O painel de peritas 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 5 (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 7 (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 às peritas 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 que foi construído para o efeito.

O conceito “guião” suscitou dúvidas entre algumas das peritas 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.

De uma forma geral, as peritas reportaram-se à secção I de uma forma muito positiva. Referiram que permite recolher informações interessantes e que possibilita, de facto, estabelecer uma ponte com a intervenção, tal como é possível exemplificar com a transcrição do extrato de discurso de uma das peritas: «eu considerei esta primeira parte excelente, gostei mesmo, deu-me gosto de estar a ler e já estava a fazer o paralelismo com as respostas de intervenção».

Aludiram, por outro lado, que algumas das escalas desta secção avaliam itens muito específicos da interação indagando-se se nos jardins- de- infância existiria uma prática generalizada de observação pormenorizada da interação da criança com os seus pares.

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SECÇÃO II

Este painel realizou-se no dia 18 de Maio de 2011 pelas 14h00 numa sala do Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga. Durou cerca de 3 horas e contou com a presença de sete das oito peritas do primeiro painel – a psicóloga e concomitante educadora de educação especial não pôde estar presente.

Tal como ocorreu na primeira reunião, uma das participantes colaborou através do SKYPE. Da mesma forma, toda a reunião foi gravada em formato áudio e áudio visual estando todas as envolvidas informadas deste procedimento.

O momento inicial caracterizou-se, mais uma vez, por um breve momento de conversa acompanhado de um café. No início da reunião coloquei as participantes a par do trabalho que estava a ser desenvolvido na secção I tendo em conta os resultados da primeira reunião. Apesar de serem iguais aos da primeira secção e apesar de terem sido explicitados através do e-mail enviado para marcar este 2º encontro, reforcei quais os objetivos subjacentes à reunião.

Este segundo encontro caracterizou-se, mais uma vez, pela boa disposição e pela troca de experiências tendo em conta os interesses comuns a nível teórico e prático.

O debate de ideias decorreu de forma equilibrada com as peritas a conseguirem alcançar um consenso de grupo, sempre que as discussões acerca dos itens assim o exigiam.

Tendo em conta a reflexão e a análise feita em relação ao primeiro painel de peritas - considerou-se benéfico que nesta segunda reunião houvesse uma breve pausa para descanso. Desta forma, quando metade dos itens de toda a secção já estavam discutidos, convidámos as peritas a dirigirem-se para a zona da sala onde estava preparado um lanche.

As escalas da secção II foram analisadas item a item e foram realizadas alterações linguísticas e de conteúdo nalguns deles no sentido de os tornar mais explícitos e culturalmente adequados (Anexo G). As diferenças subtis nas instruções dadas aos observadores foram distinguidas em termos gráficos, através do uso do negrito e do sublinhado.

De seguida explicitam-se os pontos de debate que suscitaram maior partilha de ideias entre as peritas.

Tendo em conta que a tradução de todo instrumento foi realizada numa só fase, algumas das traduções dúbias detetadas na secção I mantiveram-se na secção II. Assim, optou-se, tendo em conta as razões já explicitadas, pela palavra “iniciação” em vez de “iniciativa” para traduzir o termo *“initiation”*.

Em toda a secção II emergiu a necessidade de substituir a palavra “anfitriões” pela oração “grupo de pares que já está envolvido na brincadeira” por se considerar que, em termos semânticos e conceptuais da Língua portuguesa, a primeira palavra pode remeter para alguém que mostra agrado em receber outras pessoas no seu contexto (Lisboa, 2001b), o que nem sempre acontece nos contextos de interação social com os pares.

No decorrer da análise do instrumento, o painel de peritas indicou a necessidade de diferenciar - no sentido de facilitar o preenchimento da escala - o item 7 (local12)⁷ do item 9 (local14). Para isso, acrescentaram-se duas notas de rodapé explicativas cujo suporte teórico se baseou no “Manual para a codificação da interação com pares: comportamento social individual”, uma versão criada por Guralnick (2000) com base na escala do comportamento social individual desenvolvida no âmbito do trabalho de White e Watts (1973)

Em relação ao item 6 (local 21) – o painel de peritas considerou que seria vantajoso retirar “contato facial” referindo que num contexto de interação, onde se pretende avaliar as estratégias de entrada no grupo de pares, faz sentido o contacto ocular que já implica, em si mesmo, o contato facial.

No item 3 (local 57) considerou-se que a palavra “violação”, utilizada na primeira tradução, tem um significado conceptual muito intenso e negativo pelo que foi substituída.

No item b. (local 69) destaca-se que o painel de peritas indicou que a explicação ficaria mais fácil de compreender se fosse retirado o exemplo que lá constava.

Apesar de “mitiga” e “atenua” terem o mesmo significado semântico e conceptual, a primeira palavra é pouco comum no uso corrente, pelo que se selecionou a segunda - item 1 (localização 82). Para além disso, o painel de peritas considerou

⁷ Estas informações da Secção II referentes a “item” e “local” remetem para a consulta das tabelas do Anexo G

necessário adaptar os exemplos tendo em conta a realidade das crianças portuguesas nesta faixa etária.

Item 3. (localização 91) para além das alterações morfo sintáticas e da substituição, no decorrer do texto, por palavras consideradas mais adequadas, realça-se a eliminação do termo “desconectadas” e a opção pelo termo “desconexas” por se considerar que é a palavra que melhor transmite a ideia de estratégias que não têm sentido/que são incoerentes (Lisboa, 2001b).

No final da adaptação e validação do conteúdo, o grupo refletiu, em voz alta, acerca da secção II. Foi quase geral o consenso das peritas em relação ao facto de se terem sentido mais motivadas para a exploração da secção I, comparativamente à secção II. Referiram que esta secção aborda «ideias importantes», mas que é «repetitiva», demasiado «extensa e tem muitas explicações, o que se torna muito pesado». O aprofundamento desta reflexão indicou que estas perceções se relacionavam maioritariamente com a subescala de Resolução de conflitos.

Para além disso, questionou-se a operacionalização da escala: «não me parece facilmente operacionalizável por profissionais que estão no terreno». Contudo, devemos ter em conta que no decorrer do painel de peritas, as escalas estavam a ser exploradas de uma forma muito abstrata impedindo as peritas de terem a noção concreta da aplicação do instrumento.

No sentido de contornar estes aspetos, sugeriu-se que a secção II fosse explicitamente dividida em três subescalas: entrada no grupo de pares; resolução de conflitos e manutenção da brincadeira para que os profissionais do terreno utilizem apenas a subescala ou subescalas que se relacionam com as dificuldades que pretendem avaliar.

Ainda na tentativa de uma melhor organização e facilitação da utilização da escala, sugeriu-se que todos os textos de âmbito teórico fossem agrupados num manual de suporte⁸.

Na perspetiva de algumas das peritas, «pode ser pouco vantajoso utilizar estas escalas com crianças com NE graves ou muito graves ou com crianças que não usam a fala para comunicar. (...)); «preencher esta escala com seis dos miúdos que eu tenho

⁸ Esta foi a designação inicial que foi posteriormente modificada tendo em conta os dados obtidos.

(...), eu ficava a pensar (...) porque são miúdos com competências e não revelam as competências no preenchimento desta escala».

Referiram, então, que os itens especificamente relacionados com a fala poderão deixar de parte outras formas de interagir/comunicar às quais muitas crianças recorrem e através das quais também revelam a sua competência. Seguindo esta linha de pensamento, indicaram que se corre o risco de se transparecer um perfil de interação que descarta muitas competências importantes para a caracterização e funcionamento social da criança.

Algumas das peritas indicaram também que «não sei como posso utilizar os resultados para a intervenção com crianças com necessidades educativas especiais» o que remete para a possível dificuldade inerente à utilização da secção para a delineação do plano de intervenção.

CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA SECÇÃO I DA SECÇÃO II

Nas reuniões foram sendo feitas outras considerações gerais acerca das secções que considero importante referir pois também contribuem para a reflexão acerca do instrumento. A reflexão acerca dos itens conduziu as peritas a indicarem a necessidade e a importância de que antes do preenchimento, a criança fosse observada em várias situações de interação. Manifestaram alguma preocupação em relação à subjetividade que poderia estar subjacente ao preenchimento das escalas.

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; a incitação a que a equipa e/ou cada elemento da equipa reflita acerca do trabalho que desenvolve com a criança 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 pelas peritas em relação à secção I e à secção II.

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SECÇÃO III

A terceira e última reunião decorreu no dia 18 de Julho de 2011 pelas 14h00. Estiveram presentes seis das oito peritas – uma das terapeutas da fala não pôde comparecer e uma das psicólogas também não mas, tal como já foi referido, esteve presente, em sua substituição e representação, outra psicóloga, também docente

universitária com mais de 10 anos de experiência e investigadora na área da educação especial a quem já tinha sido transmitida informação no sentido de a colocar a par de todo o processo. Esta psicóloga já conhecia a maior parte dos elementos do painel uma vez que também já havia estado envolvida com eles noutros projetos de investigação.

Contextualizou-se a presença da nova participante e os outros procedimentos adotados foram os mesmos que os já referidos nas outras secções.

Esta reunião, comparativamente às outras, foi de menor duração – razão que será posteriormente explicitada. Desta forma, o momento do lanche coincidiu com o término da reunião o que acabou por se tornar uma boa forma de encerrar este ciclo de reuniões, agradecendo a todas as participantes toda a disponibilidade e colaboração.

A dinâmica de boa disposição e partilha ativa manteve-se neste encontro que durou cerca de 1h45minutos. As peritas mostraram um interesse imediato em debater ideias acerca da secção em si mesma. Começaram por fazer uma comparação entre as diversas secções. Voltaram a reforçar que de todas as secções, a secção I é a mais interessante e parece ser aquela que traz mais vantagens a nível da avaliação e da intervenção.

Em relação à secção III indicaram que as tabelas modificadas eram mais explícitas em relação às originais. Mesmo assim, são tabelas de interpretação difícil cujo preenchimento exige uma profunda reflexão e que, portanto, requerem uma grande dedicação do(s) profissional(ais) em termos de tempo o que poderá tornar esta secção inviável tendo em conta a realidade e a dinâmica dos jardins de infância portugueses.

O grupo debruçou-se ainda sobre as tabelas na tentativa de as tornar operacionalizáveis, mas à medida que este processo decorria surgiam muitas dúvidas sendo difícil, mesmo para as peritas, perceber qual o tipo de informação que lá deveria ser colocada. Estas dúvidas conduziram as peritas a sentirem, pela primeira vez em todas as reuniões, a necessidade de pensarem em casos concretos acompanhados por elas na tentativa de concretizarem com que tipo de informação deveriam preencher as tabelas. Apesar do recurso a esta estratégia continuou a revelar-se difícil perceber qual o tipo de informação requerida.

Todos os elementos concordaram, portanto, que o processo de adaptação e validação do instrumento se deveria restringir à secção I e à Secção II advertindo que estas secções já permitem uma avaliação bastante específica da relação da criança com os seus pares.

ENTREVISTAS

Enquanto terapeuta da fala dos centros de recursos para a inclusão, tive oportunidade de conhecer diversos contextos de jardins- de- infância, bem como dinâmicas distintas implementadas pelas diferentes educadoras com quem trabalhei. Com algumas delas desenvolvi um trabalho de anos o que, inerentemente surgiu como a base de uma relação de confiança tão importante ao trabalho em equipa. Cada uma das cinco entrevistas surgiu, assim, como um momento de reencontro com cada uma delas; conversas prazerosas, autênticas reflexões faladas em torno de um tema tão significativo e tão desafiante no dia-a-dia de cada jardim-de-infância.

Pude encontrar esse mesmo fluir natural de informação nas entrevistas feitas com cada terapeuta da fala; cada uma delas fez e faz parte integrante da minha formação académica e profissional. Três terapeutas da fala com uma vasta experiência, reconhecidas pelo esforço e pela dedicação à profissão, bem como pelo domínio teórico das várias áreas subjacentes ao desenvolvimento interacional, comunicativo e linguístico das crianças com desenvolvimento normal e com NE.

Na primeira fase de apresentação dos resultados das entrevistas segui as perspetivas de Stake (2009) e, como tal, realizei uma breve descrição das características dos contextos onde estas decorreram tentando contribuir, assim, para o desenvolvimento de uma sensação proprioceptiva no leitor.

ENTREVISTA 1

A Helena é educadora de infância há 30 anos. Há já 20 anos que se encontra neste jardim- de- infância situado num meio rural, mas muito perto da cidade. Foi aqui que me recebeu conjuntamente com a sua colega de profissão, mas já amiga de longa data, também educadora de infância. Trabalham juntas neste jardim desde sempre o que se transparece na cumplicidade que têm uma com a outra a nível do trabalho que desenvolvem. É um jardim- de- infância pequeno, composto por duas salas pelo que optam frequentemente pelo desenvolvimento conjunto de atividades. Fomenta-se muito o brincar ao faz de conta e os momentos de recreio são acompanhados não só pelas auxiliares, mas também cuidadosamente observados por estas duas educadoras. Implementa-se diariamente o espírito de interajuda e de união, valorizando-se o diálogo e a conversa como a principal forma de evadir os sentimentos.

Do grupo, a Helena destaca a coesão, o espírito ativo e de interesse. Um grupo onde vigoram as interações contantes e onde se realça, acima de tudo, que todos têm diferenças entre si e que essas diferenças têm de ser respeitadas. Cada criança é compreendida como um desafio único e específico não se enfatizando, portanto, se essa especificidade tem um nome clínico ou não. Assumir, portanto, que uma das crianças do grupo tem dificuldades de interação e que essas dificuldades podem estar diretamente relacionadas com as características inerentes à perturbação de espectro do autismo será o mesmo que dizer que uma delas ainda não consegue andar bem porque não tem a maturidade motora suficiente para tal; e de tudo se faz para que uma evolua na interação e de tudo se faz para que a outra evolua na vertente motora.

A Helena utilizou a ARP, considerou que neste instrumento poderia, então, encontrar uma melhor forma de perceber as particularidades interacionais que identificava no Tomás. E foi assim, ao som da liberdade das crianças que brincavam lá fora, que decorreu a nossa entrevista.

ENTREVISTA 2

Enveredar pelo caminho da investigação conduziu à necessidade de deixar para segundo plano o meu eu enquanto terapeuta da fala. Nesse meu eu do passado recente, eu convivía diariamente com muitas pessoas diferentes e, acima de tudo, passava o dia rodeada de crianças e de constantes desafios que queríamos superar no sentido de as ajudar a serem cada vez mais competentes no mundo social. Assumir o papel de investigadora acarretou um afastamento desse mesmo mundo social, uma mudança repentina de um mundo pleno de interações sociais constantes para um mundo de quase isolamento, invadido por livros e artigos, um mundo quase somente colorido pelas páginas sublinhadas.

Pude regressar, mais uma vez, a este mundo no dia em que entrevistei a Alexandra num dos jardins-de-infância onde trabalha como educadora de educação especial. Da sua história passada conta que foi educadora de infância durante nove anos; na educação especial enveredou há cinco tendo-se já especializado também em educação especial – intervenção precoce.

Entramos na sala do jardim- de-infância onde já nos esperava a Mónica, educadora de infância do regular. Sabia da minha presença lá naquele dia e acolheu-me com a maior das simpatias.

Na “rodinha” estavam as crianças. Sentei-me junto delas. A música dos bons dias, a dança da manhã, as rimas sabidas de cor e salteado, os dias e os meses do ano. Ficamos ali, todos sentados, mais de uma hora... brincar e aprender, aprender e brincar. E as crianças? As crianças entusiasmadas, desligadas dos segundos, dos minutos e até da hora; o tempo voou para mim e para elas. E ali assisti a tudo e à inclusão também; ao respeito e à inclusão também; à participação e à inclusão também; eu vi, eu senti a inclusão.

Ao lanche seguiu-se o recreio e, então, ali ficamos as três iniciando-se a nossa conversa subtilmente orientada por um guião semiestruturado. Por consenso de ambas, decidiram que seria a Alexandra a responder às questões, era notável o à-vontade entre as duas e a total confiança depositada pela Mónica na Alexandra. A Mónica interveio sempre que assim considerou, complementando a informação da Alexandra e emitindo a sua concordância com o que era por ela dito.

A ARP foi aplicada em conjunto. Os manuais de suporte leu-os a Alexandra considerando dispensável acrescentar mais este trabalho à Mónica. Aplicaram o instrumento tendo em consideração a criança com necessidades educativas especiais que a Alexandra acompanhava naquela sala e cuja perda auditiva condicionava os comportamentos de interação social.

ENTREVISTA 3

No corre-corre de vidas agitadas nem sempre é fácil encontrar a disponibilidade dos que queremos e temos de entrevistar. Na roda-viva do marca e desmarca, na pressa de que não passasse muito tempo após a aplicação do instrumento conseguimos, finalmente, agendar a entrevista; a minha investigação roubou uma manhã e uma tarde de férias à Sofia.

A Sofia é uma terapeuta da fala com seis anos de experiência, trabalha na CERCÍ na intervenção precoce sendo já vasto o seu contacto com crianças com diferentes tipos de NE. O seu dia-a-dia enquanto profissional é passado nos contextos naturais destas crianças. É também professora numa instituição de ensino superior e doutoranda do programa doutoral em estudos da criança da Universidade do Minho – Instituto de Educação. No decorrer da sua formação académica enquanto terapeuta da fala foi sempre reconhecida pelo seu pragmatismo; rege-se pela teoria conseguindo facilmente transpô-la para a prática.

Não hesitou em aplicar a ARP a uma das crianças que acompanhava.

A entrevista decorreu no seu escritório onde munida de todos os papéis e apontamentos relativos à aplicação escala me respondeu a todas as perguntas.

ENTREVISTA 4 E 5

Neste jardim- de- infância fui recebida por mais duas educadoras que aceitaram participar neste projeto com muita prontidão. Mais uma vez, fui recebida com entusiasmo e motivação e também aqui não pude deixar de me sentar a observar as crianças, as suas interações e os seus envolvimento. É tão interessante concretizar a teoria que me preenche os dias com as observações concretas dos contextos, só assim encontro a base ideal para ter o espírito crítico desejável e necessário no que diz respeito ao processo de avaliação e de intervenção com as crianças e suas famílias. Tive direito a um bom dia cantado, a muita alegria e a uma história de encantar, ouvida, por quase todos, com entusiasmo e empolgação.

A meiguice e a calma com que a Carolina se dirige às crianças transparecem a sua experiência de 20 anos na educação de infância que, segundo ela, foi repartida entre meios urbanos e meios rurais. Conduziu-me até à sala dos educadores onde decorreu a nossa entrevista.

No intervalo das crianças e terminada a entrevista com a Carolina, juntou-se a nós a Ana, educadora de educação especial que trabalha em conjunto com a educadora Carolina.

Após a pausa, iniciei a entrevista dirigida à Ana que partilhou as suas opiniões e ideias acerca da ARP. Educadora com mestrado em educação especial conta também com uma experiência profissional de 15 anos. Como a Ana e a Carolina acompanham a mesma criança com Necessidades educativas especiais, consideraram que seria muito interessante aplicar o instrumento; cada uma fê-lo individualmente e ficaram agradavelmente surpreendidas quando perceberam que não diferiram muito nas suas perceções acerca da criança.

ENTREVISTA 6

Perdida e achada no meio de ruas e ruelas, consegui chegar a tempo ao local da entrevista. Na sala já me esperava a Maria, como sempre a conheci, rodeada de trabalho,

mas sempre disponível para ajudar os discípulos quando estes mais precisam dela. A sua extensa experiência de 28 anos aliada ao seu vasto conhecimento teórico e empírico torna a Maria numa profissional amplamente reconhecida no meio terapêutico.

Na Maria senti muita receptividade em relação à ARP, aplicou-a a uma das crianças que acompanha em contexto natural e explorou aprofundadamente todas as suas perceções relacionando-as, na maior parte das vezes, com a teoria que tanto domina.

ENTREVISTA 7

Sou apologista das novas tecnologias. Considero que são uma grande mais-valia, quando as sabemos utilizar. Ajudam-nos a contornar os desafios e as impossibilidades do quotidiano, conseguem diminuir as distâncias espaciais. A entrevista com a Rita decorreu através do SKYPE e entre dificuldades técnicas iniciais, lá conseguimos estabelecer a nossa tão desejada comunicação.

A Rita, ela também uma terapeuta da fala conhecida pela sua dedicação e persistência, com sete anos de experiência e um profissionalismo de exceção; uma carreira profissional em clara ascensão. Também doutoranda do programa doutoral em estudos da criança da Universidade do Minho – Instituto de Educação e constantemente envolvida em formações que lhe permitem uma especialização cada vez maior. Terapeuta da fala num centro de paralisia cerebral, acedeu com muita prontidão à exploração e aplicação da ARP.

Aplicou-a a uma criança que havia já acompanhado em contexto de jardim-de-infância e da qual detinha já todo o conhecimento. Foi muito objetiva e clara nas respostas às perguntas que lhe foram dirigidas, foi uma autêntica reflexão falada acerca da escala no seu todo e das suas características mais particulares.

ENTREVISTA 8

A Leonor recebeu com entusiasmo e motivação o convite para participar neste projeto. Educadora especializada em intervenção precoce, sempre em azáfama de jardim-de-infância para jardim-de-infância, conta já com uma experiência de 13 anos como educadora do regular e outros cinco como educadora de educação especial, tendo-se já especializado também a este nível no ramo da intervenção precoce. Agora elemento das equipas locais de intervenção vive uma nova experiência no âmbito da

intervenção precoce com um envolvimento cada vez mais constante e sistemático com outros profissionais. A avaliação e a intervenção no contexto é o seu dia- a- dia, a necessidade de encontrar instrumentos que possam ser potenciais recursos é também uma preocupação razão pela qual encarou de forma tão positiva este projeto. Aplicou a ARP a uma das crianças que acompanha contando, para isso, com a ajuda da educadora da sala. No dia agendado para a entrevista foi ter comigo à Universidade do Minho. Sentamo-nos no lugar possível, um sítio de passagem, mas que nos permitia ter o sossego suficiente para a entrevista e para o funcionamento adequado do gravador.

A entrevista decorreu com a normalidade prevista, denotando-se também na Leonor a vontade de explorar este tópico que, segundo ela, se reveste de uma importância extrema.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Tal como já referi, o processo de transcrição e de categorização permitiu, por si mesmo, que surgissem diversas reflexões que conduziram às primeiras questões que foram colocadas aos dados. Dos resultados destas primeiras análises emergiram novas questões e a necessidade consequente de proceder a mais análises específicas, tendo em conta as respostas procuradas.

O NVIVO9 surgiu como uma ferramenta essencial para operacionalizar as perguntas dirigidas aos dados e concretizar as respetivas respostas. Este programa permite, pois, explorar os dados de diferentes formas. No decorrer deste processo e tendo em conta os tipos de análises pretendidas, recorri às seguintes funções do NVIVO9 relativas à exploração de dados:

- Modelos – quando se constrói um modelo, é possível escolher os itens do projeto que se pretende visualizar permitindo também encontrar e explorar possíveis relações entre esses mesmos itens. Desta forma, no decurso desta análise, os modelos permitiram, numa fase inicial, indagar acerca de possíveis relações entre os dados e, numa fase posterior, tornaram-se um recurso muito vantajoso para a apresentação visual dos dados e das respetivas interligações, possibilitando identificar padrões emergentes e até possíveis explicações.

- Testes⁹ – de entre as várias possibilidades, aquelas que melhor se coadunaram com o nosso processo de análise foram as seguintes:

⁹ A designação utilizada no NVIVO9 é de “New Queries”

- Matriz de codificação – surgiu como a forma mais clara de demonstrar, através de uma tabela, a combinação entre itens, como por exemplo, a combinação entre categorias e as respetivas fontes que a elas se referem.

- Interseção¹⁰ – recorri a esta função sempre que a reflexão acerca dos dados me conduzia a uma suspeita de associação entre categorias. A interseção permite perceber se um mesmo extrato de texto está codificado em duas ou mais categorias diferentes e, conseqüentemente, refletir acerca da relação que pode existir a este nível.

1. Considerações gerais acerca do instrumento

1.1 - Perceção dos profissionais em relação ao instrumento ARP

Tendo em conta que esta investigação se debruça especificamente sobre o estudo do instrumento ARP e sobre a possibilidade de este poder vir a ser uma das respostas possíveis na avaliação da interação, surgiu-me a primeira questão: Qual a perceção dos profissionais em relação à ARP. Para obter esta resposta recorri à matriz de codificação que permitiu encontrar a convergência entre as categorias: *perceção positiva* e *perceção negativa* e as respetivas opiniões das participantes, delimitando-se, inclusivamente, a frequência com que cada uma emitiu a sua opinião acerca de cada categoria.

Como podemos verificar através da consulta da Tabela 1 todas as participantes demonstraram uma *perceção positiva* em relação à ARP constatando-se uma diferença a nível das frequências com que cada uma se reportou a essa perceção.

Tabela 1 - Perceção dos profissionais em relação à ARP

	A : perceção positiva acerca do instrumento	B : perceção negativa acerca do instrumento
Alexandra	2	0
Sofia	6	0
Rita	3	0
Leonor	4	0
Ana	1	0
Helena	3	0
Maria	5	0
Carolina	2	0

¹⁰ A designação usada no NVIVO9 é de “Coding”

1.2 – Desvantagens do instrumento

Verifica-se, portanto, que esta percepção positiva mantém-se, mesmo perante as desvantagens referidas em relação ao instrumento (Tabela 2). De todas, a extensão do instrumento foi a que mais se salientou pois foi mencionada por sete das oito participantes sendo que algumas delas a referiram frequentemente no decorrer da entrevista.

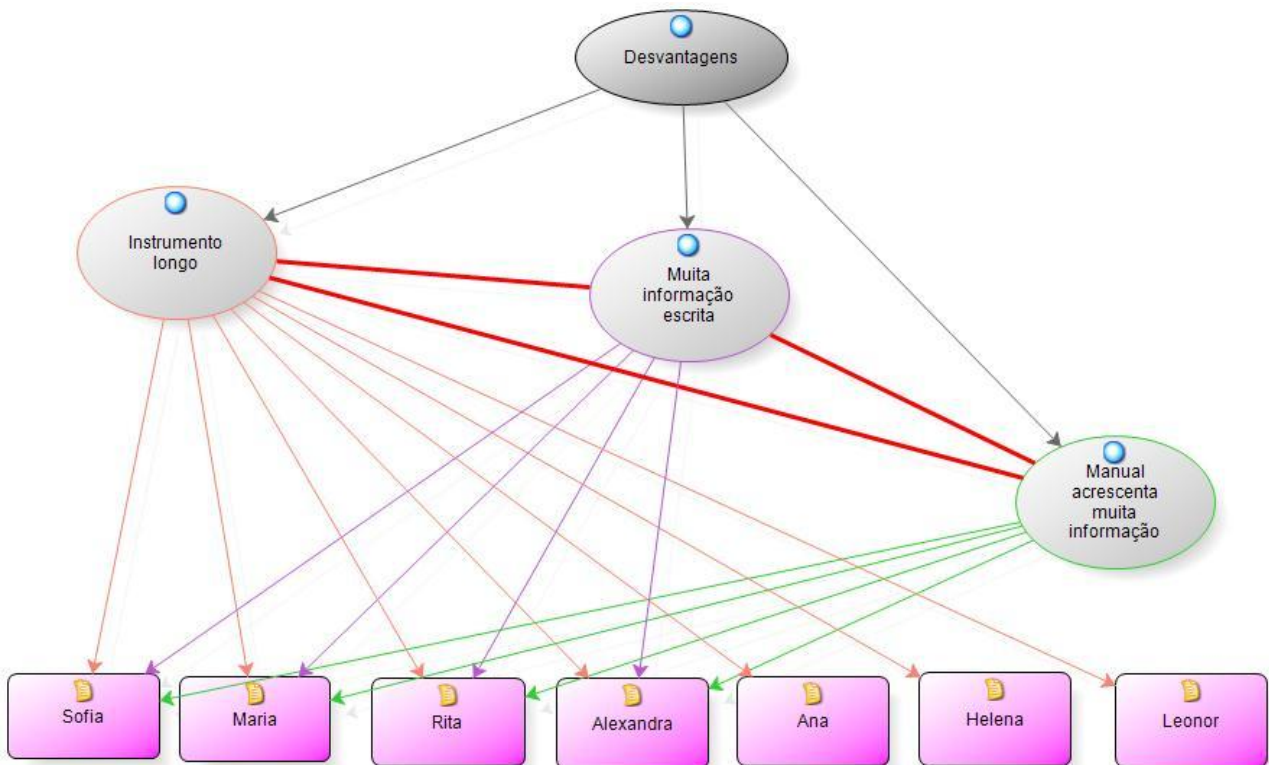
Tabela 2 - Desvantagens percebidas pelos Profissionais em relação à ARP

	A : Ausência de resultados numéricos	B : Difícil	C : Dificuldade no preenchimento dos itens tendo em conta o perfil da criança com NE	D : Instrumento longo	E : Manual acrescenta muita informação	F : Muita informação escrita	G : Risco de não transmitir o verdadeiro perfil por se valorizar a fala no preenchimento dos itens
1 : Alexandra_EEE	0	5	0	8	3	8	0
2 : Ana_EEE	0	0	3	1	0	0	2
3 : Helena_ER	0	0	1	3	0	0	0
4 : Leonor_EEE	2	0	0	1	0	0	0
5 : Carolina_ER	0	0	4	0	0	0	1
6 : Maria_TF	0	0	0	4	1	2	0
7 : Rita_TF	0	0	0	2	1	1	0
8 : Sofia_TF	0	0	0	5	3	2	0

1.3 – Desvantagens do instrumento: Instrumento longo

Estes dados conduziram à necessidade de proceder a uma análise mais específica que nos permitisse perceber se esta percepção de instrumento longo se interligava com qualquer outra característica específica do instrumento. A construção de um modelo permitiu-me perceber que no caso da Sofia, da Maria, da Rita e da Alexandra havia uma convergência de opiniões entre considerarem o *instrumento longo* e o facto de considerarem também que este tinha *muita informação escrita* e que o *manual (de suporte) acrescenta muita informação*.

Figura 4- Desvantagens da ARP: Instrumento longo; muita informação escrita; manual acrescenta muita informação



Esta suspeita de inter-relação entre categorias¹¹ foi confirmada quando recorremos ao teste da interseção no qual pudemos verificar que o mesmo trecho de texto foi codificado nestas duas categorias *instrumento longo* e *muita informação escrita* nas entrevistas da Alexandra (oito referências (ref) codificadas em instrumento longo; sete ref codificadas em instrumento longo + muita informação escrita), da Maria (quatro ref codificadas em instrumento longo; quatro ref codificadas em instrumento longo + muita informação escrita), da Rita (duas ref codificadas em instrumento longo; uma ref codificada em instrumento longo + muita informação escrita) e da Sofia (cinco ref codificadas em instrumento longo; duas ref codificadas em instrumento longo + informação escrita), tal como se pode constatar em alguns dos exemplos transcritos:

¹¹ A associação entre categorias será representada através de uma linha vermelha, tal como sucede na Figura 4.

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Alexandra\\Alexandra>](#) - § 7 references coded

Reference 3 «É muito extenso, tem muita informação» **Reference 4** «Informação escrita a mais» **Reference 5** «Agora a informação escrita é muito grande (...)» **Reference 6** - «Disse assim: tanta informação, tanta coisa» **Reference 7** - «não sei é só mesmo por ser muito exaustiva»

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Maria\\Maria>](#) - § 4 references coded

Reference 4 «Eu estive a ler, dois documentos acrescenta trabalho a quem for preencher...é que estas já são grandes, já são extensas.»

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Rita\\Rita>](#) - § 1 reference coded

Reference 1 - «Mas acho que não precisa de tanto pormenor – e depois também podes correr o risco de que não leia possa sentir isto maçudo e se calhar uma pequena... se calhar pô-lo mais pequenino, mais curto se calhar não era má ideia.»

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Sofia\\Sofia>](#) - § 2 references coded

Reference 1 - «Eu acho que acrescenta muita coisa à escala.» **Reference 2** - Porque não sentirias essa obrigação de ler tanta documentação

Da mesma forma, verificamos que houve convergência também na codificação de trechos de texto nas categorias *instrumento longo* e *manual acrescenta muita informação* o que se voltou a suceder nas entrevistas da Alexandra, Maria, Rita e da Sofia. Assim, no caso da Alexandra, das oito ref codificadas em *instrumento longo*, duas delas coincidem com *manual acrescenta muita informação*; na entrevista da Maria das quatro ref codificadas em *instrumento longo*, uma converge com *manual acrescenta muita informação*; na Rita das duas ref codificadas em *instrumento longo*, uma coincide com *manual acrescenta muita informação*; na entrevista da Sofia, das cinco ref codificadas em *instrumento longo*, quatro coincidem com *manual acrescenta muita informação*.

Prosseguimos com a aplicação do teste de interseção sendo que neste caso procurámos a convergência das três categorias: *instrumento longo*; *muita informação escrita*; *manual acrescenta muita informação*. Foi também possível perceber uma convergência entre estas três categorias nestas quatro entrevistas no caso da Alexandra

(três ref codificadas), da Maria (uma ref codificada), da Rita (uma ref codificada) e da Sofia (duas ref codificadas), como podemos verificar nos seguintes exemplos referentes às entrevistas da Maria e da Rita:

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Maria\\Maria>](#) - § 1 reference coded

«Eu estive a ler, dois documentos acrescentam trabalho a quem for preencher...é que estas já são grandes, já são extensas.»

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Rita\\Rita>](#) - § 1 reference coded

«Mas acho que não precisa de tanto pormenor – e depois também podes correr o risco de que não leia possa sentir isto maçudo e se calhar uma pequena... se calhar pô-lo mais pequenino, mais curto se calhar não era má ideia.»

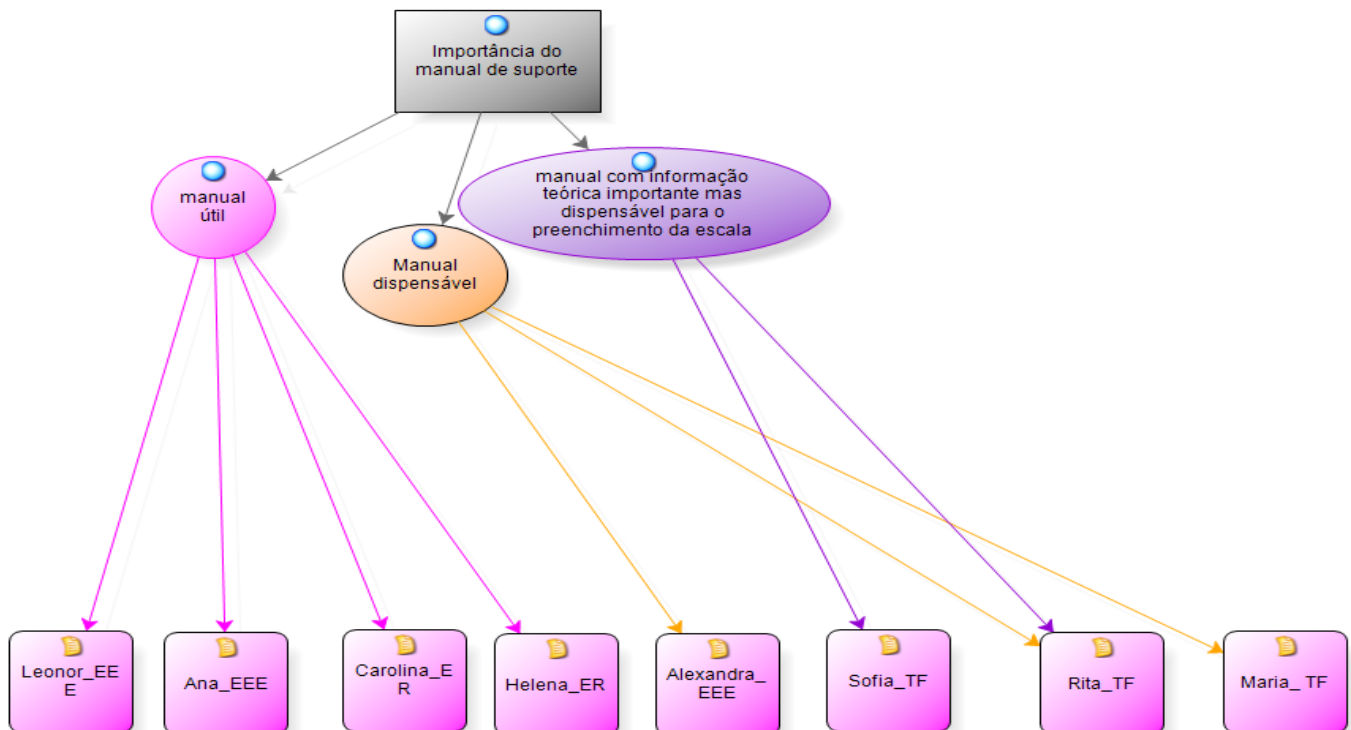
2. Considerações gerais acerca da estrutura, composição e organização do instrumento

2.1 – Considerações relativas aos Manuais de Suporte

Tendo em conta que a perceção de *instrumento longo* se encontrava, para estas participantes também associada à categoria *manual acrescenta muita informação*, considerei pertinente aprofundar esta análise acerca dos manuais de suporte e, para tal, dirigi a seguinte questão aos dados: Qual a perceção das profissionais relativamente à importância dos manuais de suporte?

Podemos verificar na Figura 5 a existência de três categorias que espelham as opiniões as profissionais.

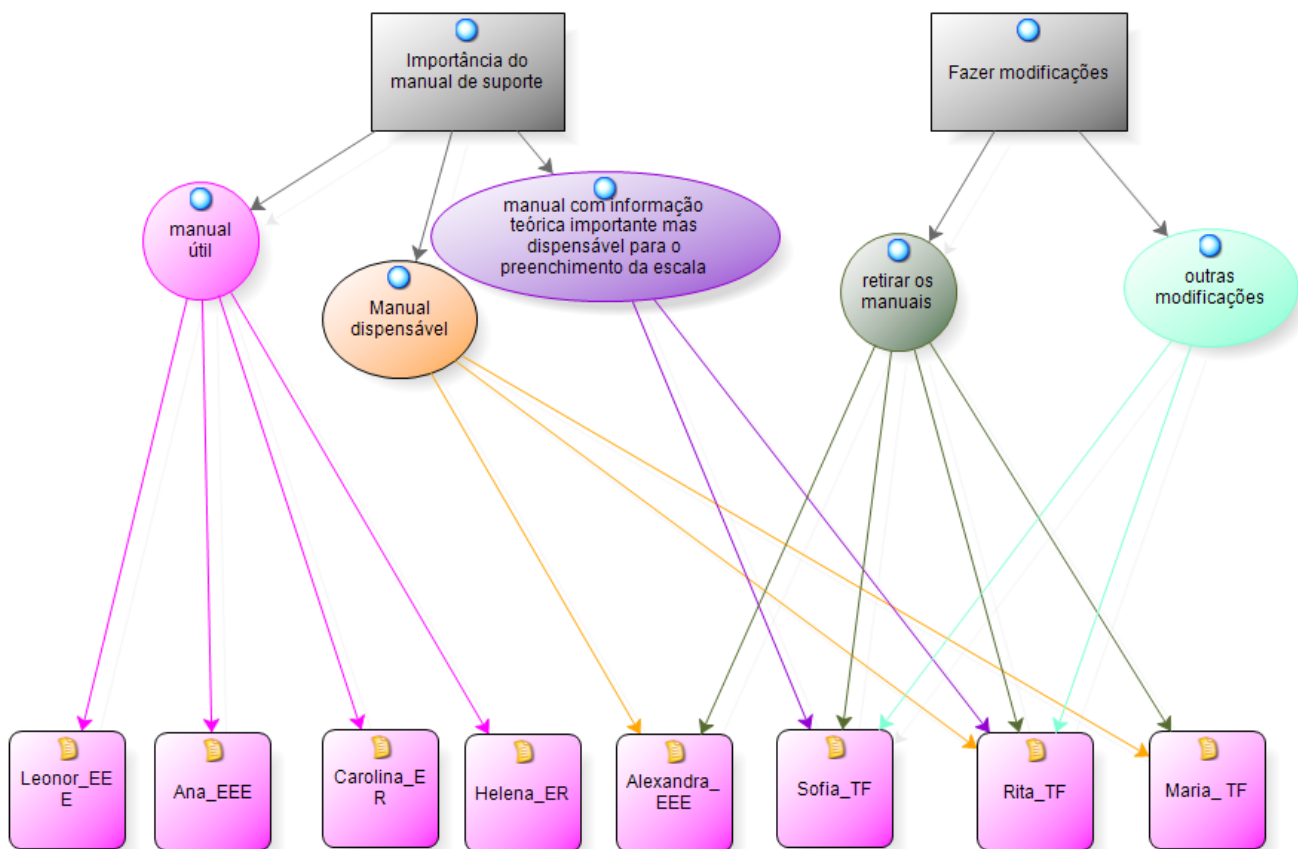
Figura 5 - Importância dos Manuais de Suporte



2.1.1– Considerações relativas aos Manuais de Suporte - Modificações

A análise deste modelo inicial e das relações nele presentes conduziram-me a uma nova questão e à consequente complexificação do referido modelo: Tendo em conta as modificações sugeridas, quais as perceções específicas das profissionais em relação aos manuais de suporte?

Figura 6 – Perceções específicas das profissionais em relação aos manuais de suporte.



2.2 – Outras modificações sugeridas

No que concerne às outras modificações sugeridas, a Rita indica a possibilidade das definições que se encontram no glossário serem colocadas mais perto dos itens: «Por exemplo, no final do tema: envolvimento, ter o glossário referente ao envolvimento. Se calhar o manuseio de papéis pode complicar. E muitas vezes pode correr o risco: oh, sei que está no glossário, mas não me apetece estar agora a ver isto.»

Por sua vez, a Sofia considera que algumas das definições que se encontram em rodapé na secção II, deverão ser remetidas para outro local do instrumento « (...) para ficar uma imagem visual mais leve porque depois vamos imprimir isto para várias crianças e para além de ficar muito pesado , fica muito confuso.»

Na sua outra proposta, a Sofia refere que «há itens (...) a seguir que são dependentes de respostas anteriores e aí poderia estar organizado que se for aquela resposta, não é necessário ir para a outra, isso tem a ver também com a organização

porque houve itens que eu respondi que ela não consegue...ou que não fazia, ou que raramente fazia (...) porque ela está num nível muito atrasado (...) por exemplo, no caso dela ainda estava no brincar solitário e a questão que me fazem a seguir sobre o brincar paralelo já não se aplicava nesta situação e aí poderias organizar: se respondeu: não observado a este item, então avance e aí a aplicação da escala torna-se mais rápida.»

Considerou também que seria importante criar um espaço perto dos itens para que os cuidadores que preenchem o instrumento possam especificar, através de texto, as possíveis razões para o desempenho da criança tendo em conta aquele item.

A Maria referiu que a nível dos itens a informação contida nos parêntesis retos causou-lhe alguma confusão inicial: «aqui esta parte entre parêntesis retos... levei algum tempo a perceber que este é que era o objetivo verdadeiro do que se pretende avaliar.»

2.3 – Desvantagens do Instrumento: difícil

Como se pode verificar – remetendo novamente para a Tabela 2 - os dados referentes à entrevista da Alexandra conduziram à constituição da categoria: *difícil*.

A análise mais aprofundada destes trechos de entrevista permitiu perceber que esta dificuldade referida pela Alexandra se associa em grande parte à já referida quantidade de informação escrita e à presença dos manuais, tal como foi confirmado quando recorremos à interseção que demonstrou a convergência entre as categorias: *difícil* e *muita informação escrita*, como se pode constatar neste exemplo que transcrevemos:

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Alexandra\\Alexandra_EEE>](#) - § 2 references coded

Reference 1 - «Ai, isto é muito difícil Elsa. Sabes porquê? Tem muita informação escrita.»

A mesma convergência foi encontrada entre as categorias *difícil* e *manual acrescenta muita informação*.

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Alexandra\\Alexandra_EEE>](#) - § 3 references coded

Reference 3 - «A escala sem os manuais é mais fácil...eu começar a ler os manuais, chegas a um ponto: eu não estou a perceber nada o que ela quer...ai meu Deus.»

A dificuldade da Alexandra prendeu-se também com a necessidade que sentiu de ter uma explicação oral do instrumento que lhe permitisse conseguir perceber e operacionalizar mais rapidamente a sua aplicação, o que se contactou na interseção da categoria *difícil e necessidade de uma explicação oral*:

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Alexandra\\Alexandra_EEE>](#) - § 2 references coded

Reference 1 - « Agora ao pegar nisto, isto não é fácil. Eu acho, na minha opinião (...) tens aqui este esquema e dizes assim: olha vamos ver a avaliação com os pares é assim e assim, é mais fácil. Agora nós pegarmos nisto.»

2.4 – Importância de uma explicação oral do instrumento

Esta consideração acerca da possível *importância de uma explicação oral* foi também referida pela Leonor e pela Maria.

Tabela 3 - Importância de uma explicação oral do instrumento

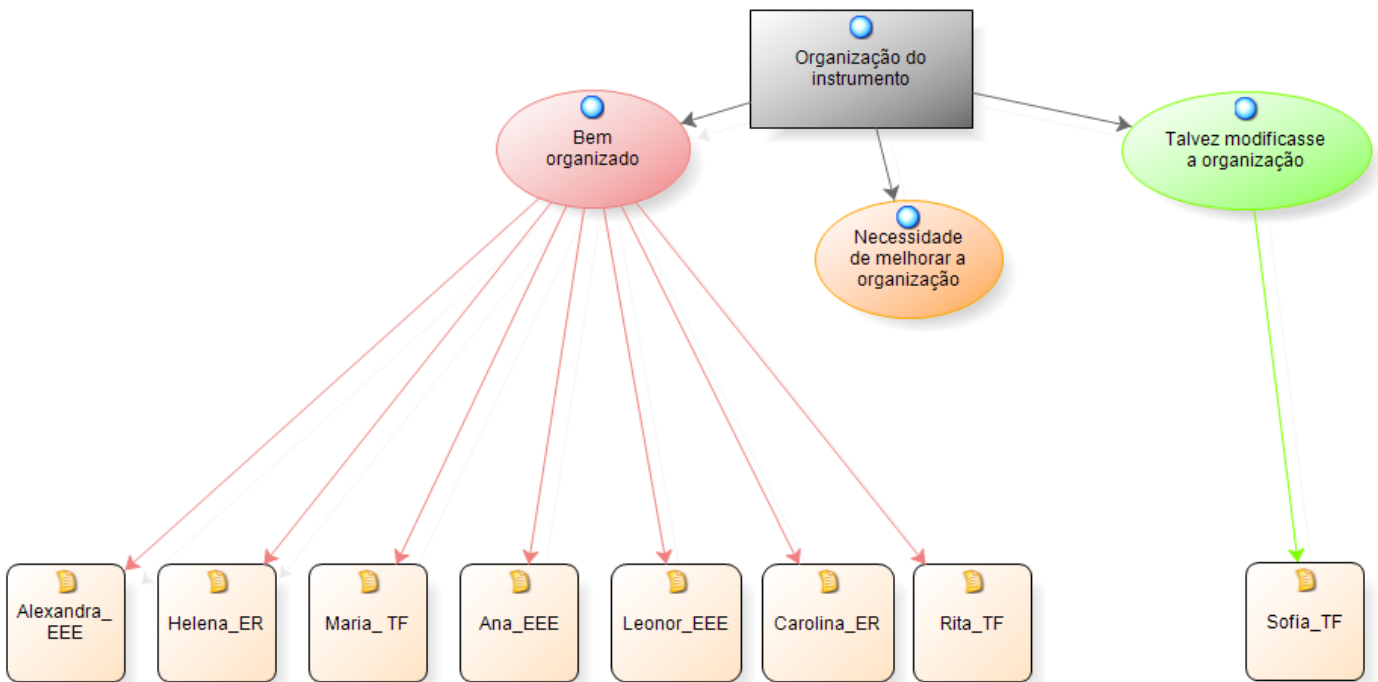
	A : importância de uma explicação oral do instrumento
1 : Alexandra_EEE	10
2 : Ana_EEE	0
3 : Helena_ER	0
4 : Leonor_EEE	2
5 : Carolina_ER	0
6 : Maria_TF	2
7 : Rita_TF	0
8 : Sofia_TF	0

A Leonor justifica a sua perspetiva dizendo: «Penso que seja importante um acompanhamento, no início. Depois, quando o educador criasse confiança com o instrumento poderia aplicar sozinho, mas no início acho que era importante um suporte». Por sua vez a Maria refere: «Eu estou a pensar, se for uma educadora e se estiver a ver a escala pela primeira vez e não tiver a formação necessária provavelmente ela sozinha era capaz de não saber usar a informação toda.»

2.5 – Organização do instrumento

Apesar das desvantagens e das modificações sugeridas, sete das oito participantes consideram que o instrumento está bem organizado. A Sofia sugeriu possíveis modificações a nível da organização.

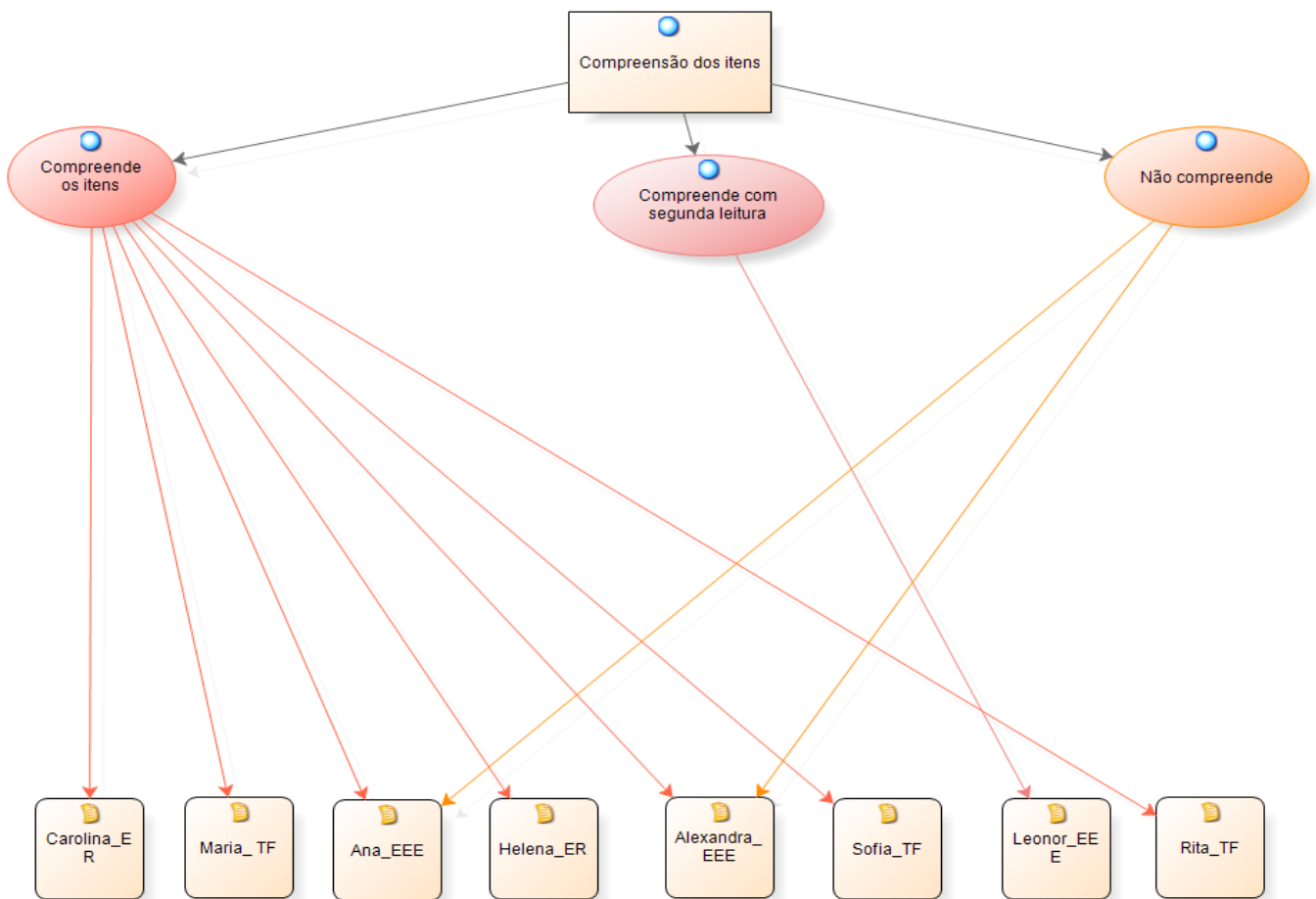
Figura 7 - Organização do instrumento



2.6 – Compreensão dos itens

No decorrer de todo o processo de tradução, adaptação e validação esteve sempre inerente a preocupação de manter o sentido dos itens originais tentando, ao mesmo tempo, que estes fossem o mais claros possível. Como se pode constatar, sete das oito participantes consideram os itens compreensíveis. No caso da Ana e da Alexandra a categorização foi feita nas duas categorias: compreende e não compreende. A necessidade de compreender melhor esta visão dicotómica das duas participantes conduziu-nos a uma análise mais aprofundada que será explorada aquando da discussão dos resultados.

Figura 8 - Compreensão dos itens

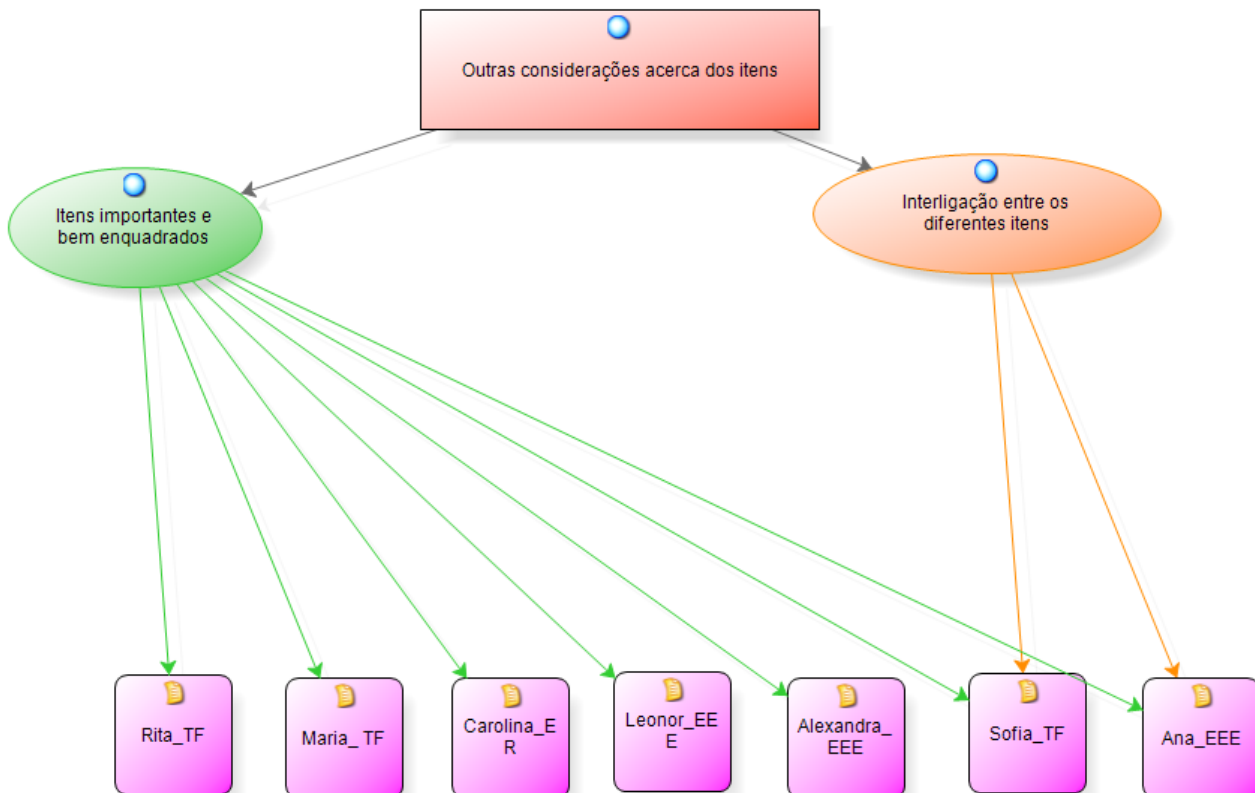


2.7 – Outras considerações acerca dos itens

Ainda decorrente desta temática, sete das oito participantes acrescentaram que consideram os itens importantes e bem enquadrados; a Ana e a Sofia mencionaram a interligação que parece existir entre alguns deles. Para a Ana, «Relaciona-se com a questão que eu tinha dito anteriormente, quando pensamos já ter respondido objetivamente (...) mais lá para a frente aparece uma que nos obriga a refletir sobre a anterior e até achar que está um bocadinho interligadas». Segundo a Sofia: «Há itens que sim e há questões que fazes a seguir que são dependentes de respostas anteriores».

A Helena não explorou esta temática.

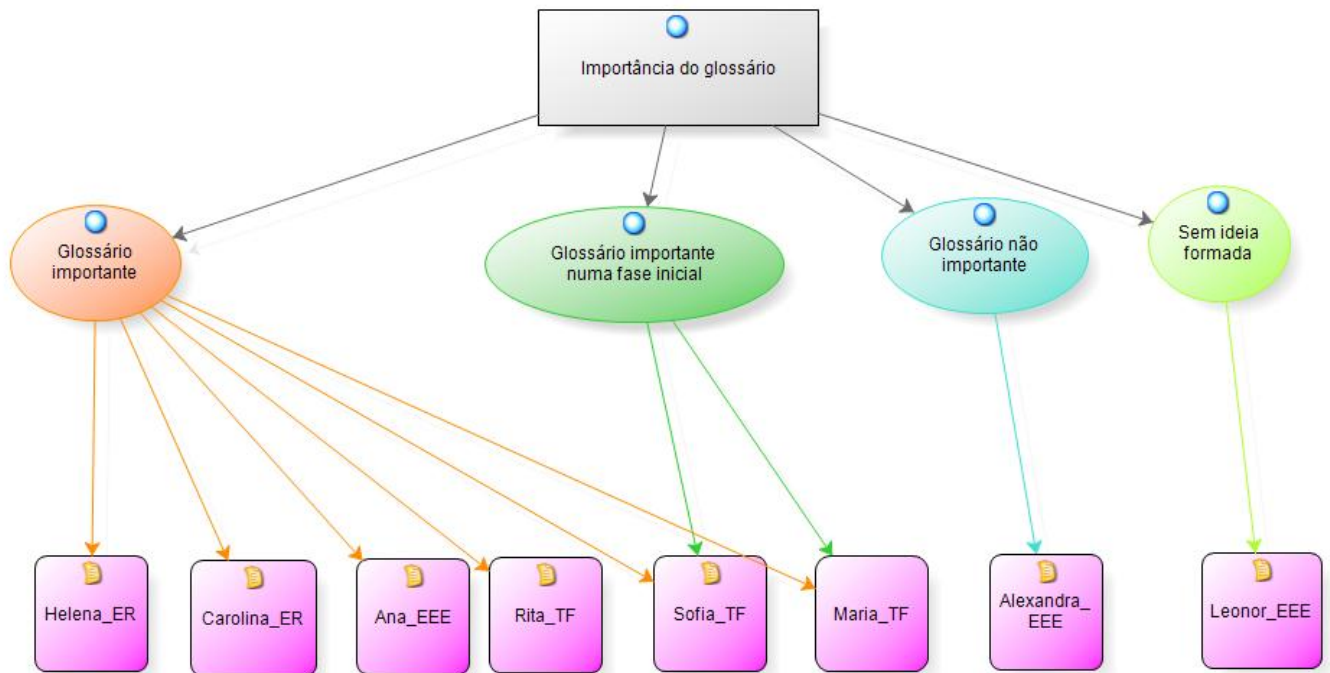
Figura 9 - Outras considerações acerca dos itens



2.8 – Considerações acerca do Glossário

Reportando-nos ao glossário que foi criado com o objetivo de contornar qualquer dificuldade que pudesse surgir na interpretação dos termos, seis participantes concordam com a sua importância sendo que duas delas indicam que essa importância poderá ser apenas numa fase inicial. Na perspectiva da Alexandra, o glossário não é importante.

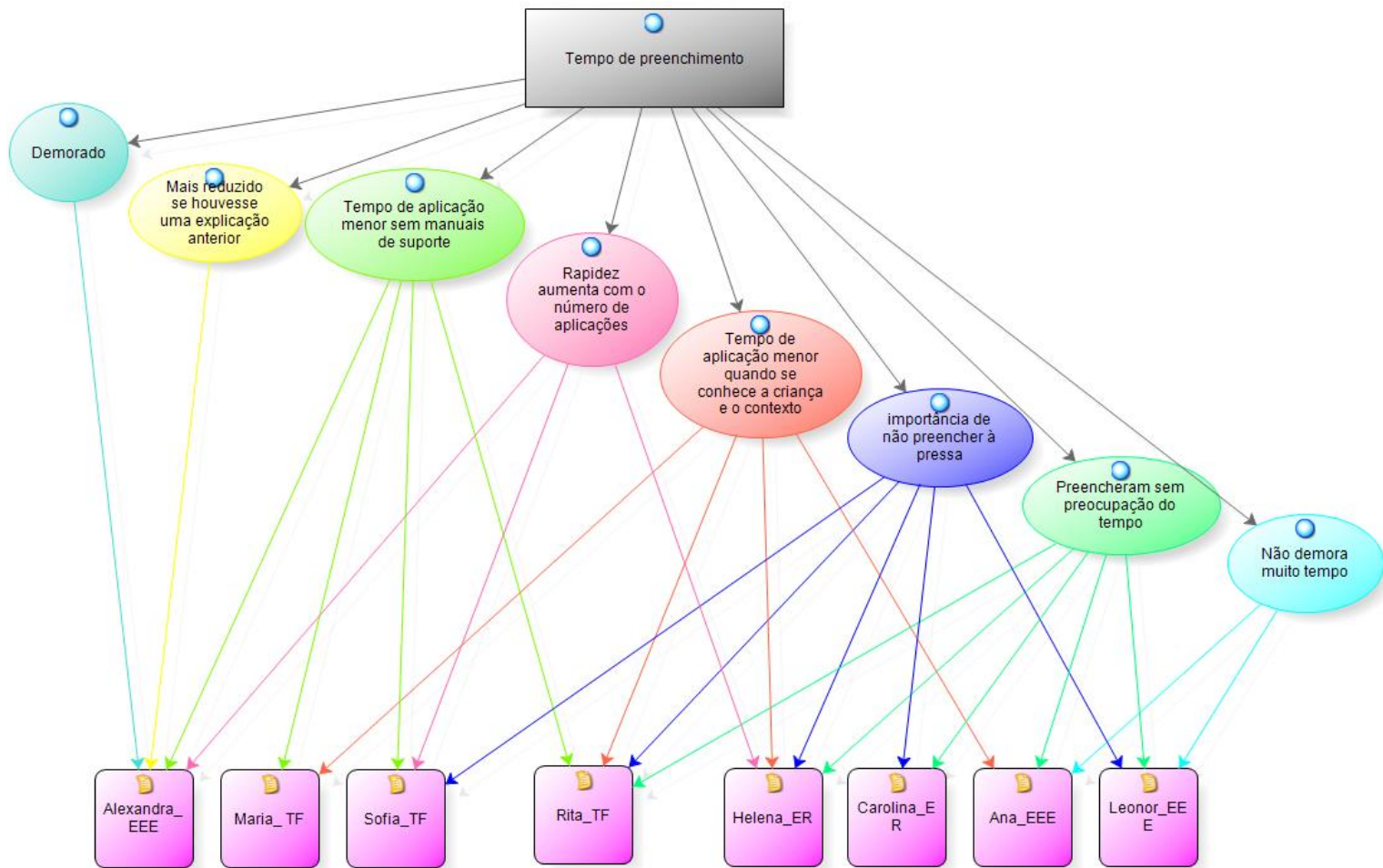
Figura 10 - Considerações acerca do glossário



2.9 – Considerações acerca do tempo de preenchimento da ARP

Através das entrevistas foi possível retirar informações muito diversas em relação ao *tempo de preenchimento* da ARP, assunto tão debatido nas reuniões do painel de peritas.

Figura 11 - Considerações acerca do tempo de preenchimento da ARP



3 – Considerações acerca do uso da ARP

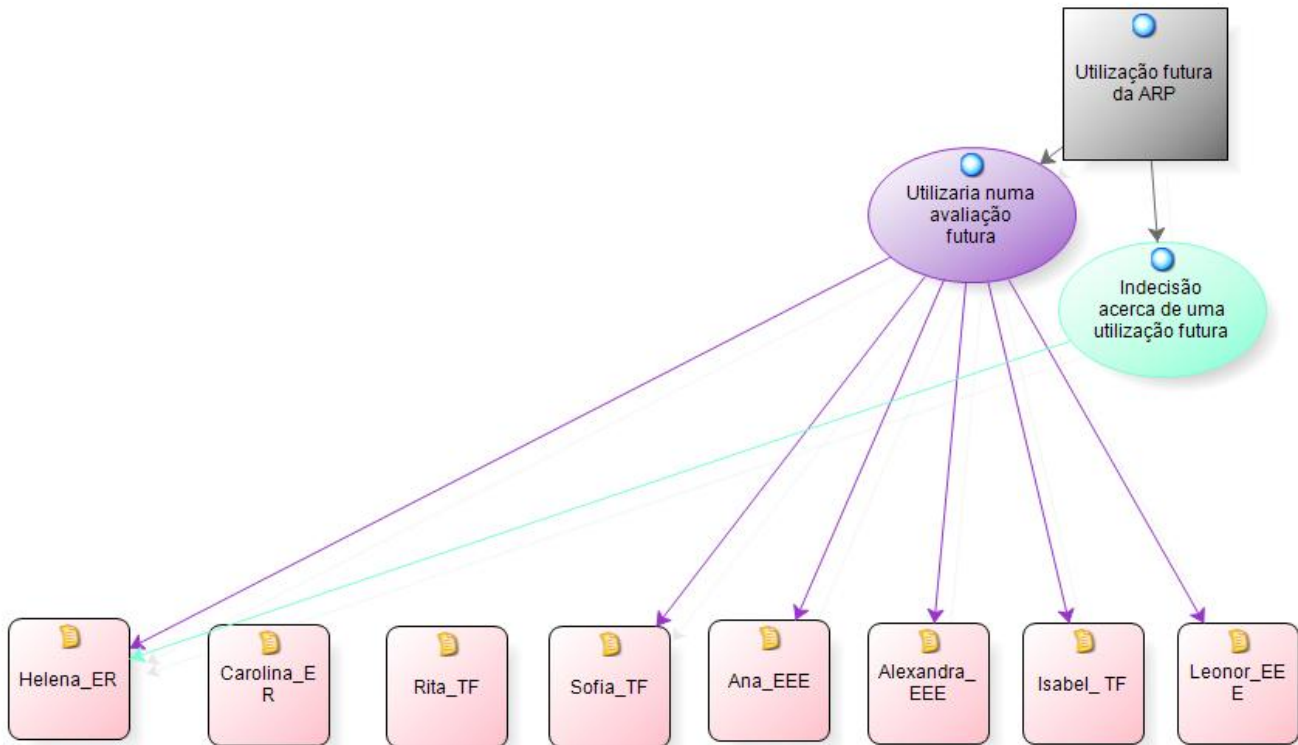
3.1 – Uso da ARP na avaliação de crianças com dificuldades de interação

Depois de compreender os diversos aspetos relacionados com a estrutura do instrumento propriamente dita, tornou-se indispensável perceber quais as opiniões destas profissionais relativamente à aplicação e ao possível uso futuro deste instrumento. Neste sentido, surgiu a primeira questão: Qual a perceção das profissionais acerca da utilização da ARP para avaliar crianças com dificuldades de interação? Para obter a resposta, construí um modelo com base na categoria diretamente relacionada com esta questão, *ARP é importante para a avaliação*, e percebi que todas as participantes consideram que a ARP é um instrumento importante para a avaliação deste domínio do desenvolvimento.

3.2 – Utilização futura da ARP

Decorrente desta primeira questão, surgiu outra na qual indaguei sobre: Será que os profissionais contemplan a *utilização futura da ARP*?

Figura 12 – Utilização futura da ARP para avaliar crianças com dificuldades de interação.



Através deste modelo denotamos que todas as participantes consideram utilizar a ARP no futuro. Destaca-se, apenas, o caso da Helena na qual se verifica na sua entrevista uma convergência de duas opiniões relativamente divergentes.

A análise mais pormenorizada dos trechos codificados na categoria: *ARP é importante para a avaliação* e na categoria *Utilizaria numa avaliação futura* suscitou-me uma possível relação entre estas categorias. A concretização do teste da interseção permitiu perceber que, de facto, no caso da Alexandra (23 ref codificadas em *ARP importante para a avaliação*; duas ref codificadas em *utilizaria numa avaliação futura*, duas ref codificadas em *ARP importante para a avaliação* e *utilizaria numa avaliação futura*), da Helena (sete ref codificadas em *importante para a avaliação*, duas ref codificadas em *utilizaria numa avaliação futura*, duas ref codificadas em *ARP importante para a avaliação* e *utilizaria numa avaliação futura*), da Leonor (11 ref codificadas em *ARP importante para a avaliação*; três ref codificadas em *utilizaria*

numa avaliação futura, duas ref codificadas em *ARP importante para a avaliação e utilizaria numa avaliação futura*), da Carolina (cinco ref codificadas em *ARP importante para a avaliação*; uma ref codificada em *utilizaria numa avaliação futura*, uma ref codificada em *ARP importante para a avaliação e utilizaria numa avaliação futura*), da Maria (cinco ref codificadas em *ARP importante para a avaliação*; quatro ref codificadas em *utilizaria numa avaliação futura*, três ref codificadas em *ARP importante para a avaliação e utilizaria numa avaliação futura*), da Rita (cinco ref codificadas em *ARP importante para a avaliação*; uma ref codificada em *utilizaria numa avaliação futura*, uma ref codificada em *ARP importante para a avaliação e utilizaria numa avaliação futura*) e da Sofia (oito ref codificadas em *ARP importante para a avaliação*; duas ref codificadas em *utilizaria numa avaliação futura*, duas ref codificadas em *ARP importante para a avaliação e utilizaria numa avaliação futura*) existe uma associação entre estas categorias, tal como podemos demonstrar através destes extratos de texto codificados nestas duas categorias diferentes:

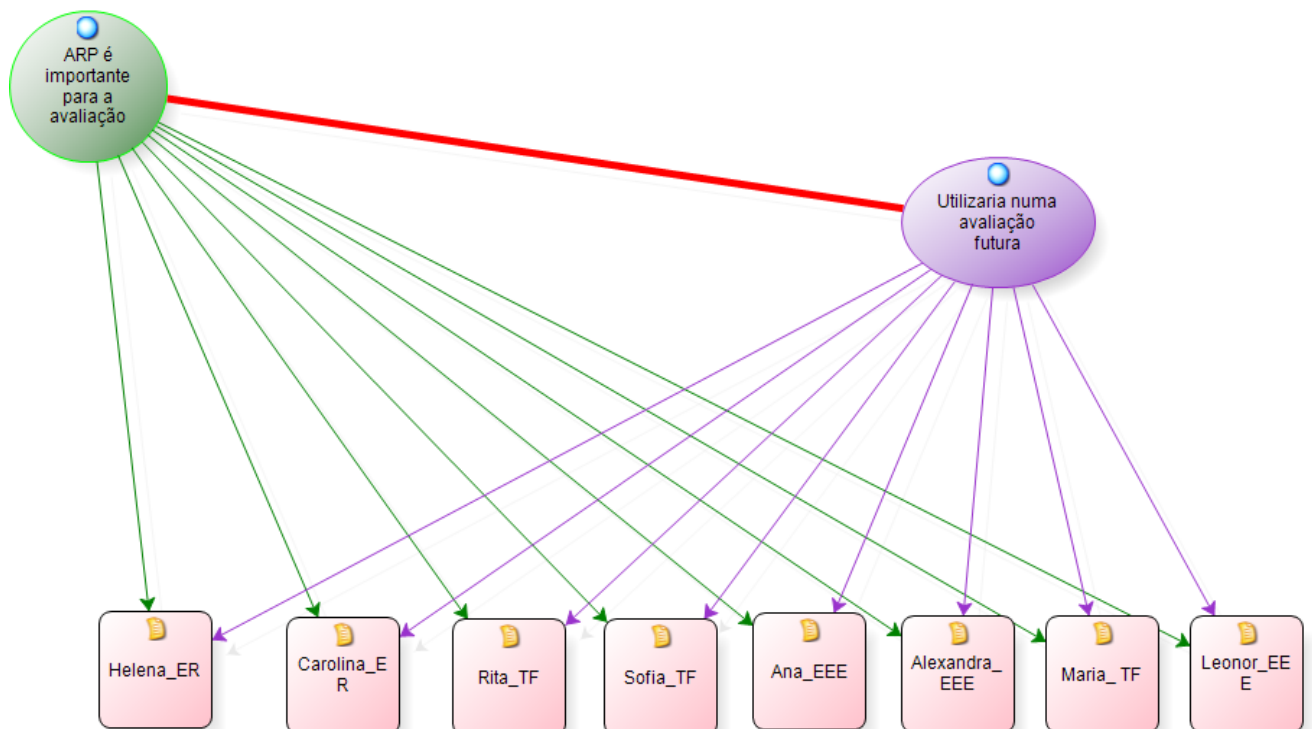
[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Maria\\Maria>](#) - § 3 references coded

Reference 2 - « (...) quando agora fui repegá-lo e era um instrumento que eu gostaria de o usar agora com um miúdo (...).» **Reference 3** - «que eu gostaria de aplicar porque na altura, portanto, foi para aquela faixa e eu apliquei no menino mas vi-o com potencial para utilização futura.»

[<Internals\\Entrevistas\\Entrevista Sofia\\Sofia>](#) - § 2 references coded

Reference 2 - «dá uma ajuda, dá um suporte, eu acho que estas escalas são mais um suporte para nós percebermos e não para nós percebermos se ela está nível do nível da idade, se não está acho que é mais uma orientação para quem está com as crianças, por isso aplicaria o instrumento.»

Figura 13 - Representação da associação entre as categorias *ARP é importante para a avaliação e Utilizaria numa avaliação futura*



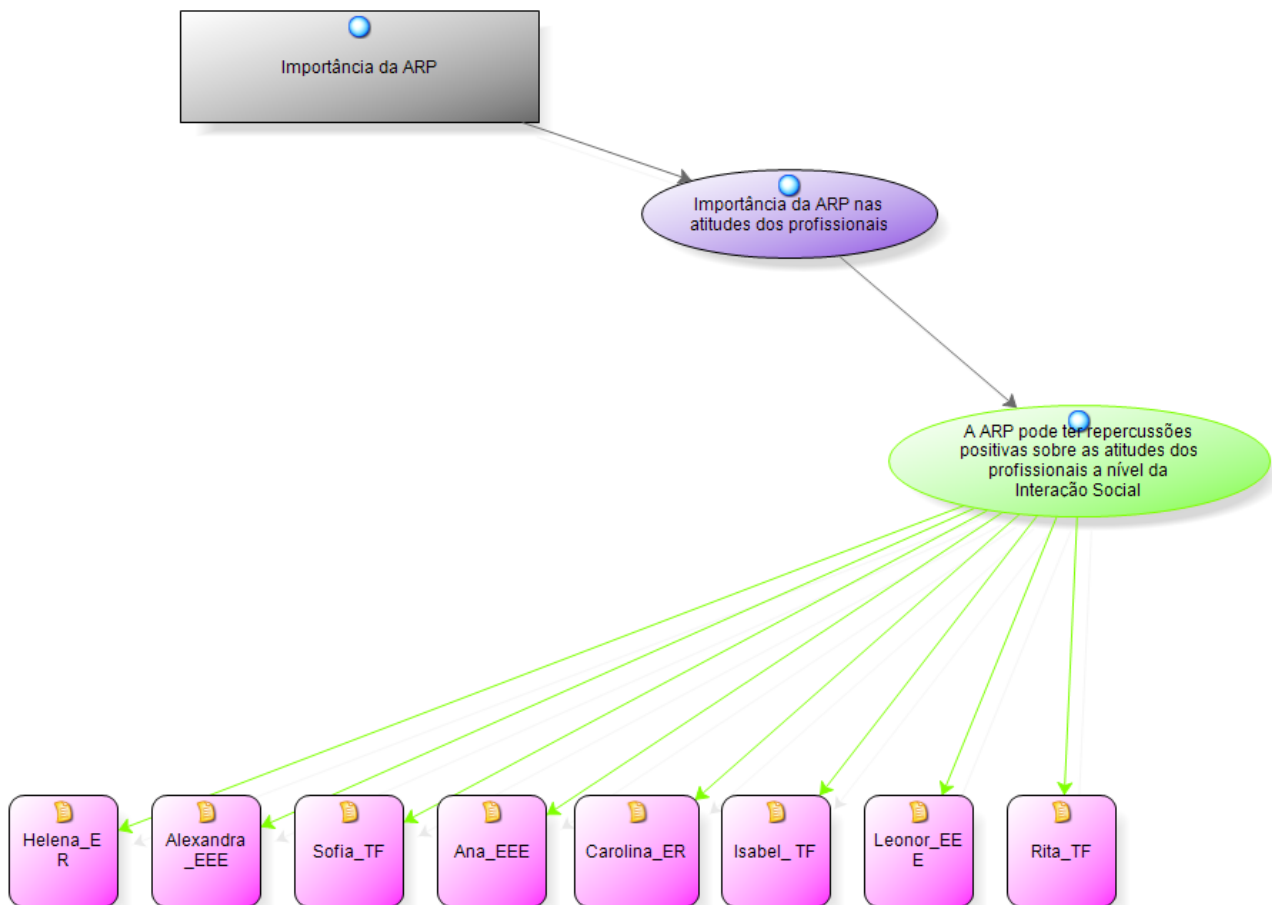
3.4 – Perceção acerca da ARP tendo em conta a intervenção

Foi interessante perceber a opinião das entrevistadas em relação à funcionalidade do instrumento considerando a intervenção. Tal como sucedeu em relação à avaliação, todas as participantes consideram que a ARP poderá revelar-se crucial a nível da intervenção.

3.5– Importância da ARP nas atitudes dos profissionais

No decorrer das entrevistas a maioria das participantes foi estabelecendo um paralelismo espontâneo e natural entre a importância da ARP e as possíveis consequências que este instrumento poderia acarretar no melhoramento da dinâmica dos profissionais a nível da promoção das interações sociais. Percebe-se, assim, que na perspetiva destas profissionais a importância do instrumento expande-se para além da avaliação e da intervenção e espelha-se também no impacto que pode ter nas atitudes de cada profissional.

Figura 14 - Importância da ARP nas atitudes dos profissionais

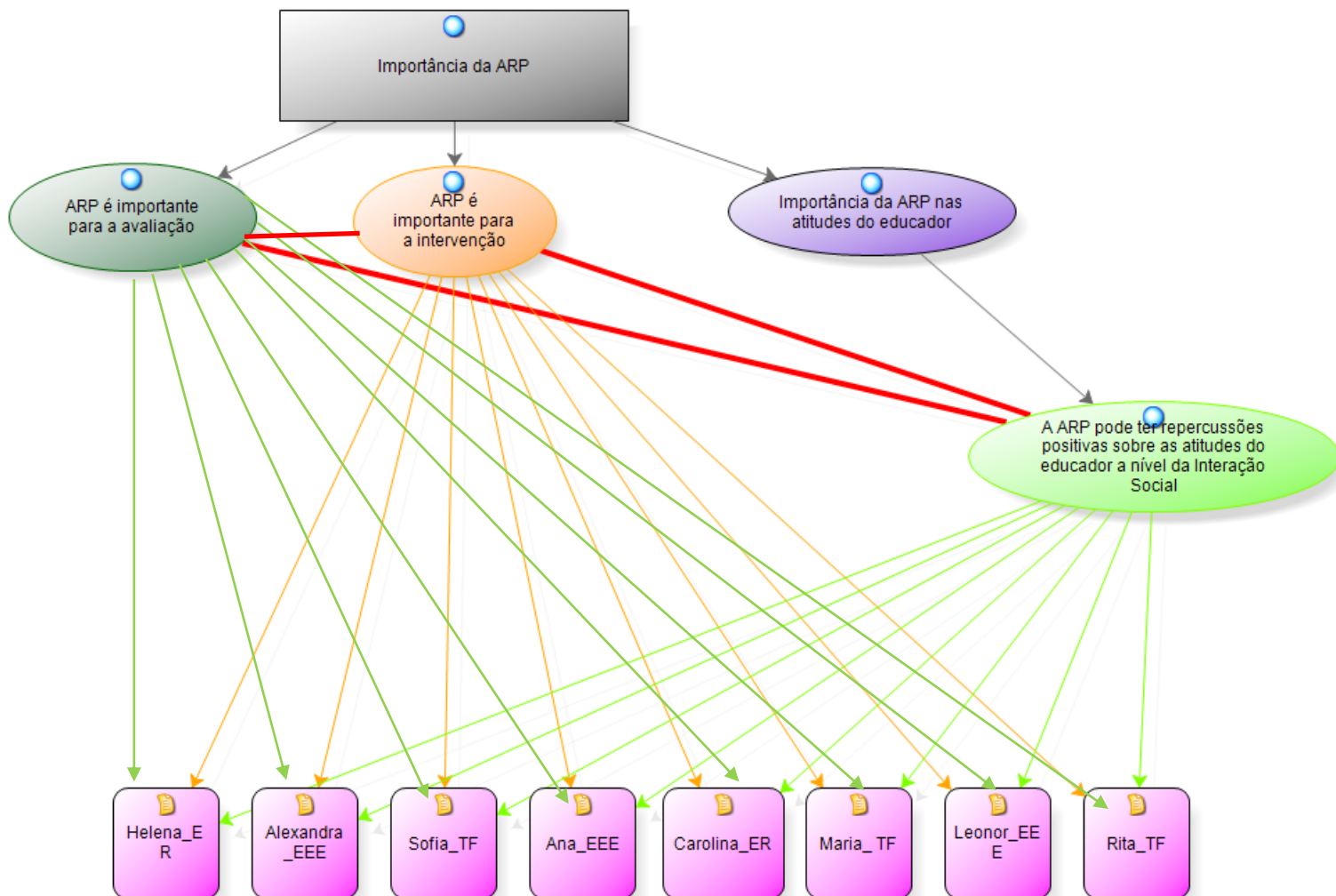


3.6– Importância da ARP nas atitudes dos profissionais - associação com outras categorias

A convergência de todas estas informações relativas à importância da ARP permitiu-me construir outro modelo no qual se podem constatar outras associações e relações – representadas com a linha vermelha - que se estabelecem entre as categorias.

Assim, segundo a opinião das participantes, as implicações que o instrumento tem na avaliação e na intervenção não se relacionam somente com a criança propriamente dita. O instrumento pode conduzir também os profissionais a mudarem de atitude nestes processos, a associação entre estas categorias concretizou-se aquando da aplicação do teste da interseção.

Figura 15 - Importância da ARP - associação entre categorias



Um dos trechos codificados que melhor transparece a convergência entre estas três categorias surge no discurso da Leonor: «Esse sininho (...) – referindo-se ao efeito que a escala teve sobre ela - «fez com que... várias coisas: ou que eu observasse melhor o que se estava a passar que eu se calhar não tinha a perceção porque não tinha observado em condições (...) – referindo-se ao efeito da escala na avaliação - «(...) ou que eu tentasse alterar o que me permitia pensar assim: se isto está assim e não está a correr bem porque está assim (...)» - referindo-se ao efeito da escala na intervenção - « (...) se eu alterar isto pode se calhar mudar alguma forma da criança interagir(...)»

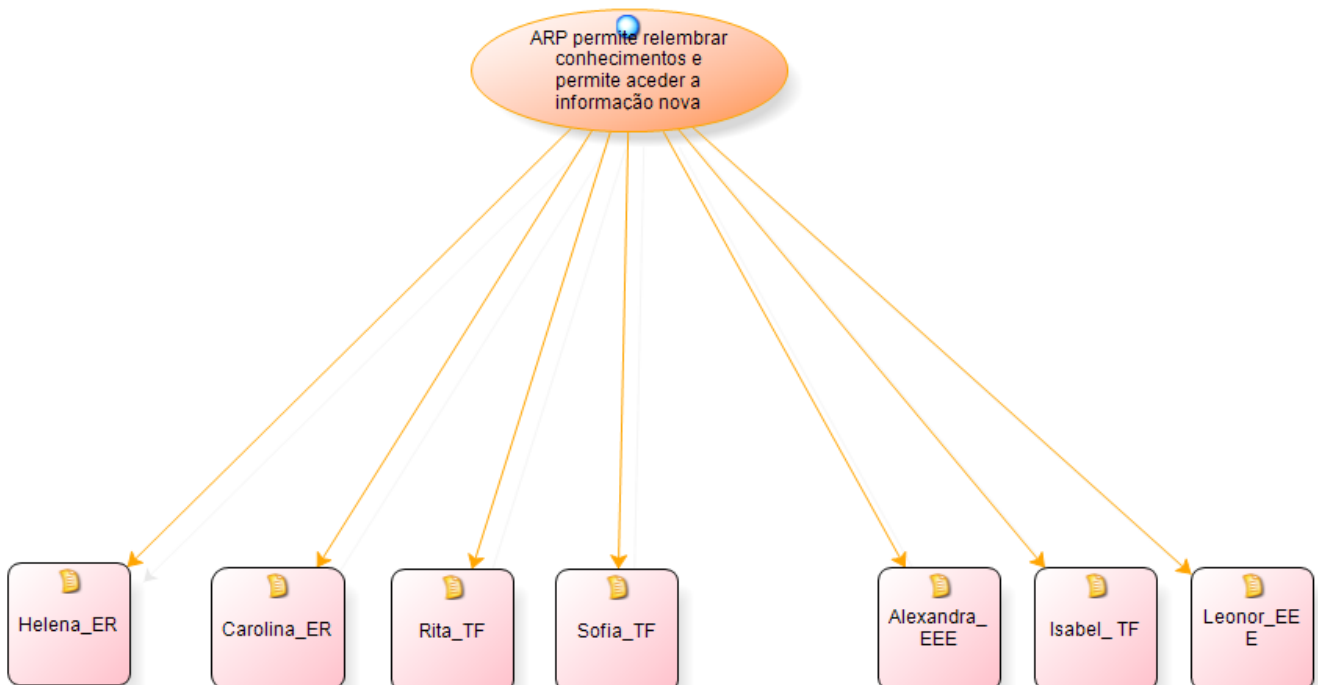
referindo-se ainda à intervenção e percebendo-se desde já o impacto positivo a nível das atitudes do educador tendo em conta a potenciação das competências sociais da criança.

3.7 – A ARP permite relembrar conhecimentos e aceder a informação nova

À medida que as participantes iam falando sobre a ARP no decorrer das entrevistas, tornava-se patente a percepção que a maioria delas – sete das oito entrevistadas - tinha em relação ao facto do instrumento lhes ter permitido relembrar conhecimentos, «até nem me lembrava» (Alexandra), «Achei interessante porque me fez pensar em muitos momentos sobre determinados aspetos, sobre determinadas questões que muitas vezes no dia a dia não pensamos nelas (Rita), « (...) por isso foi bom para rever, para relembrar, por isso foi ótimo para isso.» (Sofia).

De forma paralela, para algumas participantes, a ARP permitiu também aceder a informação nova, tal como refere a Rita, «Não sei dizer especificamente quais, mas sei que alguns itens me fizeram pensar: olha se calhar nunca tinha pensado nisto; ou isto é um aspeto importante a ter em atenção.»

Figura 16 - ARP permite relembrar conhecimentos e aceder a informação nova

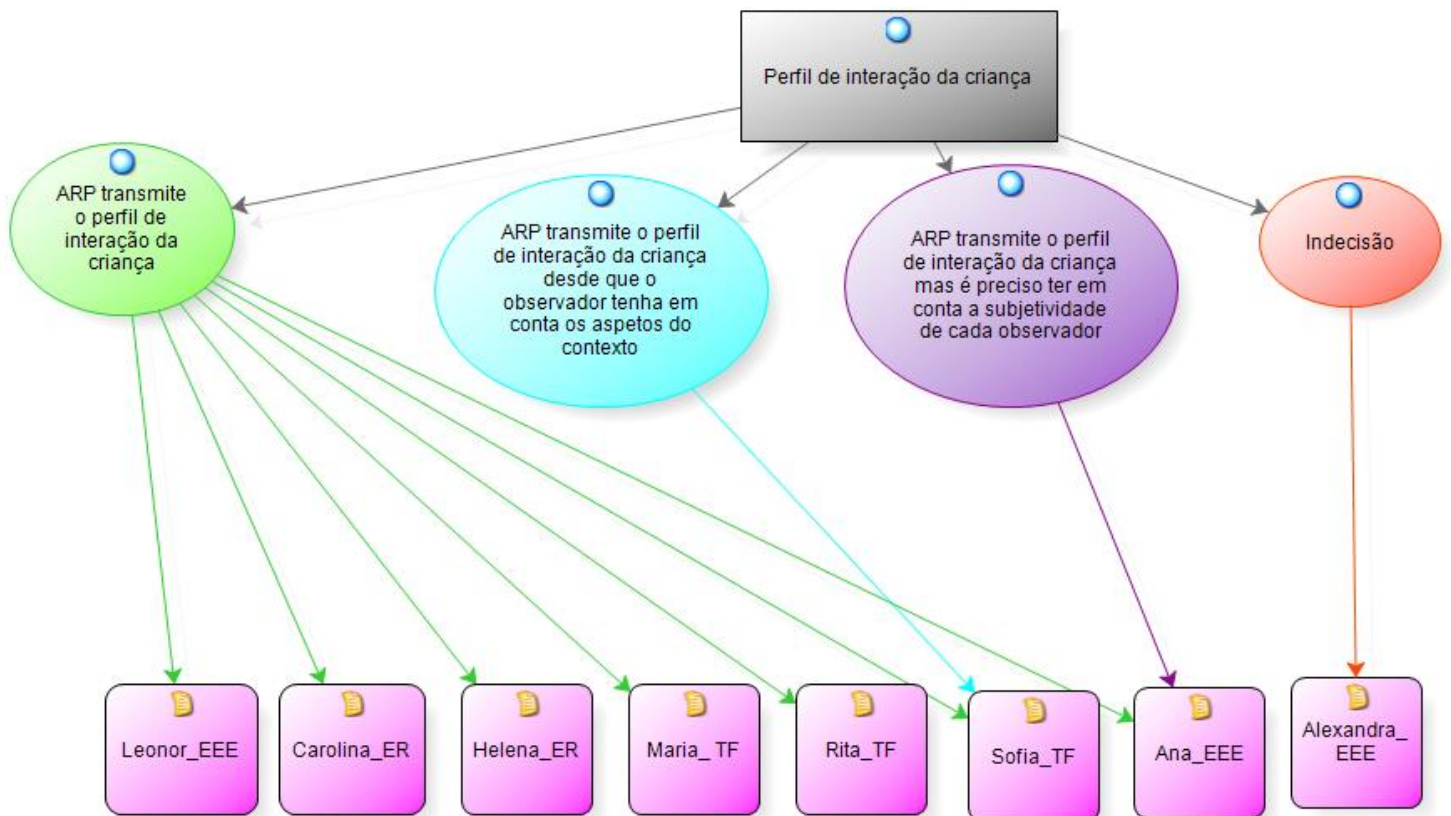


3.8 – A ARP e o perfil de interação da criança

Uma das questões suscitadas no decorrer das reuniões do painel de peritas e que se prendia com o facto de se estar a fazer uma análise essencialmente teórica e estrutural do instrumento não permitindo ter qualquer noção relativamente à aplicação prática, relacionava-se com o facto de se conseguir transmitir, ou não, o perfil de interação da criança através da aplicação do instrumento.

Sete das oito participantes consideraram que a ARP transmitiu o perfil de interação da criança sendo que a Sofia e a Ana teceram considerações específicas. A Alexandra, por sua vez, mostrou-se indecisa em relação ao poder da escala para transmitir o perfil da criança.

Figura 17 - A ARP e o perfil de interação da criança

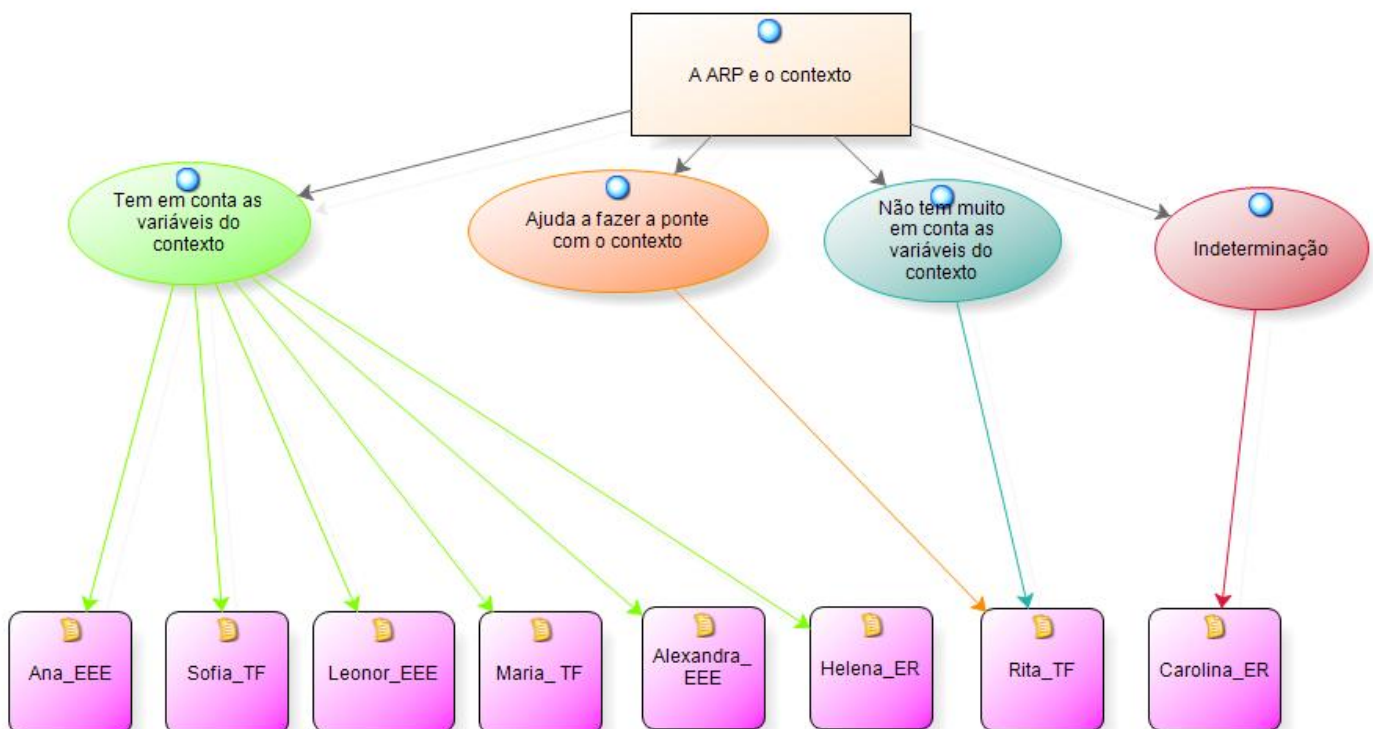


3.9 – A ARP e o contexto

As características do contexto e dos interlocutores com quem a criança interage influenciam, em grande medida, o seu desempenho e torna-se por isso, importante percebê-las de alguma forma.

Seis das oito participantes consideram que a ARP tem em conta as variáveis do contexto. A Rita considera que a relação entre a ARP e o contexto é indireta pois, na sua opinião, apesar da ARP não ter muito em conta as variáveis do contexto, ajuda os profissionais a fazerem a ponte com ele - «Não acho que avalie diretamente o contexto, mas acho que nos ajuda, sim acho que sim (...) ajuda-nos a pensar como o contexto funciona».

Figura 18 - A ARP e o contexto



CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo inerente a esta investigação conduziu-me logo, desde o início, a inúmeras reflexões, algumas das quais adquiriram mesmo o estatuto de muito inquietantes pois compreendi-as como obstáculos na antevisão clara do caminho a percorrer (Bauer, et al., 2000). Fui aprendendo, porém, que estas inquietudes, estas dúvidas e o processo constante de reflexão são indispensáveis para que os projetos de investigação adquiram o rumo certo, a solidez e a coerência necessárias, embora se deva ter sempre a consciência de que a qualquer momento, e decorrente de algum dado, possa ser necessário modificar o percurso. Assim o entendem também Almeida e Freire (2008) que referem que aquando do estudo das particularidades de um objeto, o plano de investigação deve ser flexível de forma a poder adequar-se progressivamente à fase em que se encontra a investigação.

No decorrer deste capítulo discutirei os dados recolhidos tentando respeitar a ordem temporal dos acontecimentos mas, sempre que relevante e necessário, farei a interseção dos ditos dados em diferentes momentos da investigação e tentarei manter sempre uma linha de pensamento coerente para que, tal como referem Rubin e Rubin (1995), o leitor possa compreender a sequência lógica que conduz às diversas reflexões.

Enquanto terapeuta da fala formada há seis anos, exerci ativamente a minha profissão o que me conduziu a um quotidiano preenchido por diferentes equipas de trabalho e por momentos de avaliação e de intervenção. Foi exatamente das necessidades daí decorrentes, tanto minhas como dos meus colegas das equipas e de profissão, complementadas com a pesquisa teórica que ia realizando que surgiu esta necessidade de encontrar um instrumento que nos permitisse levar a cabo uma avaliação orientada e fundamentada a nível da interação.

A importância da função social e as suas implicações a curto e a longo prazo na vida de todos os sujeitos reforça a necessidade de, nós, profissionais averiguarmos a qualidade e a disponibilidade de avaliações contemporâneas da função social (Crowe, et al., 2011). O primeiro contacto com a ARP despertou-me, desde logo, muita curiosidade pelo facto de se fundamentar nas observações da criança valorizando, concomitantemente, as perspetivas dos profissionais/cuidadores e o desempenho da criança nos contextos. Ao ser um instrumento que tem em conta estes aspetos distancia-se da avaliação tradicional e aproxima-se de uma avaliação mais autêntica pois tem em conta as competências demonstradas pela criança no seu dia-a-dia não havendo

imposição de um tipo específico de atividade ou de materiais (Bagnato, 2007; Bagnato, et al., 2010).

De facto, o desenvolvimento das crianças é melhor apreciado ao observá-las sistematicamente em ação nos seus ambientes quotidianos, em casa e no jardim-de-infância razão pela qual se destaca a importância de todo o tipo de ferramentas que possam auxiliar e orientar os cuidadores e os profissionais nestas observações (Wall, 2006)

O facto da ARP ser um instrumento baseado nos princípios do desenvolvimento - um dos fatores que Crowe et al. (2011) consideram essenciais - mas de permitir, ao mesmo tempo, que se desenvolvam reflexões qualitativas sobre a criança sem haver a tendência para que o seu desempenho, a sua forma de ser e as suas dificuldades sejam transformadas, no final da avaliação, num simples número aumentou ainda mais o interesse que já nutria pelo instrumento. É neste sentido que aponta o manifesto concebido pela EURLY AID (1993) que refere que é essencial que o desenvolvimento da criança seja abordado de uma forma qualitativa que permita compreender o seu nível de funcionamento, bem como as estratégias que utiliza, independentemente da idade. Referem, pois, que avaliações que se refletem apenas em números são insuficientes e que, neste sentido, os testes psicométricos só se revestem de interesse se os resultados forem analisados de forma detalhada (EURLY AID, 1993). Na verdade, de acordo com Bagnato (2007) recorreu-se durante demasiado tempo a materiais e métodos de avaliação fundamentados no modelo psicométrico do qual resultam maioritariamente diagnósticos, números e cortes; dão a ilusão de precisão mas expõem a criança a situações estranhas, com pessoas estranhas durante o menor período de tempo possível.

Quando li a ARP pela primeira vez consegui compreender as ideias gerais, mas apercebi-me também da complexidade teórica que lhe era inerente. À medida que fui explorando e estudando o instrumento percebi que havia alguma informação subentendida que seria necessário explicitar para facilitar a sua compreensão, necessidade esta que se tornou ainda mais vigente aquando da tradução para a língua portuguesa e que foi confirmada pelos estudos piloto. Desta forma e principalmente no que concerne aos manuais de suporte optei por acrescentar alguma informação no sentido de uma maior contextualização da informação tentando facilitar, assim, a sua compreensão. Esta preocupação com a compreensibilidade dos instrumentos é

indispensável pois só assim se pode garantir que todos os cuidadores e/ou profissionais o podem aplicar (Bagnato, 2007; Guillemin, et al., 1993).

Para este tipo de perceções e para aquilo que considero ser um melhoramento constante do instrumento contribuíram, em muito, os estudos piloto. Daqui decorrente compreendo claramente que os estudos piloto não podem ser descurados e que cada estudo piloto contribuiu, em si mesmo, para o contínuo ajustamento e adequação do instrumento, tendo em conta a realidade das crianças, mas também dos cuidadores (Maneesriwongul & Dixon, 2004).

Na verdade, 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 com base nestes aspetos e com base nos que se relacionam diretamente com a facilitação e conseqüente operacionalização da sua aplicação (Hill & Hill, 2008). Agora que posso refletir acerca do processo como um todo, consigo perceber claramente que apesar da tradução do instrumento ser já em si um processo importante e indispensável, é completamente insuficiente pois tal como referem Guillemin et al. (1993), a simples tradução do instrumento não tem em conta as diferenças culturais e linguísticas, diferenças essas que foram patentes no caso deste instrumento e que só se tornaram evidentes aquando dos estudos piloto e essencialmente no painel de peritas.

Percebi que no processo de tradução não só se revelou pertinente o facto das profissionais terem um conhecimento intrínseco das duas línguas, como se revelou fundamental também o grande aporte teórico que têm devido à leitura constante de bibliografia portuguesa e inglesa referente à área da intervenção precoce, o que vai de encontro ao estudo de Oliveira et al. (2006) que também sublinha a importância dos tradutores terem experiência na temática. Estes aspetos foram uma grande mais-valia na tradução de termos considerados mais específicos uma vez que esta experiência de contacto com as duas línguas permitiu selecionar, mais facilmente e com maior rigor, as palavras portuguesas que melhor se adequariam.

Haver duas equipas independentes a traduzir o instrumento tornou esta fase do estudo ainda mais interessante pois conduziu a que, de uma forma natural e espontânea, os elementos debatessem as versões finais para assim alcançarem uma única versão. Estes debates contribuíram para o enriquecimento deste estudo uma vez que se terão

refletido numa tradução mais fidedigna do instrumento. Tal converge, mais uma vez, com as perspetivas de Guillemín et al. (1993) que referem que é no confronto com diferentes versões traduzidas que se detetam erros e interpretações divergentes em relação aos itens originais e que podem ser ambíguos, sublinhando que a tradução feita por uma equipa acresce na qualidade, pois surge como uma forma de contornar idiosincrasias pessoais que poderão estar subjacentes às traduções individuais.

Tal como preconizado, a retro tradutora pelo facto de ser bilingue, era fluente no idioma e nas formas coloquiais da língua inglesa e apesar de ter experiência na área da tradução, não tinha qualquer experiência nesta área das interações sociais e dos instrumentos de avaliação o que se tornou essencial para contornar vieses que poderiam estar associadas a expectativas de corresponder àquilo que era esperado. Na perspetiva de Guillemín et al. (1993) contribui-se, assim, para que significados ou interpretações inesperadas sejam identificados na versão final.

De facto, considerar a ARP desde a sua primeira versão traduzida até à sua versão atual significa percecionar um processo de maturação do instrumento, sempre baseado, tal como defendem Almeida e Freire (2008) na opinião daqueles que serão os seus potenciais utilizadores. Para este processo de maturação contribuiu também o painel de peritas que tal como já esperava, trouxe novas perceções acerca do instrumento e a possibilidade de o compreender de uma forma ainda mais aprofundada.

Tal como referem Guillemín et al. (1993), o facto das peritas pertencerem a áreas profissionais distintas mas de, ao mesmo tempo, dominarem o tema em discussão revelou-se de extrema importância, pois permitiu captar perspetivas bastante amplas e diversificadas, possibilitando inclusivamente que o processo de adaptação dos itens tivesse estes aspetos em conta.

Perspetivando as três reuniões consigo perceber que a motivação das peritas em relação à secção I era bastante elevada diminuindo, em algumas delas, aquando da exploração da secção II: «A secção I foi a que fez mais sentido sem dúvidas, faz mesmo sentido e acho que é muito útil.» «(...) na segunda parte esmoreceu (...)» perita a referir-se à secção II «(...) e à terceira morreu», perita a referir-se à secção III. Penso que daqui decorrente poderá ser importante considerar que a maioria destas peritas, para além do investimento a nível da investigação, mantém também um exercício ativo da profissão nos contextos. Esta realidade parece tê-las conduzido a uma reflexão baseada num equilíbrio constante entre o que se defende na teoria e o que é realmente possível e

exequível na prática. Nesta perspetiva poderá compreender-se que podem ter encontrado na secção I o equilíbrio entre a necessidade de um instrumento que avalie as competências de interação social (possibilitando concomitantemente a delimitação de um plano de intervenção a este nível) e a quantidade de tempo disponível nos contextos reais para levar a cabo este tipo de avaliações. Tal como refere Wall (2006) por vezes pode subestimar-se o poder da avaliação por se considerar que consome muito tempo, fator de grande preocupação quando existe a necessidade de levar a cabo outras tarefas impostas pelo sistema.

O facto da secção II avaliar áreas mais específicas e aprofundar muito o desempenho da criança em algumas competências criou, em alguns das peritas, a sensação de ser uma secção relativamente «repetitiva» o que pode estar na base do decréscimo da motivação em relação à pertinência e funcionalidade desta secção. Este paralelismo na reflexão acerca dos aspetos da teoria e dos aspetos da prática convergindo-os para que se possa encontrar a melhor forma de os coadunar demonstra a importância dos profissionais dominarem sempre os dois lados da moeda. De nada interessa um grande domínio da teoria e o desejo de a aplicar na prática se o profissional não tiver a capacidade e a flexibilidade necessárias para adaptar essa mesma teoria à prática, implementando-a de forma a respeitar as características e as imposições dos contextos. Foi neste sentido, portanto, que se considerou que a versão portuguesa não deveria contemplar a secção III. As peritas colocaram-se no papel de futuros utilizadores do instrumento e mais uma vez tentaram ponderar as variáveis teóricas (diretamente relacionadas com a secção) e as variáveis práticas (aquelas relacionadas com o contexto).

Percebo, portanto, que foi do balanço entre fatores inerentes à prática no contexto como o tempo disponível dos profissionais/cuidadores para compreenderem a complexidade da secção III; o tempo disponível para a preencherem; o preenchimento anterior da secção I e/ou da secção II com a concomitante obtenção de dados suficientes para delinear um plano de intervenção a nível da interação social e o eventual risco dos cuidadores desistirem de todo o instrumento ao perceberem a complexidade da secção III que as peritas consideraram que a melhor opção seria manter apenas a secção I e a secção II na versão traduzida do instrumento.

Podemos resumir a perceção geral das peritas acerca da secção III através deste exemplo: «Eu não utilizaria esta parte. Pessoalmente acho que é pouco clara e

repetitiva, eu acho que teria muita dificuldade em perceber, acho que há algumas coisas muito difíceis de serem operacionalizadas e não consegui perceber em que é que esta secção acrescenta informação.» A secção III pretende avaliar os processos. Contudo e tal como referem Ciccantelli e Vakil (2011) a investigação demonstra que a avaliação deste tipo de funções não é feita porque é difícil sendo desafiante encontrar medidas desenvolvimentalmente apropriadas.

A preocupação com as percepções das peritas e dos potenciais utilizadores do instrumento e a consequente realização das modificações consideradas necessárias são aspetos que se foram revelando essenciais porque convergem com os fatores que poderão influenciar a utilização futura do instrumento e a consequente consideração acerca da sua aceitabilidade e utilidade (Bagnato, 2007).

A perspetiva das peritas de que antes do preenchimento das escalas é importante observar a criança durante vários dias e em várias situações de interação realça a importância de ter a consciência de que o seu desempenho 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 variáveis como estas podem repercutir-se no perfil de interação da criança (Odom, Brown, et al., 2007; Wood, 2004).

A análise das escalas permitiu-lhes perceber também que o preenchimento destas requer uma grande capacidade de observação pois avaliam vários aspetos da interação, alguns dos quais muito subtis. Estas características das escalas podem ser uma vantagem uma vez que podem lembrar 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. Na verdade, é crucial o papel dos educadores enquanto observadores ativos pois é só através da observação cuidadosa das brincadeiras, por exemplo, que se consegue perceber a qualidade e a quantidade das interações de cada criança e só assim se compreende qual o tipo de ajuda e o nível de ajuda de que necessita (Klein, et al., 2001). Esta percepção, 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 (Corsaro, 1993; Guralnick, 2010).

Outra das questões que surgiu à medida que as peritas debatiam o instrumento prendeu-se com a subjetividade que podia estar inerente à aplicação destas escalas perspectivada de dois pontos de vista. Por um lado o facto de nos itens serem utilizadas palavras como “geralmente” e por outro o facto das escalas se basearem na observação da criança e de requererem que a competência seja situada entre o “não observado” e o “quase sempre”. Referiram, assim, que as mesmas escalas aplicadas por pessoas diferentes podem levar a perfis distintos da mesma criança, o que sublinha a importância de serem preenchidas pelas pessoas que a conhecem aprofundadamente (Dirks, Treat, & Weersing, 2007; Meisels & Burnett, 2000; Odom, Zercher, et al., 2007). Tal como refere Bagnato (2007) são exatamente estas pessoas como sejam os cuidadores que fornecem informação preciosa, autêntica, baseada na observação constante da criança ao longo do tempo e nas mais diversas situações.

Ora, se por um lado esta subjetividade pode ser percecionada como uma desvantagem pois pode indicar limitações das escalas em transparecerem claramente o perfil da criança. Por outro, pode ser também percecionada como uma vantagem. Podemos antever várias realidades, aquela em que as escalas são aplicadas em conjunto por profissionais; por profissionais e cuidadores e aquela em que elementos da equipa a preenchem separadamente e depois confrontam os resultados. Em qualquer uma destas situações este instrumento poderá funcionar como um guia de discussão e em ambas as situações poderá contribuir para que cada profissional/cuidador conheça cada vez melhor a criança e se aperceba de características/competências das quais ainda não estava consciente, o que poderá ser uma mais-valia em todo o processo de acompanhamento da criança. Por outro lado e tendo como base Wall (2006), um dos problemas inerentes à observação do brincar é exatamente conseguir alcançar a objetividade o que sublinha ainda mais a importância do confronto de ideias entre os elementos das equipas.

As mais-valias referidas pelas peritas em relação à secção I e secção II permitem perceber que estas secções convergem com as perspetivas contemporâneas ao centrarem-se não só na criança, mas ao valorizarem e ao permitirem estabelecer uma ponte entre os fatores diretamente relacionados com a criança e aqueles que a influenciam indiretamente, como sejam os fatores do contexto sugerindo-se, portanto, que podem surgir como um recurso complementar a nível da avaliação e do

planeamento da intervenção (Bronfenbrenner, 1999; Guralnick, 2010; Sameroff & Fiese, 2000).

Como pudemos constatar, algumas das peritas revelaram na reunião da secção II a sua preocupação em relação à aplicação das escalas a crianças com NEE. Consideram que alguns dos itens poderão não se coadunar com o nível de desenvolvimento de algumas destas crianças e, portanto, poderão não ser tidas em conta outras competências mais básicas e/ou diferentes, mas importantes para revelarem o que a criança consegue fazer. Realça-se, portanto, a importância de perspetivar a ARP como um complemento à avaliação e de refletir acerca dos itens de uma forma flexível devendo ter-se sempre em conta outros comportamentos da criança que sejam importantes, mesmo que não contemplados pelas escalas. Nesta perspetiva, sublinha-se a importância de fazer sempre o paralelismo entre o desempenho da criança e as condições que o meio fornece em termos de obstáculos ou facilitadores, pois tal como referiu uma das peritas, «não sei até onde vai a atitude da criança ou o que o meio lhe pode dar para ser potencialmente mais competente». É neste sentido, portanto, que Nutbrown e Carter (2010) consideram uma perda de tempo e de esforço todas as observações que são feitas e sobre as quais não se reflete. É exatamente através desta reflexão que se pode tentar compreender os significados que revestem as observações feitas. Se sabemos que, por um lado existem os profissionais que conseguem extrapolar as suas reflexões para além do instrumento de avaliação. Por outro sabemos que pode haver o risco do profissional se manter sempre próximo daquilo que é avaliado pelos itens. É neste âmbito que Nutbrown e Carter (2010) e Klein et al. (2001) indicam que os educadores de infância têm de ser apoiados na articulação entre as construções que vão fazendo acerca da infância e que se baseiam na experiência de contacto com as crianças e o conhecimento sólido e fundamentado que devem ter acerca de todas as áreas do desenvolvimento. Na verdade, os profissionais só poderão compreender e interpretar a existência de alguma dificuldade em determinada área quando detêm um conhecimento aprofundado dos princípios do desenvolvimento dito normal (Meisels & Burnett, 2000).

A avaliação em si mesma surge como um meio poderoso de conhecermos cada criança de uma forma cada vez mais aprofundada, mas surge também com o intuito de se perceber quais as áreas e as competências que têm de ser potenciadas (Meisels & Burnett, 2000). Desejavelmente, a ponte entre a avaliação e a intervenção requer algum nível de reflexão e a não observação de uma competência deve conduzir, inerentemente,

a uma consciencialização de todas as competências associadas, ou seja de todos os comportamentos demonstrados pela criança, para que se perceba qual o seu nível de base e se possa traçar um plano de intervenção adequado (Bagnato, 2007).

Decorrente destas três reuniões resultou a versão adaptada e validada das secções I e II. Só com o painel de peritas foi, então, possível refletir qualitativamente acerca de cada item e de cada instrução dada nas secções (Almeida & Freire, 2008).

Por vezes tornava-se difícil controlar a questão do tempo de cada reunião de forma a garantir que seria suficiente para discutir todos os itens pois havia aqueles que levantavam muitas dúvidas e muitos debates. A questão do controlo do tempo era em si mesma uma pressão pois era indispensável, tal como defende Greenbaum (1998) terminar as reuniões no tempo estipulado tendo em conta a disponibilidade das peritas. Contudo, nestas situações de debates aprofundados tornava-se complexo e moroso encontrar a melhor forma de efetuar as modificações consideradas necessárias de forma a eliminar ambiguidades e a tornar os itens mais adequados à realidade cultural portuguesa mantendo, ao mesmo tempo, a ideia subjacente ao item (Guillemin, et al., 1993).

Todas as informações recolhidas no painel de peritas e, portanto, todas as dúvidas suscitadas revelaram-se de extrema importância na construção do guião da entrevista pelo que a fase seguinte que será agora discutida e que se refere aos dados provenientes das entrevistadas que aplicaram o instrumento ajudou a debater e a compreender, mais aprofundadamente, algumas das questões suscitadas pelas peritas.

Foi possível perceber, claramente, que a aplicação das secções a crianças com dificuldades concretas de interação desmistificou muitas das dúvidas suscitadas pela discussão abstrata das secções e permitiu ter perspetivas mais concretas e fundamentadas. Tornou-se claro que os itens são muito mais difíceis de compreender e operacionalizar quando são analisados no abstrato, a facilidade da sua aplicação aumenta, de sobremaneira, quando são pensados tendo em conta uma criança específica. Assim sendo, os dados do estudo piloto três, bem como os dados das entrevistas contrabalançam as preocupações das peritas em relação às dificuldades que os profissionais do terreno teriam em aplicar os itens das escalas. A este respeito torna-se importante referir que uma das peritas envolvidas no painel utilizou, posteriormente, o instrumento já validado para avaliar uma das crianças com NE que acompanhava. Partilhou a sua experiência comigo e mostrou-se agradavelmente surpreendida referindo

que, de facto, no decorrer desta aplicação, a ARP revelou-se um instrumento facilmente operacionalizável.

As entrevistas mostraram ser uma ferramenta adequada em relação ao que se pretendia pois possibilitaram a recolha de dados necessários para explorar a diversidade de opiniões dos diferentes profissionais em relação à ARP (Bauer, et al., 2000).

De acordo com o que indicam Rubin e Rubin (1995) fui complementando esta fase do capítulo com excertos das entrevistas pois é exatamente na voz das entrevistadas que se encontra o fundamento de toda a discussão.

À medida que fui transcrevendo e refletindo acerca dos dados fui ficando cada vez mais imbuída e fui percebendo, mesmo antes de utilizar qualquer ferramenta de análise, que existiam determinadas inter-relações entre eles. Esta análise preliminar foi uma base importante para todo o processo de análise subsequente (Kvale, 1996; Rubin & Rubin, 1995). Seguindo Rubin e Rubin (1995), a análise das entrevistas foi, para mim, um processo de descobertas interessantes e constantes porque não havendo nada escrito acerca das opiniões dos profissionais sobre a ARP, os dados surgiam, muitas vezes, como informações novas.

Ao elaborar os primeiros modelos através do NVIVO9 verifiquei que muitas dessas inter-relações não estavam representadas, o que indicava falhas na categorização e a conseqüente necessidade de a melhorar de forma a transmiti-las. Convergindo com a perspectiva de Welsh (2002), este percurso demonstrou-me as vantagens de complementar a análise manual inicial com a análise assistida por computador. Esta tornou-se fundamental no decorrer de todo o processo dada a quantidade de dados a analisar e a necessidade de os interrelacionar de uma forma eficaz e transparente, o que pode contribuir para o rigor da investigação qualitativa (Welsh, 2002).

A construção de novos modelos, por sua vez, foi indicando a possibilidade de existência de mais e mais inter-relações decorrentes de categorizações já feitas e de novas categorizações que iam sendo feitas à medida que decorria a análise cada vez mais específica dos dados. De facto, perspetivar a avaliação das relações com pares de uma forma global implica convergir todas as suas características mais específicas, tal como foram exploradas pelas oito entrevistadas.

De uma forma geral, consegui perceber que a recetividade em relação ao instrumento foi positiva e que mesmo as desvantagens apontadas permitiram uma reflexão sobre como melhorar o seu potencial.

A consulta da Tabela 1 – percepção positiva e percepção negativa - evidencia uma diferença relativamente significativa a nível das frequências com que cada participante referiu a sua percepção positiva acerca do instrumento. A única razão para semelhante diferença baseia-se no facto da Maria e a Sofia terem referido esta percepção ao longo de toda a entrevista, enquanto as outras participantes o fizeram num momento único. Do ponto de vista da análise qualitativa, as percepções positivas foram explicitamente expostas em ambos os casos, veja-se o exemplo da Ana: «Eu gostei, por acaso gostei de preencher» ou da Carolina: «Eu encontro só vantagens, nós todas deveríamos ter acesso a um instrumento destes.» ou o exemplo da Maria: «(...) depois quando eu acabei, gostei bastante de o preencher (...)». Estas percepções das profissionais em relação à ARP convergem com uma das qualidades que Bagnato (2007) considera críticas nos instrumentos de avaliação e da qual já fiz menção acima, a aceitabilidade dos instrumentos por parte dos cuidadores e dos profissionais.

Na sua forma original, o instrumento era um documento único composto pela introdução e pelos textos teóricos que estavam inseridos ao longo das secções. Tendo em conta os resultados do estudo piloto e a percepção do painel de peritas, consideramos que uma das formas de contornar a percepção de instrumento longo seria dividi-lo em Manual de Suporte (onde se encontram agrupados todos os textos teóricos); Secção I (instruções de preenchimento e respetivas escalas) e Secção II (instruções de preenchimento e respetivas escalas). Esperava-se, assim, que com esta divisão os participantes - e todos os futuros utilizadores do instrumento - se focassem mais nas escalas de avaliação das secções e que só recorriam ao manual de suporte no caso de considerarem estritamente necessário, o que poderia ajudar a diminuir a dita percepção de instrumento longo. Percebi, agora, com esta fase final da investigação que essa divisão pode ser efetivamente vantajosa porque torna o instrumento mais fácil de operacionalizar. Contudo, deveria ter optado por outra designação que não “manual de suporte” uma vez que parece ter sido esta mesma designação que contribuiu para que as participantes sentissem que era necessário ler o documento o que se refletiu na continuação da percepção de *instrumento longo*. De facto e fundamentando com um exemplo da entrevista da Rita - «(...) aliás eu achei que o Manual era diferente daquilo que eu li e quando eu comecei a ler o manual eu pensei que ia explicar o que é que, por exemplo, cada item queria dizer, uma coisa assim do género. E não!! Explica questões mais teóricas, questões mais teóricas da construção escala, não é? Tudo isso. Que eu

acho que não é tão relevante (...).» - a designação “manual de suporte” pode induzir os cuidadores/profissionais em erro e leva a compreender que o preenchimento da escala só será possível com a leitura destes manuais que, por sua vez, «acrescentam muito trabalho» (Maria).

A Sofia reforça também esta ideia referindo que a designação «(...) manual de suporte dá-me a entender que é uma coisa importante de ler para se conseguir preencher. Contudo, quando se lê, vê-se que é um aprofundamento teórico, é para ajudar também no conhecimento teórico.» É neste sentido que considera, portanto, que o Manual tem informação teórica importante, mas torna-se dispensável considerando a aplicação das escalas propriamente ditas - «Mas acho que pode ser importante dependendo do nível de conhecimento da pessoa. Estar disponível mas não ser uma coisa que a pessoa sinta necessidade de dizer: ok, isto deve ser mesmo importante para eu poder utilizar a escala. É um complemento de conhecimento, quem quiser aprofundar, tem ali...».

Tendo em conta estas perceções, compreende-se o porquê de quatro das sete participantes chegarem mesmo a indicar como possível modificação a eliminação dos manuais de suporte, «Tirava essa catrafada, tiravas os manuais» (Alexandra); «O apoio teórico, aplicaria a escala bem sem ele. Eu li-o muito na transversal, eu li-o mais na transversal porque vi que era conteúdo teórico.» (Rita); « Eu acho que uma escala deve funcionar o mínimo possível com manuais de suporte. (...) se puder funcionar o mínimo possível sem eles e passar o máximo de informação para aqui para as escalas porque as pessoas, a tendência é não ler (...)» (Maria).

Assim sendo e decorrendo desta reflexão sobre os dados, torna-se necessário substituir a designação de “manual de suporte” por outra que possa ser mais adequada, como seja, “Secção I – considerações gerais” e na qual se explicita as verdadeiras funções deste aporte teórico.

Neste sentido, a extensão do instrumento pareceu causar impacto em sete das oito participantes percebendo-se que a perceção de *instrumento longo* manteve-se, mesmo com as alterações estruturais feitas em relação ao original. No caso da Alexandra, da Maria, da Rita e da Sofia pudemos perceber explicitamente o porquê de considerarem o instrumento longo, pois o teste de interseção mostrou a inter-relação entre as categorias *instrumento longo*, *muita informação escrita* e *manual de suporte acrescenta muita informação*. A Ana, a Helena e a Leonor referem que o instrumento é

longo, mas não atribuem esta percepção a nenhuma característica que lhe seja específica, «É um bocadinho grande, eu achei» (Ana), «É um bocadinho longo» (Helena), «(...) achei que o instrumento era um bocadinho grande (...)» (Leonor).

Tendo em conta as condicionantes já referidas, num primeiro contacto o instrumento pode não ser «propriamente convidativo» e a sua extensão pode mesmo chegar a «condicionar um bocadinho» (Maria a falar das reações que a extensão do instrumento pode causar nos profissionais). Assim, a sugestão de uma explicação oral do instrumento – referida pela Alexandra, pela Leonor e pela Maria – que ajude, num primeiro momento de contacto, a sistematizar e simplificar a sua compreensão poderá ser uma possibilidade a considerar. Tendo em conta a dificuldade inerente a este procedimento - considerando o objetivo de alcançar todos os potenciais utilizadores - torna-se necessário encontrar uma ou várias alternativas como, por exemplo, anexar ao instrumento – impresso e digital - a dita explicação oral gravada em formato áudio. Esta pode funcionar como um complemento à estratégia principal que terá de se basear no acrescento - na primeira página de cada documento que compõe o instrumento – de informações diretas e explícitas acerca da função de cada documento e do que é pretendido indo-se de encontro ao pensamento da Maria, quando fala dos instrumentos de avaliação enfatizando que se deve apostar em tornar o instrumento facilmente aplicável, reduzindo ao máximo a necessidade da pessoa recorrer a qualquer tipo de manual «é tal e qual os computadores, deve ser *friendly*.».

Estas parecem surgir como as formas de ir de encontro às percepções das diversas entrevistadas. Por um lado, mantemos os textos teóricos considerados importantes por quatro delas, «até acho que esta primeira parte, o manual de suporte está muito esclarecedor e ajuda a compreender» (Ana), «o manual... até sublinhei aqui algumas partes (...) que até me diziam: olha o que eu estou a fazer, faço bem.» (Helena); «(...) o manual de suporte faz todo o sentido» (Leonor), «(...) ajuda-nos a evoluir, a compreender melhor os requisitos da socialização e das boas integrações (Carolina)». Por outro lado, ao tornar o mais explícita possível a função dos “manuais de suporte, ao atribuir outra designação (tendo em conta todas as considerações referidas procedeu-se à substituição, no instrumento, da designação “Manual de Suporte” por “Considerações Gerais”); e ao tentarmos maximizar ao máximo a operacionalização do instrumento, tentamos ir ao encontro das percepções das outras participantes.

Estas percepções dos participantes que pertencem aos grupos profissionais dos potenciais utilizadores do instrumento e a consequente reflexão acerca dessas mesmas percepções torna-se essencial para que seja possível encontrar estratégias que permitam contribuir para o aumento da aceitação do instrumento e da sua consequente utilização (Bagnato, 2007; Neisworth & Bagnato, 2004).

No que concerne a outras desvantagens do instrumento, a Leonor referiu a ausência de resultados numéricos «Uma das desvantagens... se calhar o que eu levanto é que nós queremos todos resultados e às vezes não nos dar um resultado numérico, por exemplo, faz com que depois tenhas dúvidas e normalmente nós queremos ... queremos uma resposta rápida». Contudo, este instrumento prevê exatamente uma avaliação que conduza a uma reflexão abrangente sobre a interação da criança com os seus pares. Surge como um apoio à reflexão não tendo sido concebido com o intuito de obter um número e/ou de situar a criança num determinado nível de desenvolvimento. Sabemos, tendo em conta os princípios do desenvolvimento, que há determinados comportamentos que devem ser esperados em determinadas idades, a apreciação qualitativa da presença, ausência ou eventual perturbação a nível desses comportamentos deve conduzir os profissionais, conjuntamente com os cuidadores, a encontrar estratégias adequadas que permitam potenciar as competências identificadas.

De acordo com Neisworth e Bagnato (2004) e seguindo a afirmação realizada pela Leonor, continua a verificar-se, na intervenção precoce, o recurso a instrumentos de avaliação convencionais com referência à norma e que não foram desenvolvidos nem validados para crianças com NE. A maioria destes instrumentos são aplicados em situações descontextualizadas das rotinas pelo que podem falhar na transmissão das reais capacidades funcionais das crianças com vários níveis de competência (Neisworth & Bagnato, 2004). Assim sendo, e tal como já podemos constatar com a emergência de instrumentos como a “Avaliação Transdisciplinar Baseada no Brincar” (Linder, 2008) e a “Entrevista Baseada nas Rotinas” (McWilliam, 2003, 2010), caminha-se no sentido de valorizar cada vez mais a utilização de formas de avaliação mais autênticas em detrimento das avaliações convencionais cujos números, scores e desvios padrão se refletem numa reduzida funcionalidade a nível da delineação dos objetivos de intervenção (Meisels & Burnett, 2000; Neisworth & Bagnato, 2004).

A ARP converge com esta percepção de avaliação autêntica ao basear-se nos dados recolhidos através da observação ativa da criança durante vários dias e nas várias

situações de interação com pares no seu quotidiano. Para além disso, contempla que o preenchimento seja feito com recurso às informações das diversas pessoas que melhor conhecem a criança, percebendo-se, pois, que não restringe a aplicação aos profissionais, mas que incita a uma avaliação colaborativa. No decorrer deste estudo pude verificar que para o preenchimento dos itens da ARP algumas das profissionais recorreram espontaneamente a outros elementos da equipa como sejam as educadoras do regular ou as educadoras de educação especial, mas em nenhuma situação se verificou que tenham recorrido a recolha de informações junto dos cuidadores. Esta mudança, cada vez mais evidente, do paradigma da avaliação clínica para uma avaliação cada vez mais ecológica implicará uma conseqüente mudança de atitudes a este nível. Espera-se, portanto, que os profissionais compreendam a indispensabilidade dos cuidadores e sejam capazes de os envolverem como parceiros ativos em todo o processo de avaliação e intervenção (Wall, 2006; WHO & UNICEF, 2012) De facto, os cuidadores são aqueles que melhor conhecem a criança tendo um conhecimento mais conciso e preciso acerca das suas competências e das suas evoluções até à data (Wall, 2006). Mesmo quando existem discrepâncias de informação, estas não devem ser entendidas como vieses introduzidas pelos cuidadores, mas sublinham em si mesmas a importância da colaboração (Neisworth & Bagnato, 2004). Sabe-se, contudo, da exigência inerente ao trabalho em parceria com os cuidadores e sabe-se também que é um processo que implica o já aqui discutido fator “tempo” (Wall, 2006). De facto, a evolução desta relação consome tempo e implica o desenvolvimento concomitante de uma compreensão mútua acerca dos papéis que cada um desempenha, com o respeito dos direitos uns dos outros e da sua individualidade (Wall, 2006). Investir neste processo relacional pode ser um verdadeiro desafio para os profissionais pois o envolvimento parental pode ser afetado por múltiplos fatores pelo que o reduzido envolvimento que se possa eventualmente conseguir não deve ser julgado pelos profissionais, nem sequer considerado como falta de interesse ou desejo dos cuidadores em participarem. É da nossa responsabilidade, enquanto profissionais, responder às necessidades dos pais, minimizando ao máximo qualquer barreira (Crowe, et al., 2011; Wall, 2006). Percebe-se, assim, que o facto da ARP antever em si mesma esta colaboração entre os diferentes elementos da equipa converge-a com mais um dos princípios atualmente defendidos a nível da avaliação (Nutbrown & Carter, 2010).

A Helena, da mesma forma que a Ana e a Carolina – as duas educadoras que acompanham a mesma criança com necessidades educativas especiais – manifestaram uma opinião convergente no que diz respeito à dificuldade que sentiram no preenchimento dos itens tendo em conta o perfil da criança com NE o que, à partida, coincide com as preocupações que já haviam sido suscitadas pelas peritas.

A Helena sentiu-se «atrapalhada para preencher (...) porque quando há diálogo o Tomás não interage». Sublinham-se, assim, dois fatores distintos, a importância do acrescento, na versão portuguesa, do “não observado” pois neste tipo de situações, a escolha do raramente seria desajustada e a perceção acerca das eventuais condicionantes das escalas em espelharem o perfil das crianças que não falam, consideração já apontada no painel de peritas e que exploraremos de seguida.

A reflexão acerca de todos os dados permitir-nos-ia supor que esta dificuldade referida pela Ana se poderia relacionar também com a opinião que expressou em relação à compreensão dos itens pois como podemos constatar na Figura 8 (*compreensão dos itens*) a sua perspetiva foi categorizada em: compreende e não compreende. Poderia, então, esta dificuldade no preenchimento dos itens estar relacionada com esta “não compreensão”. Uma análise mais aprofundada da entrevista e do contexto em que esta opinião foi expressa permite-nos perceber que a Ana considera que «os itens estão bem enquadrados, estão bem pensados», mas que haveria «algumas questões que nos levantaram mais dúvidas». Esta resposta suscitou, no decorrer da entrevista, uma pergunta direta e com o intuito de clarificação: Não compreendeu os itens? - « (...) nós compreender compreendemos todas, agora há algumas questões que nos fizeram refletir de outra forma e não sei, ou também é pela limitação da criança, é um bocado isso.». «(...) porque, por exemplo, um menino com limitações na área da comunicação, há aqui questões que são logo muito... às quais nós não conseguimos...». «Quando aparece aqui, adequadamente, responde adequadamente ou pergunta ou questiona de forma adequada, é assim, o que é que pode ser adequado para uma criança que não tem linguagem? nunca pode ser a oralidade, não é? Têm de ser todos os outros sinais que ele utiliza para se fazer entender.». Ora também aqui, na aplicação prática do instrumento, emergem as dúvidas que podem surgir associadas a alguns dos termos mais subjetivos utilizados nos itens.

Percebemos também que por um lado está ausente a “não compreensão” em relação aos itens propriamente ditos e que a dificuldade sentida se relaciona mesmo com

as necessidades que as escalas despoletam em relação a um conhecimento aprofundado das características da interação da criança e às reflexões relativas às suas competências.

Da mesma forma, a dificuldade sentida pela Carolina em relação ao preenchimento dos itens tendo em conta o perfil da criança com NE surgiu «devido à problemática do menino, mas a Ana depois tirou-me algumas dúvidas», «tive que pensar, repensar» «porque há aqui alguns itens que da forma como são colocados depreendia que a criança interagia a nível da linguagem e este menino a problemática era da linguagem...». Podemos constatar, portanto, que as dificuldades da Carolina também se relacionam com a emergência de dúvidas em relação à performance da criança, tendo em conta aquilo que é avaliado especificamente por cada item.

É também saliente que o trabalho em conjunto destas profissionais permitiu que a Carolina recorresse à Ana para debater algumas das suas dúvidas em relação à criança. Na verdade, para além de poder conduzir os profissionais a novas perceções acerca das crianças, este instrumento permite «uma linguagem comum» (Rita) entre eles.

Tal como podemos ver através da transcrição da entrevista da Ana, o facto da criança não se expressar através da fala, conduziu-a à necessidade de refletir e de valorizar «outros sinais» utilizados pela criança para comunicar. Na verdade, esta dificuldade sentida pela Ana e pela Carolina no preenchimento dos itens tendo em conta o perfil da criança com NE transpareceu-se também na preocupação que transmitiram em relação ao risco que se poderá correr de não se transmitir o verdadeiro perfil da criança no caso das crianças que não utilizam a fala para comunicar. Esta preocupação e estes «receios» da Ana centram-se essencialmente na perspetiva que tem acerca da postura dos educadores do regular referindo que «Eu se calhar valorizo muito menos o facto da criança não comunicar oralmente do que um professor do ensino regular, não é?» acrescentando que os educadores do regular poderão ter uma tendência a perspetivar mais aquilo que a criança não consegue fazer em detrimento daquilo que a criança é capaz o que leva a que a Ana tenha « (...) um bocadinho de medo dos resultados da avaliação e depois da observação, a forma como vão ser utilizados porque é assim eu acho que se for aplicado por um professor de educação especial tem sempre um valor e nós vamo-nos agarrar aos aspetos mais positivos e num professor titular de turma vão ver o raramente ou o que acontece frequentemente pela negativa (...), mas é assim acontece com esta escala mas acontece com as todas as outras é um bocadinho isso, eu acho que um instrumento destes na mão de um professor do especial ou num titular de

turma tem sempre duas visões diferentes, são duas faces da mesma moeda.» O “medo” que a Ana expressa é também abordado por Slentz (2008) que refere que muitos profissionais revelam preocupações legítimas acerca do uso inadequado de instrumentos e das práticas de avaliação que se podem reverter em avaliações desajustadas das crianças.

A visão da Ana aponta no sentido essencial de colocar a ênfase nas competências da criança em vez de a centrar nos défices o que se torna essencial para que se consiga ter em consideração os recursos pessoais e ambientais de forma a potenciar o desenvolvimento de mais competências (Bagnato, et al., 2010; Meisels & Burnett, 2000; Wall, 2006).

Desta sequência de dados decorrem várias reflexões. Num primeiro ponto considero importante realçar a necessidade que sempre senti no trabalho em contexto de se estabelecer uma clara distinção entre o que se entende por interação/comunicação, linguagem e fala, só assim se poderá alcançar um patamar comum de discussão, essencial à avaliação e à intervenção (Bernstein, 1997). São conceitos abstratos, mas extremamente pertinentes e só um claro entendimento acerca de cada um permitirá que os profissionais compreendam o desempenho da criança e a forma como poderão intervir para o potenciar.

Quando falamos de comunicação, falamos de todas as formas às quais podemos recorrer para transmitirmos, por exemplo, desejos, necessidades, informações, a um ou mais interlocutores. Podemos, assim, recorrer à comunicação não-verbal – todo o tipo de formas de comunicação que não implicam o domínio de regras como seja, por exemplo, o olhar, os gestos idiossincráticos, o apontar – e /ou à comunicação verbal – todo o tipo de formas de comunicação que implicam que os interlocutores intervenientes no ato comunicativo dominem o mesmo código. A fala, a escrita, a língua gestual, são exemplos de formas verbais de comunicação (Bernstein, 1997).

A linguagem é um conceito consideravelmente abstrato e muito difícil de definir pelo que importa salientar que aqui só farei uma abordagem bastante reduzida no sentido da distinção dos conceitos em discussão. A linguagem é, portanto, uma capacidade inerente ao ser humano, extremamente complexa que implica e deriva da interligação de vários mecanismos anatomofisiológicos e de vários fatores contextuais. A afeção de qualquer um destes parâmetros pode reverter-se, conseqüentemente, na afeção do desenvolvimento da linguagem. Sim – Sim (1998) refere que “ Através da

linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento” (p. 19) e através da expressão “a linguagem é a janela do conhecimento humano” (p. 21) a autora espelha, de uma forma simples, o impacto, a importância e a função desta capacidade.

A fala, em si mesma, é uma concretização motora deste conhecimento linguístico. Para falar precisamos da integridade neuro-motora dos músculos da fala, da coordenação entre a respiração e a fonação, devendo ter-se em conta também a influência das características oro-faciais (Bernstein, 1997).

Ouvi já, em diversos contextos, a expressão “esta criança não tem linguagem”. Ora, não ter linguagem significará não ter qualquer domínio concetual – a nível da compreensão e/ou da expressão. Uma afirmação deste tipo impõe uma avaliação muito específica da criança e, mesmo assim, podem sempre restar algumas dúvidas. É patente, portanto, em diversos discursos de muitos profissionais a confusão entre o que significa “Comunicação” “Linguagem” e “Fala” havendo, pois, a tendência de dizer que a criança “ não tem linguagem”, quando se pretende referir que “a criança não fala”. Já pude concretizar também que são diversas as vezes em que se refere que a criança “não comunica” quando, mais uma vez, se pretende dizer que a “criança não fala” pois como já pudemos perceber, a comunicação não se esgota na fala, há muitas outras formas às quais as crianças podem recorrer sendo essencial ter a noção de que existe um número significativo de pessoas que não é capaz de comunicar através da fala (Tetzchener & Martinsen, 2000).

De facto e indo ao encontro da perspetiva da Ana, a fala, por vezes, é muito sobrevalorizada em detrimento de outros comportamentos comunicativos que surgem, muitas vezes, como a única forma que as crianças com NE têm de transmitir os seus desejos, ansiedades, medos, vontades (Nunes, 2001). Em muitas destas crianças surge a necessidade de recorrer a meios aumentativos ou alternativos de comunicação que, quando eficazmente implementados, contribuem para a autonomia, autoestima e valorização pessoal na medida em que possibilitam a expressão dos desejos, sentimentos e interesses permitindo que a pessoa controle o seu destino através das suas próprias decisões (Sandall & Schwartz, 2003; Tetzchener & Martinsen, 2000). Havendo dificuldade em identificar outros comportamentos comunicativos expressos de outras formas que não a fala pode, inerentemente, correr-se o risco de se transparecer um perfil diferente daquele que efetivamente corresponde à criança, não se transmitindo as suas

verdadeiras competências (Neven, 2010). Seguindo esta linha de pensamento, este será um risco que se corre na aplicação de qualquer instrumento, a menos que este delinear todos os comportamentos observáveis que podem estar associados à competência que se pretende avaliar.

Ressalta-me, então, o trecho da entrevista da Maria que refere que «Este menino de facto tinha uma incompetência do ponto de vista social pela ausência de discurso, então pensei: talvez por aqui eu vá buscar alguma incompetência social ou assim. E se calhar por aqui apanho alguma coisa ou alguma fragilidade no instrumento. Mas nem assim porque se houvesse algum problema não seria pelo instrumento.» e perante a pergunta explícita: acha que o facto de ele não falar colide com estas escalas? A resposta foi perentória: «Não!!! Porque o que estava em causa era a comunicação, por isso não foi problema nenhum.». Decorre daqui, mais uma vez, a importância da distinção entre os diversos conceitos. Para a Maria, esta distinção é clara pelo que não se lhe afigurou qualquer dificuldade no preenchimento dos itens, mesmo estando a avaliar uma criança que comunica através de outras formas que não a fala.

A transparência das competências da criança, essencialmente das crianças com NE, poderá ficar sempre comprometida se a fala for o único meio de comunicação valorizado e tido em conta pelos profissionais/cuidadores (Nunes, 2001).

Como podemos verificar na Figura 4 (*Desvantagens da ARP*) e na figura 17 (*ARP e o perfil de interação da criança,*) apesar da Ana referir o risco do instrumento não transmitir o perfil da criança (por causa da postura que os outros profissionais podem ter), considerou que através do preenchimento das escalas conseguiu transmitir o perfil de interação da criança que acompanha. Decorrendo das suas perspetivas – já mencionadas – sublinha a subjetividade que pode estar inerente à perspetiva de cada profissional convergindo, portanto, com as peritias na perceção da importância de que as escalas sejam, sempre que possível, preenchidas em equipa no sentido de contribuir para que se transpareça o real perfil da criança. Fator que converge com a importância que a teoria atribui ao preenchimento dos instrumentos de avaliação em equipa (Bagnato, 2007; Nutbrown & Carter, 2010). Refere, portanto «Eu acho que sim porque é assim porque isto tem sempre inerente um grau de subjetividade porque os aspetos que eu valorizo podem não ser os aspetos que... não é?... e retomo o mesmo exemplo da barreira da comunicação. Eu se calhar valorizo muito menos o facto da criança não comunicar oralmente do que um professor do ensino regular, não é?». Tal como é

suportado pela teoria, a criança pode apresentar diferentes desempenhos mediante o contexto, as atividades e até os momentos em que é observada pelo que as opiniões eventualmente divergentes dos elementos da equipa podem nem sempre espelhar opiniões contraditórias, mas opiniões complementares (Carta & Kong, 2009; Crowe, et al., 2011; Dirks, et al., 2007; Neisworth & Bagnato, 2004; Wood, 2004). Ao mesmo tempo, os debates que podem ser eventualmente suscitados por este tipo de instrumentos, surgem como contextos ideais para que os diferentes elementos da equipa possam expressar as suas opiniões e demonstrar que têm perspetivas diferentes em relação a um mesmo comportamento. Na visão de Dirks, Treat, e Weersing (2007) as perceções acerca de uma competência podem variar em detrimento das pessoas que avaliam um mesmo comportamento dentro do mesmo contexto, consideram que esta variabilidade é importante pelo que estes debates podem ser fulcrais para compreender estas eventuais discrepâncias de perceções. Só com este trabalho conjunto se poderá compreender ao máximo as características complexas das crianças com NE (Hunt & McDonnell, 2009).

No que concerne às outras modificações sugeridas pela Mariana - no ponto 2.2 – resultados - colocar as definições que estão no glossário mais perto de cada componente – esta estruturação já estava patente na Secção II onde só foi necessário clarificar dois conceitos [pedido gentil] e [pedido direto]. Nesta secção podem contar-se apenas três notas de rodapé pelo que não parece justificar-se que esta informação de carácter tão reduzido seja colocada num documento à parte, tal como a Sofia havia sugerido.

No caso da Secção I os conceitos remetidos para glossário foram nove, a maior parte deles com definições relativamente extensas. Colocar a explicação dos conceitos integrada no decorrer da secção I tornaria, por um lado, a secção visualmente “pesada” e, por outro lado, poderia complexificar o uso desta secção porque indo ao encontro da perspetiva da Sofia e da Maria, o uso do glossário poderá ser importante numa fase inicial «(...) acho que numa fase inicial realmente faz falta (...) numa fase posterior nós deixamos de sentir falta disto (...)» Sofia.

Assim sendo, o facto do glossário se encontrar anexado à secção I, mas num documento independente permite que os profissionais, dependendo das suas necessidades, o utilizem ou não. A importância do glossário, tal como foi expressa pela maioria das participantes relaciona-se com a sua função a nível do «enquadramento

dentro de todos os conceitos» (Carolina), «brincar paralelo a gente sabe, espectador também mas desocupado em relação a quê?» (Helena).

Para a Alexandra o glossário não se revelou importante porque «(...) as educadoras têm muito presente isto de brincar paralelo, brincar solitário (...)» pelo que não necessitou de o consultar para a aplicação das escalas.

Contudo, tendo em conta os debates que estes conceitos levantaram nas reuniões do painel de peritas torna-se importante que a sua definição se mantenha no glossário pois só assim podemos garantir que eles são entendidos da mesma forma por observadores diferentes. Compreende-se, pois, o papel determinante do glossário para tornar o uso do instrumento mais claro e prontamente acessível a todas as pessoas que poderão ser as suas potenciais utilizadoras (Maude & DeStefano, 2011).

A outra modificação – Resultados 2.2 – sugerida pela Sofia aponta para uma estruturação da escala numa perspetiva de aumentar a rapidez da sua aplicação decorrendo daqui também a sua opinião acerca da eventual alteração da organização do mesmo Figura 7 (*Organização do Instrumento*).

Sabemos que o instrumento se baseia nos princípios do desenvolvimento, mas sabemos também que as crianças com atraso ou com perturbações podem afastar-se ou desviar-se destes princípios (Guralnick, 2003; Wolery, 2000) pelo que estruturar a escala conforme as sugestões da Sofia implicaria correr um grande risco de ignorarmos itens que seriam importantes para a avaliação da criança. Não se pretende, portanto, que para alcançar o aumento da rapidez de aplicação das escalas se possa pôr em causa o uso correto e eficaz do instrumento. O exemplo que a Sofia forneceu em relação à criança que acompanha cabe nas características únicas e específicas dessa mesma criança porque poderíamos, por exemplo, estar a avaliar uma outra criança na qual observávamos o brincar solitário, mas na qual também já era patente a emergência do brincar paralelo. Será necessário, portanto, continuar a respeitar a essência do instrumento no que diz respeito à necessidade de reflexão acerca de cada item para que se possa ir de encontro às especificidades desenvolvimentais de cada criança e para que se respeite a essência original do instrumento (Maude & DeStefano, 2011).

A sugestão da Sofia relativamente ao acrescento de um espaço para a exploração qualitativa dos itens, sempre que os cuidadores assim o considerem, parece ser uma sugestão bastante interessante. Poderá ser possível, em cada secção e no caso de não

implicar o aumento do número de páginas, acrescentar esse espaço para que os profissionais/cuidadores possam escrever as suas notas.

A informação contida entre parêntesis retos, tal como referido pela Maria, e patente em quase todos os itens das escalas surge como uma forma de indicar, de forma resumida e direta, qual o comportamento/competência que se pretende que seja avaliado(a) o que se pode revelar uma vantagem tanto a nível da aplicação, como a nível da posterior sistematização da informação.

A dicotomia da compreensão/não compreensão dos itens – Figura 8 - já explorada no caso da Ana, surgiu também no caso Alexandra, verificamos que por um lado diz que «sim» que compreendeu os itens e por outro lado refere que compreendeu «alguns...há aí alguns (...) o que é que querem dizer com isto?», quando questionada acerca de quais os itens específicos que não havia compreendido, a Alexandra referiu que não sabia porque depois tinha acabado por conseguir compreendê-los. Talvez a Alexandra, tal como a Leonor, tenha sentido também a necessidade de ler os itens uma segunda vez acabando por compreendê-los «Lá está, eu precisei de uma segunda leitura e de pensar um bocadinho (...)» (Leonor).

Como podemos verificar na Figura 11 (*Considerações acerca do tempo de preenchimento da ARP*) – a temática relativa ao tempo de aplicação do instrumento suscitou as mais diversas opiniões por parte das participantes verificando-se que todas elas expressaram mais do que uma perceção a este nível. É incontornável que qualquer processo ou instrumento de avaliação requer investimento de tempo pelo que o aumento da eficiência não se poderá centrar numa avaliação apressada, mas essencialmente na seleção adequada dos instrumentos e dos procedimentos tendo em conta o que se pretende avaliar (Lidz, 2003; Snow & Hemel, 2008).

Das oito participantes, a Alexandra refere que o preenchimento do instrumento é demorado reforçando a necessidade da explicação anterior e da influência dos manuais de suporte, influência esta também expressa pela Maria, pela Sofia e pela Rita. Apesar de nenhuma das outras participantes se ter referido ao instrumento como sendo de aplicação demorada, referem aspetos que poderão contribuir para a diminuição do tempo de aplicação.

Guddemi e Case (2003) referem que o tempo é mesmo um desafio da avaliação. Contudo, é incontornável o facto de precisarmos desse mesmo tempo para levar a cabo uma avaliação adequada. Indicam, pois, que os educadores referem a necessidade de

instrumentos adequados para a avaliação, mas que apesar disso advertem, em muitas situações, para o tempo que a aplicação destes mesmos instrumentos leva arguindo que lhes retira disponibilidade para o desenvolvimento de atividades com as crianças. Ora, quando uma avaliação de qualidade se espelha numa dinâmica de jardim-de-infância também de qualidade, compreende-se a sinergia, a complementaridade e a forma como a avaliação e a intervenção se informam mutuamente não havendo espaço, portanto, para que a avaliação seja considerada uma perda de tempo (Guddemi & Case, 2003). Considerando ainda a visão destes autores, posso perceber que a ARP apresenta em si mesma a vantagem de poder ser aplicada ao longo do tempo, à medida que o educador vai tendo os dados necessários e a disponibilidade precisa pois tal como refere Lidz (2003), a avaliação das crianças com necessidades especiais nunca se devia restringir a um momento único no tempo. Este foi também um fator realçado por algumas das participantes e que parece ser vantajoso tendo em conta tudo o que já foi exposto.

Ainda no âmbito do fator “tempo” uma reflexão mais aprofundada permite-nos perceber também que o primeiro contacto com o instrumento poderá ser, de facto, aquele que mais demorará porque os profissionais/cuidadores terão uma maior tendência para querer compreender o instrumento na sua profundidade e, portanto, poderão querer ler o manual de suporte o que implicará, conseqüentemente, na consideração acerca da extensão do instrumento e no tempo que este pode requerer por parte do profissional/cuidador. No entanto, e tendo em conta os dados obtidos junto da Alexandra, da Sofia e da Helena, a aplicação do instrumento a mais do que uma criança fará com que os profissionais estejam cada vez mais familiarizados não só com o próprio instrumento, mas também com as informações que sabem que são solicitadas por este havendo uma conseqüente diminuição do tempo de aplicação, «Se quisermos aplicar mesmo em condições temos de ver todos os pormenores, ler bem as instruções, tentar perceber o que o conceito quer dizer para termos uma noção e depois convém mesmo especificar se é isso que se pretende mesmo em cada item. Penso que depois com a utilização que isto deixe de ser necessário e torna-se uma aplicação mais rápida» «(...) com a utilização, com o tempo, menos tempo é necessário para aplicar» (Sofia). É de esperar, portanto, que o primeiro contacto com o instrumento seja aquele que demora mais tempo, a continuação do seu uso sempre que necessário conduz os profissionais a alcançarem um maior domínio do instrumento (Snow & Hemel, 2008). Quando determinados instrumentos são adotados no âmbito das competências que poderá ser

necessário avaliar, torna-se possível refinar ao longo do tempo as competências de uso desses mesmos instrumentos (Slentz, 2008).

Como se pode verificar através da Figura 11 (*Considerações acerca do tempo de aplicação*) cinco das oito entrevistadas preencheram o instrumento sem preocupação de tempo - «Olha, sinceramente não foi uma coisa que me preocupou» (Leonor), «Tinha tempo, não é? Não foi feito à pressa.» (Carolina) «Sinceramente não o estive a contar» (Rita). Para além de referirem a “não preocupação com o tempo de preenchimento”, a Leonor, a Carolina, a Helena e a Rita sublinharam a importância do instrumento não ser preenchido à pressa, o mesmo foi defendido pela Sofia, o que parece realçar, uma vez mais, que, de facto, as participantes se preocuparam mais com o fator “avaliação” do que com o fator “tempo”.

Tendo em conta a postura das participantes, não parece que esteve inerente ao preenchimento deste instrumento o fator stresse, mesmo perante a solicitação de que fosse preenchido no prazo máximo de dois meses. Curiosamente, a preocupação com a extensão da ARP não se espelhou na preocupação com o tempo necessário para a ler e preencher.

Estas percepções das participantes em relação ao tempo de preenchimento podem revelar um dado muito positivo, as profissionais estavam mais preocupadas em avaliar a criança convenientemente valorizando mais o fator “avaliação” em detrimento do fator “preencher para acabar depressa”: «(...) fui preenchendo aos bocadinhos, conforme tinha elementos para o construir» (Helena) o que converge com a perspectiva de Lidz (2003) que refere que as avaliações não podem ser feitas à pressa, podendo mesmo chegar a requerer muitas horas ao longo de dias.

A Ana e a Leonor foram duas das participantes que preencheram sem preocupação de tempo mas que, de forma convergente, consideraram que a aplicação do instrumento não demorou muito tempo. Tendo em conta o que já foi referido, temos de ter em consideração que esta percepção pode mesmo ter sido genuína ou muito influenciada pelo já referido facto de o tempo não ter sido um fator de preocupação no preenchimento «(...) certamente que se eu tivesse considerado que tinha excedido o tempo que eu tinha para isto... eu tinha dito: ei que grande, não senti... portanto, fluí (...)» (Leonor).

À perspectiva de “não demorar muito tempo” a Ana acrescentou o fator “conhecimento da criança e do contexto” referindo, «tendo um conhecimento da

criança, ainda que como eu diga, uma questão implica sempre a outra e nos obrigue a refletir sobre as que já respondemos e depois questões que surgem, não demorou muito tempo.» (Leonor). Esta mesma percepção de que o tempo de preenchimento das escalas varia conforme o conhecimento da criança e do contexto foi também expressa pela Rita, pela Helena e pela Maria, «(...) bem, se calhar tenho de observar outra vez a criança e perceber como é que isto acontece porque se calhar nunca estive muito atenta a isto e é o que pode acontecer no dia a dia das educadoras, é o que torna a escala mais demorada, mas não é por isso que a acho menos interessante.» (Rita).

Estes aspetos ressaltam, mais uma vez, que a APR conduz os profissionais a aprofundarem as suas observações acerca da criança e emerge a necessidade de a observar em múltiplos contextos e em múltiplas ocasiões (Lidz, 2003).

Tornou-se interessante perceber que os dados destas entrevistas apontam para um sentido diferente daquele problematizado pelas peritas e que se relacionava com a previsão de que era necessário muito tempo para aplicar o instrumento, percepção que pode ter surgido do já referido facto das peritas terem explorado os itens de uma forma abstrata, sublinhando-se, mais uma vez, a consideração positiva da perita que procedeu à aplicação prática do instrumento. Só uma das participantes – a Alexandra - apontou no sentido da aplicação ser demorada, em nenhuma das outras este aspeto ressaltou como um fator altamente condicionante, apesar de ser necessário ter em conta as sugestões veiculadas.

Conhecendo as realidades dos jardins - de - infância portugueses e o tempo reduzido que os profissionais têm para dedicar a cada criança isoladamente, questiona-se se esta percepção se relaciona com o facto deste preenchimento ter sido feito no âmbito desta investigação ou se teriam esta mesma percepção numa situação real de avaliação da criança.

Sabemos, à partida, que este instrumento não será utilizado com todas as crianças, mas apenas com aquelas que suscitem preocupações a nível da interação. Este poderá ser um fator que contribui para a necessidade que os próprios profissionais têm de compreender, o melhor possível, essa mesma criança no sentido de a conseguirem ajudar e, assim, os dados e as informações pertinentes que retiram deste instrumento podem sobrepor-se em relação às eventuais preocupações relacionadas com o tempo que ele poderá demorar a aplicar (Lidz, 2003), «É assim, acho que nenhuma escala se pode preencher com pressa, não podes porque vais sempre enviar os resultados que a

tentação é andar depressa», «Sim, sem duvidas, se tiveres essa pressa vais enviesar os resultados» (Ana), «Não podia ser um curto espaço de tempo» (Carolina), «Tem de ser um instrumento refletido até porque não há só aquela pressão dos itens que temos de responder por exemplo “raramente”, “às vezes” ou “frequentemente”, mas há aqueles itens que te obrigam a uma resposta um bocadinho mais pensada, não é? Tens que caracterizar a criança em algumas partes e isso realmente tem de ser algo feito com calma e ponderado e pensado (...) há aqui alguns itens em que temos que parar e pensar: bem, se calhar tenho de observar outra vez a criança e perceber como é que isto acontece porque se calhar nunca estive muito atenta (...)».

O contacto com o instrumento, a possível familiarização que daí decorre e a consequente necessidade dos profissionais estarem atentos a determinados comportamentos poderá acarretar também implicações a nível das observações feitas pelos profissionais pois pode torná-los mais atentos a determinados comportamentos e, inclusivamente, mais rápidos a detetarem eventuais dificuldades a nível da interação. O uso do instrumento e o concomitante processo de consciencialização acerca da importância da observação que se parece desenvolver poderá contribuir para a fomentação do espírito de observação e ajudar os profissionais a aperceberem-se, com cada vez mais facilidade, de eventuais competências sociais que necessitem de ser potenciadas: «Olha principalmente, como te disse, mais do que analisar depois os resultados... Isso foi uma questão que fez com que eu me alertasse para coisas que apesar destes anos todos de serviço e da prática que às vezes te esqueces.» (Leonor).

Sabemos que comparativamente aos educadores titulares de turma, os educadores especializados em educação especial, os psicólogos, os técnicos de psicomotricidade, os terapeutas lidam com um maior número de crianças com NE o que aumenta a probabilidade e a necessidade de terem um conhecimento mais vasto e aprofundado acerca dos instrumentos de avaliação que poderão existir e da forma como devem ser aplicados. De uma forma geral, e indo de encontro ao que é defendido por Wall (2006), neste círculo profissional compreende-se claramente quais os objetivos, os benefícios e a necessidade do processo de avaliação. Da minha experiência profissional depreendo com clareza que só não recorremos mais vezes ao uso destes instrumentos porque tal como referem Serrano e Pereira (2011) e Almeida e Freire (2008) estes escasseiam, principalmente quando objetivamos fazer avaliações mais específicas.

No entanto, no que diz respeito aos educadores de infância e baseando-me também no vasto contacto com diferentes educadores do regular ao longo destes seis anos não está muito implementada a prática de utilização deste tipo de instrumentos que, no caso da ARP pudemos constatar que permite não só a avaliação da criança, mas também a reflexão acerca das práticas implementadas. Este processo de auto avaliação é essencial para que os educadores possam refletir acerca das atitudes e dinâmicas que implementam e para que possam perceber quais os aspetos que têm de modificar e/ou melhorar. Consequentemente e tal como é suportado por Wall (2006) os profissionais precisam de estar preparados para analisar atentamente as suas práticas pois só assim podem garantir que estão a apoiar e a contribuir ativamente para a potenciação e o aumento das oportunidades de aprendizagem.

A necessidade deste tipo de ferramentas é também consubstanciada pelo Relatório da Avaliação Externa das Escolas 2010 – 2011 da Inspeção Geral da Educação. Neste relatório constam os resultados da avaliação de um total de 1015 estabelecimentos entre os quais se referem 326 jardins – de - infância da rede pública situados nas zonas Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve (IGE, 2012).

Num dos fatores avaliados – “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula” - constatou-se a veiculação de afirmações essencialmente relativas a pontos fracos havendo referência, portanto, à “Ausência de mecanismos de acompanhamento do trabalho docente em contexto de sala de aula tendo em vista o conhecimento sustentado do mesmo e a disseminação de metodologias e estratégias conducentes ao sucesso” e a “Ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula não potencia a reflexão sobre as práticas educativas e as suas implicações nos resultados escolares” (IGE, 2012, p. 33).

Partindo da importância e indispensabilidade do trabalho em equipa e das repercussões positivas da avaliação e da intervenção em contexto, percebemos a pertinência que os terapeutas e os outros profissionais poderão ter pois surgem como um veículo fulcral de informação, essencial para ajudar e apoiar os educadores e os cuidadores a serem cada vez mais profícuos na avaliação e na potenciação das competências destas crianças (Klein, et al., 2001). É neste sentido que Nutbrown e Carter (2010) e Wall (2006) referem que os educadores de infância têm de ser apoiados e ajudados a articularem as suas visões acerca da criança. O trabalho em equipa levado a

cabo com consciência destes fatores é essencial em todo o processo de acompanhamento das crianças com NE (Hunt & McDonnell, 2009).

Neste sentido podemos mencionar a partilha da Leonor referindo-se à ARP «Cada vez mais é necessário aparecerem este tipo de instrumentos para ajudar a refletir, para ajudar a procurar. Os educadores, nomeadamente os educadores com o meu tempo de serviço não trazem esta bagagem, esta bagagem não nos foi dada, esta bagagem tem de ser procurada.». Esta perspetiva da Leonor converge com o que é referido por Snow e Hemel (2008) que indica que a maior parte dos educadores mais competentes e experientes tiveram poucas oportunidades para o desenvolvimento profissional a nível da seleção e uso de instrumentos de avaliação.

Nesta perspetiva Carta e Kong (2009) indicam que uma grande barreira nestes contextos onde se encontram crianças com NE é a falta de pessoas com qualificações a nível da educação especial. Referindo-se ao âmbito específico da avaliação Wall (2006) refere a indispensabilidade de ser disponibilizada formação aos elementos da equipa sublinhando a importância de que estes estejam cientes dos objetivos e princípios da avaliação, do conjunto de métodos disponíveis e da necessidade de envolver os cuidadores.

A perspetiva da Helena também alerta para a necessidade de que nos jardins- de -infância haja um aumento gradual de instrumentos de avaliação que permitam que os profissionais se orientem em termos de desenvolvimento e consigam perceber cada vez melhor as características de cada criança e o impacto que podem causar a nível do desenvolvimento - «Nós, educadores, temos um defeito, fazemos as coisas todas um bocadinho intuitivamente.» (Helena). Apesar do conhecimento teórico que pode existir, continua a ser difícil relacionar este mesmo conhecimento com os contextos práticos nos quais os adultos intervêm de forma sistemática e intencional para potenciar o desenvolvimento (Olson & Bruner, 1998). Estes autores reforçam que, de facto, todas as interações que se desenvolvem com os outros são influenciadas pelas nossas teorias intuitivas acerca da mente e acerca do funcionamento da mente dos outros pelo que, segundo estes autores, na teoria da prática educativa devemos ter em conta estes fatores que denominam de “psicologia do povo” e “pedagogia do povo” (Olson & Bruner, 1998, p. 10). Contudo, a importância de adotar metodologias que assentam na investigação baseada na prática tendo sempre como base as características individuais de cada criança em relação com o contexto torna-se cada vez mais premente devendo

ser cada vez mais valorizadas em detrimento daquelas que se fundamentam no senso comum (Bagnato, et al., 2010; Sandall & Schwartz, 2003). Espera-se, portanto, que este aporte teórico exista tanto a nível da avaliação, como da intervenção.

A compreensão acerca da percepção positiva de todas as entrevistadas em relação à utilidade do instrumento na avaliação poderá ser melhor compreendida e explorada quando percebemos a associação concomitante e quase indissociável da importância que também lhe atribuem no âmbito da intervenção. Esta percepção revelou-se muito importante tendo em conta que o objetivo primordial desta investigação se prendia, exatamente, com a disponibilização de uma ferramenta considerada útil. Reforça-se a perspectiva de Bagnato (2007) que sublinha a utilidade dos instrumentos de avaliação como uma qualidade crítica e a perspectiva convergente de vários autores que destacam o papel crucial e determinante que os instrumentos de avaliação devem ter no planeamento de intervenções individualizadas (McConnel, 2000; Meisels & Burnett, 2000). É um instrumento que « (...) dá uma visão muito clara dos aspetos que devemos considerar nas interações e da sua importância.» (Ana). É pois um instrumento que coloca ênfase no comportamento social capitalizando a necessidade de observação e realça a importância de que este seja um comportamento regular por parte dos elementos da equipa, tal como preconizam Crowe et al (2011) e Wall (2006).

Na verdade, a ARP surge como um guião de observação essencial para orientar os profissionais e os cuidadores a sistematizarem não só o tipo de comportamentos que devem ser observados, mas surge também como um recurso que ajuda a organizar essa mesma informação, «e que nos permite refletir de uma determinada forma que se não fosse através disto, não conseguiríamos refletir de forma tão sistemática e organizada.» (Rita), «(...) é importante porque fala das interações, da relação com os pares e que vai permitir as pessoas estarem mais atentas a estes pormenores, que é verdade que tu olhas para aqui e dizes: olha realmente... é...nem tinha pensado nisto... que isto tem a ver com as interações ...», « e ajuda a observar coisas que a gente não está habituada a observar, não pára para observar, nem valoriza» (Alexandra). Para além de se perceber as vantagens e a necessidade de que as observações sejam fundamentadas e orientadas, compreende-se que, tal como se pretende a nível da avaliação, a ARP permite que os elementos da equipa desenvolvam uma introspeção acerca das competências interativas da criança ajudando a uma consequente clarificação do pensamento em relação a possíveis dúvidas (Wall, 2006).

A ARP foca-se, pois, em competências funcionais essenciais o que se torna essencial para ajudar a criança a potenciar a sua capacidade de interagir mais positivamente e de forma mais independente com o ambiente social (Carta & Kong, 2009; Crowe, et al., 2011).

Verifica-se que a aplicação do instrumento conduziu a diversas reflexões sobre a criança e permitiu que algumas das profissionais se apercebessem também que o conhecimento que detinham acerca da criança não era assim tão vasto e necessitava de ser aprofundado concretizando-se a perceção já veiculada da literatura de que a criança poderá ter desempenhos diferentes em contextos diferentes (Carta & Kong, 2009; Sandall & Schwartz, 2003) «(...) implica-nos pensar no aluno(...)» (Rita a falar da importância do instrumento) «(...)e depois à medida que vamos preenchendo vão surgindo questões e se calhar há aquele comportamento que nós pensávamos que conhecíamos bem e afinal até precisamos de observar outra vez porque não temos bem a certeza de como decorre, é sobretudo isso, implica que nós façamos uma introspeção não só em relação ao que sabemos do aluno mas ao aluno em si, aos diferentes contextos em que o conhecemos em que o observamos, eu acho que é importante». Nesta linha de pensamento pode perceber-se que um dos principais desafios da avaliação é capturar as necessidades funcionais da criança que não devem ser subestimadas (Rantala, et al., 2009). É exatamente através da avaliação funcional que se tenta compreender o que está a motivar determinados tipos de comportamento que podem condicionar todo o desempenho da criança (Sandall & Schwartz, 2003).

A perspetiva veiculada pelos profissionais parece transmitir que a ARP permite atingir os objetivos desejados no que concerne a um melhor conhecimento da criança e na identificação das competências que necessitam de ser potenciadas, tal como se pretende numa avaliação (Ciccantelli & Vakil, 2011) «Depois de aplicar esta escala eu tenho uma melhor perceção das características da criança e de quanto eu a conhecia ou não. » (Ana); «Acho que ajuda em duas questões: ajuda, por um lado, a conhecer determinados aspetos da criança porque muitas vezes nós sabemos que alguma coisa não está bem, que a interação não é a melhor, mas não conseguimos muito bem caracterizar e perceber onde estão as falhas e o facto de termos itens que nos obriguem a refletir sobre isso percebemos muito melhor: ai é aqui que falha ou aqui não, aqui está bem e aqui não.» (Rita) e conduz, inclusivamente, os profissionais à procura de um aprofundamento do conhecimento em relação a comportamentos cada vez mais

específicos «Há aí algumas perguntas que me faziam: eu isto ainda não vi muito bem no Tomás e ia observar e isso ajuda...» (Helena). De facto, de nada adianta observar se não se reflete acerca dessas mesmas observações tentando dar-lhes o sentido necessário para potenciar o desenvolvimento da criança (Nutbrown & Carter, 2010).

O olhar atento sobre cada criança deverá fazer parte integral do nosso dia-a-dia e, portanto, quando as preocupações iniciais são levantadas, a observação pode ajudar a clarificar o pensamento e a identificar áreas específicas que têm de ser potenciadas, bem como as áreas fortes (Ciccantelli & Vakil, 2011; Wall, 2006), «Achei interessante porque me fez pensar em muitos momentos sobre determinados aspetos, sobre determinadas questões que muitas vezes no dia-a-dia não pensamos nelas.» (Rita); «Mas no sentido de depois organizarmos as ideias, é uma forma da informação estar organizada e facilita depois também perceber o que temos de trabalhar com a criança.» (Sofia).

Foi exatamente neste sentido que todas as participantes fizeram alusões positivas sobre a ARP em relação à intervenção o que pode surgir como um fator muito positivo dada a importância da avaliação estar naturalmente interconectada com a intervenção e tendo em conta ainda que a intervenção é entendida como um dos aspetos cerne de uma intervenção precoce (Bagnato, 2007; Rantala, et al., 2009; Wall, 2006; WHO & UNICEF, 2012), «iria pegar nos itens onde a criança teve mais dificuldade e tentaria refletir, tendo como base esses itens, o que é que eu poderia promover, desenvolver em termos de atividades para que isso de alguma forma fosse colmatado.» (Rita); « (...) e depois outra vantagem é dar-nos já outras ideias para a intervenção» (Rita); «Outra coisa que eu vejo que pode ser importante é a nível dos objetivos quando queremos trabalhar e ao termos aqui já alguns itens permite-nos ver em cada um dos itens permite depois, ok, ela consegue fazer isto. E isto, não consegue? Passa para objetivo.» (Sofia); «Ao preencher a escala dá para perceber, ok, ele aqui falha mais nestas situações, vou promover mais e pesquisar mais e tentar contornar estas dificuldades e por isso acho que sem dúvida pode ser uma mais-valia.» «Ajuda na sistematização da interação, dos vários itens do brincar e aí acho que é importante, como eu já referi, para depois estabelecer objetivos para percebermos o que está bem o que está mal, está organizado. Acho que vai permitir à educadora descrever as interações e organizar o contexto de forma diferente e estimular as interações entre as várias crianças e perceber do que se está a falar» (Sofia).

Tal como verificado, esta percepção acerca da importância da ARP na avaliação e na intervenção tem também impacto na opinião das profissionais em relação ao seu uso uma vez que todas elas indicam a possibilidade de utilizarem o instrumento em situações futuras.

Apesar de ter referido que sentiu dificuldades em relação ao instrumento, a Alexandra revelou que o utilizaria no futuro indicando, inclusivamente, que até já o havia utilizado para recolher informações que necessitou tendo em conta o relatório de avaliação que tinha de fazer em relação a uma criança « (...) eu algumas dicas fui buscar aqui, por exemplo a ansiedade – ela é muito ansiosa – eu fui buscar aqui algumas coisas, sei que eu peguei aqui em algumas coisas.». De todas as opiniões da Alexandra acerca do instrumento parece ter prevalecido a sua utilidade como apoio à avaliação o que parece surgir já como um indicador positivo pois não só prevê a utilização no futuro, como já recorre a ele no presente.

A dicotomia de opiniões transmitida pela Helena baseia-se na utilidade que, de facto, o instrumento pode ter a nível da avaliação, «(...) uma criança que entrasse de novo, numa primeira fase, eu ter isto, isto ajudava-me” contraposta à sua “indecisão acerca da utilização futura”: «fi-lo para uma criança, mas imagine que eu tinha cinco crianças na sala com alguns problemas... era pesado», mas a continuação desta reflexão conduziu-a à relativa desvalorização desta preocupação tendo em conta a já referida percepção relacionada com o aumento do domínio do instrumento à medida que este é utilizado. Como podemos constatar, e tal como já foi referido, por vezes, a preocupação com o tempo necessário para levar a cabo uma avaliação é superior à preocupação com a avaliação em si mesma o que se parece relacionar em grande parte com as diversas exigências burocráticas impostas pelo sistema e dirigidas aos profissionais dos jardins - de-infância (Wall, 2006).

O facto de ser a primeira vez que contactam com este instrumento e se confrontam com diversas informações teóricas concretizadas sob a forma de itens de avaliação e o facto de espelharem nos outros profissionais aquilo que sucedeu com elas próprias pode ajudar a perceber o impacto que as participantes consideram que o instrumento terá no dia a dia dos profissionais - « (...) e comecei precisamente a fazer uma campanha em mim, um sininho, e disse assim: Ei, eu não tinha pensado nisto, eu nunca tinha pensado nisto! Porquê? Isto está aqui, isto faz sentido? (...) Esse sininho fez com que... várias coisas: ou que eu observasse melhor o que se estava a passar que eu

se calhar não tinha a perceção porque não tinha observado em condições, ou que eu tentasse alterar o que me permitia pensar assim: se isto está assim e não está a correr bem porque está assim, se eu alterar isto pode se calhar mudar alguma forma da criança interagir.» (Leonor). Neste extrato de texto retirado da entrevista da Leonor rapidamente se volta a depreender a interconexão natural que este instrumento permite que se faça entre a avaliação e a intervenção e como esta interconexão se estabelece naturalmente através deste instrumento, tal como deve suceder com todos os instrumentos de avaliação (Bagnato, 2007; Neisworth & Bagnato, 2004; Wall, 2006).

Como se pode verificar, seis das oito participantes indicam mesmo que a ARP converge com o papel cada vez mais importante que os diversos autores dão ao contexto (Bagnato, 2007; Cullen, 2004; Klein, et al., 2001; Sandall & Schwartz, 2003; Wall, 2006). Destaca-se a vantagem preponderante de se basear na observação da criança nos seus contextos naturais com a possibilidade de capturar comportamentos espontâneos e autênticos, sem a limitar ou condicionar por imposições inerentes a qualquer regra de aplicação do instrumento (EURLY AID, 1993; Neisworth & Bagnato, 2004; Slentz, 2008; Snow & Hemel, 2008)

Uma análise específica de cada item permitirá perceber que não se averiguam somente os comportamentos de interação da criança com dificuldades, como também os dos seus pares, comportamentos esses que podem influenciar, em muito, o desempenho da criança (Guralnick, Connor, & Johnson, 2011) - «agora que é importante para nos ajudar a perceber até que ponto as interações são positivas, ocorrem, porque é que ocorrem ou porque é que não ocorrem, qual é a barreira (...)» (Ana).

Com exemplos do discurso da Helena e da Leonor conseguimos concretizar que se pensado de forma flexível, o instrumento pode ajudar também a fazer uma ponte com outras características importantes do contexto «A reflexão acerca dos itens acaba por fazer com que eu faça essa avaliação do contexto.» (Leonor). A Helena especifica o facto da ARP a ter ajudado a ter novas ideias para a organização da sala com o intuito de potenciar as interações «até me deu umas ideias giras para organizar a sala». De facto e tal como referem Carta e Kong (2009), manipular o ambiente – como por exemplo qualidade e tipo de material disponível, tipos de atividades realizadas - surge como uma das formas menos intrusivas de intervenção e pode emergir como a base para providenciar muitas oportunidades naturais de aprendizagem à criança. As barreiras presentes em muitos contextos e que por si mesmas podem ter um grande impacto no

desenvolvimento da criança reforçam a importância de ter em conta este aspeto aquando da avaliação pois só assim pode ser também considerado aquando do planeamento da intervenção (Hunt & McDonnell, 2009; Sandall & Schwartz, 2003).

Tal como havia sido já indicado no painel de peritas, também nesta fase do estudo se percebeu que a importância das escalas parece extrapolar-se para além da avaliação e da intervenção e associa-se a outras vantagens como permitir relembrar conhecimentos que «no dia-a-dia se vão perdendo» (Helena) e aceder a informação nova e o impacto positivo que podem ter sobre as atitudes dos profissionais. É possível perceber, desta forma, que o instrumento poderá ser útil para ajudar os profissionais na sua responsabilidade de revisão do conhecimento sendo sempre de sublinhar a necessidade de averiguar a validade e a atualidade do mesmo (NAEYC, 2009), «eu enriqueci, realmente porque refleti e nós por vezes no nosso dia-a-dia, na nossa rotina por vezes temos de parar e pensar nestes conceitos» Carolina.

Para além de funcionar como um guião que se baseia na observação dinâmica e sistemática das crianças em interação nas diversas atividades, característica que poderá conferir uma maior fidedignidade à avaliação (Crowe, et al., 2011), a ARP poderá ter também, segundo as perspetivas das participantes, impacto nas atitudes dos profissionais tendo em conta que fomenta a consciência acerca da importância das relações sublinhando a pertinência de compreender os aspetos fundamentais do funcionamento social da criança (Crowe, et al., 2011) e conduz também a um processo de auto avaliação acerca do trabalho que está a ser desempenhado com a criança: «Alterou a minha prática ou, pelo menos, fez com que eu olhasse para a minha prática, naquele momento de outra forma» «Consegue que o educador pondere e altere a sua prática em função do que encontra e daquela realidade e daquela criança» (Leonor); «Se calhar se lesse isto tudo e estivesse a par disto tudo até era capaz de intervir de outra maneira.» (Alexandra); «A visão dos profissionais por vezes precisa de ser alertada com estudos deste género.» (Ana); «Eu acho que muitas vezes, quando trabalhamos há muitos anos, encontrarmos uma teoria: ai eu faço isto, nós ficamos contentes, não é? Porque olha que bem que eu estava a fazer e não sabia...e acho que este instrumento o que me deu foi mais segurança em relação às atitudes que já tínhamos (...)); «Eu conheço muitos profissionais a quem fazia muito bem» (Helena), « E acho que me ajudou... ajudou-me a pensar mesmo em termos de estratégias de terapia da fala, nomeadamente da interação e da comunicação, algumas questões que eu acho que são

importantes e que posso melhorar.» (Rita), «Isto ajudou-me realmente para compreender melhor as relações entre eles, tentar melhorar» (Carolina).

O facto da ARP despoletar nos profissionais este tipo de reflexões torna-se essencial pois o processo de auto - avaliação é crucial para que o profissional se consciencialize da adequação ou inadequação das suas práticas tendo em contas as características de cada criança e dos respetivos contextos (Wall, 2006).

No impacto positivo que o instrumento pode ter nas atitudes dos profissionais, as participantes referem o facto de ajudar a relembrar os parâmetros interacionais que devem ser observados conduzindo os profissionais a ficarem naturalmente atentos as estes comportamentos não só nas crianças que manifestam algum tipo de dificuldade, mas em todas as crianças. A adoção deste tipo de atitudes é essencial para perceber o nível atual de competências da criança pois só assim se poderá identificar a presença ou ausência de alguma dificuldade para, se necessário, intervir o mais precocemente possível (Wall, 2006).

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES e RECOMENDAÇÕES

Este processo de investigação permitiu concretizar a tradução, a adaptação e a validação do conteúdo da secção I e II da ARP tendo em conta a realidade cultural portuguesa. Alcançar este objetivo tornou-se pertinente dada a necessidade, já explicitada, de aumentar este tipo de instrumentos em Portugal contribuindo, consequentemente, para o incremento das avaliações que se baseiem em documentos teoricamente fundamentados e construídos para o efeito, e diminuindo, de forma paralela, as avaliações cuja base é o senso comum e muitas vezes ausentes de parâmetros adequados, constantes e coerentes. Estes factos condicionam a avaliação em si mesma e, portanto, a possibilidade dos cuidadores/profissionais perceberem, de uma forma clara e organizada, quais as competências efetivas da criança e a presença ou ausência de algum atraso e/ou o desvio em relação ao que se deveria esperar tendo em conta os parâmetros do desenvolvimento dito normal (apesar da variabilidade que lhes pode estar inerente, fornecem uma base de orientação). Estes condicionalismos afetam, por sua vez, a delineação dos objetivos e estratégias de intervenção, essenciais à potenciação das competências da criança e à sua conseqüente evolução, bem como a reavaliação necessária para perceber a eficácia da intervenção ou a necessidade de reformular, fundamentos que reforçam a importância de se investir neste tipo de instrumentos.

A perceção positiva das profissionais em relação à futura utilidade da ARP tanto a nível da avaliação, como da intervenção permite perceber que este é um instrumento com potencial para ser utilizado. Tornou-se muito interessante compreender que o impacto da ARP vai para além da avaliação e da intervenção e centra-se também na consciência que desperta nas próprias profissionais em relação a vários aspetos como sejam, a importância de investir na observação das crianças nos diversos contextos e nas diversas atividades, a noção de não conhecerem tão bem a criança como pensavam, a perceção que devem dinamizar determinadas atividades no sentido de potenciar as interações, o contacto com informação nova, mas essencial, o relembrar de conceitos e comportamentos interacionais que têm de ser potenciados.

Perceber que este instrumento pode, em si mesmo, conduzir os profissionais a reflexões acerca das atitudes que têm em relação às interações e induzi-los, portanto, a uma auto-avaliação espontânea e natural, o que se pode manifestar em mudanças e melhoramentos nas atitudes e dinâmicas que implementam parece sublinhar ainda mais o impacto positivo que a utilização da ARP poderá vir a acarretar.

Apesar das diversas ideias e opiniões que foram exploradas em torno do instrumento, foi possível perceber que com as devidas especificações e com os necessários melhoramentos sugeridos, os profissionais aludiram à pertinência, utilidade, aplicabilidade e funcionalidade da ARP. Compreendo, contudo, que continua a ser necessário um imenso trabalho nos contextos no que concerne à sensibilização para a necessidade de utilização deste tipo de instrumentos, apostando na formação necessária para que os profissionais e os cuidadores que estejam pouco habituados a lidar com estas ferramentas se sintam mais impelidos a utilizá-los.

Sei que uma investigação deve contribuir para a área científica e profissional em que se foca, este é o verdadeiro propósito e o verdadeiro sentido de investigar.

Aprendi também, na primeira pessoa, que um processo intensivo de investigação se repercute num crescimento académico, profissional e pessoal.

Concretizei...concretizo que, de facto, o contexto em muito influencia aquilo que somos e aquilo que vimos a ser, aquilo que gostaríamos de conseguir e aquilo que conseguimos, de facto.

Concretizei e cada vez mais concretizo que o meu desempenho no decorrer deste processo nunca dependeu só de mim, precisei dos recursos do contexto que às vezes me foram disponibilizados com maior facilidade e noutras tive de lutar muito por eles. Concretizei que, de facto, o contexto nem sempre nos facilita o desempenho, o contexto nem sempre nos ajuda a vencer e que nessas mesmas situações, a carga do “não conseguir” fica, na maior parte das vezes, sobre os nossos ombros. Raramente se “culpa” esse, o contexto. E assim percebi o que considero que sempre fui percebendo ao longo dos anos, quando o contexto é difícil para nós e quando nós, por alguma razão, nos sentimos mais fragilizados dentro desse mesmo contexto, as dificuldades que sentimos aumentam numa proporção sem medida.

Precisei das pessoas, também precisei delas, aliás precisei muito delas. Precisei da minha família e precisei desse outro grupo de pessoas, pessoas com mais experiência do que eu, dessas pessoas com mais conhecimentos do que eu, dessas pessoas que pertencem a esse contexto. E nisso tive sorte – e sim, penso que é mesmo uma questão de sorte – tive sorte de encontrar uma educadora, a minha educadora, que me orientou no conhecimento, dando-me as ferramentas para que eu aprendesse a construir e tive sorte de me cruzar com pares que inconscientemente cumpriram as leis de Vygotsky;

em cada desnível ótimo encontrei o *scaffolding* que precisei para me ir tornando cada vez mais competente.

E às vezes, quando não conseguia chegar a algum par tive, mais uma vez, a sorte de ter a minha educadora atenta que mediou a minha interação com esses pares, que percebeu os momentos em que eu não estava mesmo a conseguir e interveio prontamente dando-me sempre a ajuda necessária para que eu conseguisse ter sucesso nessa interação.

É neste paralelismo com o nosso dia-a-dia em sociedade, com o acréscimo do impacto dos primeiros anos de vida no desenvolvimento de uma criança que perceciono os resultados desta investigação. Um dos seus principais focos centrou-se na exploração do instrumento de forma a tornar o seu uso viável com o intuito de contribuir para o aumento dos instrumentos de avaliação, tão escassos em Portugal. Interessante perceber, porém, todos os outros dados que foram surgindo no decorrer deste processo e que reforçam a força do contexto, a importância dos interlocutores, de sermos pessoas e profissionais atentos, de sabermos lidar com aqueles que nos rodeiam e de sabermos perceber quem é e o que é importante para a criança e para a sua família. O poder da reflexão, da observação ativa, a indispensabilidade da autoavaliação, o sentido auto crítico e a vontade de querer saber cada vez mais.

A consciência que da nossa forma de sermos pessoas, da nossa forma de sermos profissionais poderá em muito depender o futuro de cada criança e de cada família que acompanhamos na intervenção precoce. A necessidade daqui decorrente de que não impere o senso comum, mas sim uma prática baseada na investigação e marcada pela necessidade de uma procura ativa de formas cada vez mais adequadas e eficazes de avaliarmos e intervirmos.

Tendo em conta que no decorrer deste processo houve uma tentativa constante para que a ARP se tornasse um instrumento mais acessível e, portanto, mais fácil de aplicar, seria interessante, numa fase posterior, à semelhança do que sucedeu com os profissionais, perceber qual a perceção dos cuidadores acerca deste instrumento. Na verdade, a ausência da participação dos cuidadores neste estudo pode ser entendida como uma limitação que deve ser superada. A importância dos cuidadores, a necessidade de eles próprios serem envolvidos neste tipo de avaliações são aspetos que reforçam a necessidade de perceber se consideram que este é, de facto, um instrumento de fácil compreensão, útil, pertinente e aplicável.

A ausência de análise estatística das características psicométricas do instrumento pode à partida ser entendida como uma limitação do estudo conduzindo, inerentemente, à necessidade de reflexão. Neste sentido sobressai o facto de este ser um instrumento clínico, aspeto reforçado pelo próprio autor que sublinhou o interesse e a adequação de um estudo qualitativo, comparativamente à prossecução de um estudo estatístico.

A convergência dos resultados obtidos com as reflexões que foram feitas acerca dos mesmos conduzem também à necessidade de perceber qual a perspetiva das educadoras de infância em relação à importância das interações sociais no desenvolvimento das crianças e de estudar aprofundadamente as dinâmicas adotadas nos jardins – de – infância portugueses e quais as suas implicações na potenciação da competência social nas relações com pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. New York: The Guildford Press.
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., & Pretti-Frontczac, K. (2010). *Linking authentic assessment & early childhood intervention: Best measures for best practices* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice - Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich: JAI Press.
- Barnes, E., & Lehr, R. (2005). Including everyone: a model preschool program for typical and special needs children. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (4th ed., pp. 107 - 124). Ohio: Pearson.
- Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2000). Quality, quantity and knowledge interests: Avoiding confusions. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (pp 3-17). London: Sage Publications.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications Ltd.
- Beckman, P. J., & Lieber, J. (1992). Parent - child social relationships and peer social competence of preschool children with disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 65 - 92). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bernstein, D. K. (1997). The nature of language and its disorders. In D. K. Bernstein & E. T. Farber (Eds.), *Language and communication disorders in children* (pp. 1-23). London: Allyn and Bacon.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for Head Start children. *NHSA Dialog*, 10(2), 109 – 126.

- Bronfenbrenner, U. (1975). *The ecology of human development in retrospect and prospect*. Paper presented at the Conference on ecological factors in human development.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723 - 742.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-38). Washington DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005a). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3 - 15). London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (2005b). Making human beings human: An introduction. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (pp. xxvii – xxix). London: Sage Publications.
- Brown, A. L., Metz, K. E., & Campione, J. C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget - Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 145 - 170). Hove: Psychology Press.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 162 -175.
- Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R., & Rathel, J. M. (2008). Peer interaction interventions for preschool children with developmental difficulties. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability and intervention* (pp. 141-163). London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Council for Exceptional Children* 68(4), 503 - 517.
- Campbell, P. H., Milbourne, S., & Wilcox, M. J. (2008). Adaptation interventions to promote participation in natural settings. *Infants & Young Children*, 21(2), 94-106.
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., Luze, G. J., Cline, G., & Kuntz, S. (2004). Developing a general outcome measure of growth in social skills for infants and toddlers. *Journal of Early Intervention*, 26(2), 91-114.
- Carta, J. J., & Kong, N. Y. (2009). Trends and issues in interventions for preschoolers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 181 - 198). New York: The Guilford Press.

- Chapman, T. L. S., & Snell, M. E. (2011). Promoting turn - taking skills in preschool children with disabilities. The effects of peer based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 303 - 319.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 591 - 616.
- Christians, C. G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 61 - 76). London: Sage Publications Ltd.
- Ciccantelli, L. A., & Vakil, S. (2011). Case study of the identification, assessment and early intervention of executive function deficits. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 1-12.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na educação pré – escolar. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do currículo na educação pré – escolar. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Corsaro, W. A. (1993). *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annu Rev Social*, 16, 197-220.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767 - 785.
- Cullen, J. (2004). Adults co-constructing professional knowledge. In A. Anning, J. Cullen & M. Flear (Eds.), *Early childhood education: society and culture* (pp.69-79). London: Sage Publications.
- Decreto – Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Diário da República Série I – A. N.º 201.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Major, S. A., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1 - 32). London: Sage Publications Ltd.
- Despacho n.º 5220/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República – II Série. N.º 178. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e da Inovação.
- Despacho n.º 11120 – A/2010 de 6 de Julho. Diário da República, 2ª Série. N.º129. Ministério da Educação.
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Baroody, A. E. (2008). Promoting young children's social competence in early childhood programs. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability and intervention* (pp. 165-184). London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*(27), 327-347.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335 - 354.
- Dunst, C. J. (1993). Implications of risk and opportunity factors for assessment and intervention practices. *TECSE*, 13(2), 143 - 153.
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. M., & Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 60 - 87). London: The Guildford Press.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Raab, M., & Masiello, T. L. (2008). Early child contingency learning and detection: Research evidence and implications for practice. *Exceptionality*, 16(4), 4 - 17.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495 - 525.
- EURLYAID. (1993). Assessment within the context of early intervention to children at risk and with disorders and to their families: Manifesto of the Eurlyaaid working party Available from <http://eurlyaid.eu/index.php?menupos=4>
- Fachado, A. A., Martinez, A. M., Villalva, C. M., & Pereira, M. G. (2007). Adaptação cultural e validação da versão portuguesa: Questionário medical outcomes study social support survey (MOS-SSS). *Acta Med Port*, 20, 525 - 533.

- Fielding, N. G., & Lee, R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fleer, M., Anning, A., & Cullen, J. (2004). A framework for conceptualising early childhood education. In A. Anning, J. Cullen & M. Fleer (Eds.), *Early childhood education* (pp. 175 – 189). London: Sage Publications.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 301 - 316). London: Sage Publications
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.645-672). Thousand Oaks: Sage.
- Furman, L. N., & Walden, T. A. (1990). Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions. *Developmental Psychology*, 26(1).
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 76 - 93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaskell, G. (2000). Individual and group interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (pp.38 – 56). London: Sage Publications
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods* (2nd ed.). New York: Continuum.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The Handbook for Focus Group Research* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Grinyer, A. (2002). The anonymity of research participants: Assumptions, ethics and practicalities. *Social Research Update* (36).
- Guddemi, M., & Case, B. J. (2003). The important role of quality assessment in young children ages 3-8. In J. E. Wall & G. R. Walz (Eds.), *Measuring up: assessment issues for teacher, counselors, and administrators*. Greensboro, NC: ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: Literature review and proposed guidelines. *J Clin Epidemiol*, 46(12), 1417 - 1432.

- Guralnick, M. J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer - related social competence. In S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 37 - 64). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer - related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* (5), 21 – 29.
- Guralnick, M. J. (2000). Manual for coding peer interaction: Individual social behaviors. University of Washington.
- Guralnick, M. J. (2003). Assessment of peer relations Available from http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/Assessment_Peer_Relations2003.pdf
- Guralnick, M. J. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 531 - 541). Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M. J. (2006a). Family influences on early development: Integrating the science of normative development, risk and disability and intervention. . In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp. 44-61). Oxford: Blackwell Publishers.
- Guralnick, M. J. (2006b). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*, 23(2), 73-83.
- Guralnick, M. J. (2011). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*, 23, 73-83.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67(2), 471-489.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2011). Peer-related social competence of young children with Down Syndrome. *AJIDD*, 116(1), 48 - 64.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 111(5), 336 – 356.

- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2006). Nonsocial play patterns of young children with communication disorders: Implications for behavioral adaptation. *Early Education and Development, 17*(2), 203 – 228.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development, 77*(2), 312-324.
- Hanson, M. J. (2007). Diversidade cultural e linguística: Influências na inclusão pré-escolar. In S. L. Odom (Ed.), *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 117 - 130). Porto: Porto Editora.
- Hartup, W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 3 - 19). New York: The Guildford Press.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Horn, E., Lieber, J., Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Wolery, R. A. (2007). Modelos de ensino individualizado para a sala. In S. L. Odom (Ed.), *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 45 - 56). Porto: Porto Editora.
- Horn, L. V., & Monsen, E. R. (2008). Steering through the research continuum. In E. R. Monsen & L. V. Horn (Eds.), *Research: successful approaches* (3rd ed., pp. 1-8). London: American Dietetic Association.
- Hunt, P., & McDonnell, J. (2009). Inclusive education. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 269 - 291). New York: The Guilford Press.
- IGE. (2012). *Avaliação externa das escolas 2010 - 2011 - Relatório* Lisboa: Inspeção - Geral da Educação.
- Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Academia de Ciências de Lisboa. (2001a). Dicionário da língua portuguesa contemporânea – Volume II (Vols. II). Lisboa: Verbo.
- Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Academia de Ciências de Lisboa. (2001b). Dicionário da língua portuguesa contemporânea - Volume I (Vols. II). Lisboa: Verbo.
- Jung, L. A. (2010). Identifying families' supports and other resources. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 9-24). London: The Guildford Press.
- Klein, M. D., Cook, R. E., & Gibbs, A. M. R. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. New York: Delmar - Thomson Learning.

- Kvale, S. (1996). *Interviews: Introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks:: Sage.
- Laevers, F. (1994a). Adult style observation schedule for early childhood education (ASOS-ECE). Research Center for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (1994b). The Leuven involvement scale for young children. Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Lapan, S. D., Quartaroli, M. T., & Riemer, F. J. (2012). Introduction to qualitative research. In S. D. Lapan, M. T. Quartaroli & F. J. Riemer (Eds.), *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (1st ed., pp. 3 - 18). United States of America John Wiley & Sons, Inc.
- Lefrançois, G. R. (1995). *Theories of human learning: Kro's report* (3rd ed.). London: Brooks/Cole Publishing Company.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei quadro da educação pré – escolar. Diário da República – I Série. N.º 34.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107 - 118.
- Lerner, R. M. (2005). Foreword: Urie Bronfenbrenner: Career contributions of the consummate developmental scientist. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (ix – xxv). London: Sage Publications.
- Lidz, C. S. (2003). *Early childhood assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. .
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment* (2nd ed.). London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- MacNaughton, G. (2004). Exploring critical constructivist perspectives on children's learning. In A. Anning, J. Cullen & M. Flear (Eds.), *Early childhood education* (pp.43 – 54). London: Sage Publications.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *INT - JECSE*, 1(1), 79 - 94.
- Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. In R. M. Hodapp (Ed.), *International review of research in developmental disabilities*(pp.73 -118). London: Elsevier.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children & Schools*, 29(1), 7-15.
- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 175 - 186.

- Manz, P. H., & McWayne, C. M. (2004). Early interventions to improve peer relations/social competence of low-income children. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Manz-McWayneANGxp.pdf>
- Martí, E. (1996). Mechanisms of internalisation and externalisation of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget - Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 57 - 83). Hove: Psychology Press.
- Maude, S. P., & DeStefano, L. (2011). Program evaluation in early intervention and early childhood special education. In C. Groark, S. Eidelman, L. A. Kaczmarek & S. P. Maude (Eds.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (pp. 147 - 172). California: Praeger Publishers Inc.
- Máximo-Esteves, L. (2007). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability and intervention* (pp. 31-59). London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McConnel, S. R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: Building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 43 - 48.
- McWilliam, R. A. (2003). *Routines based interview report form*. Nashville, TN: Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center.
- McWilliam, R. A. (2010). Assessing families' needs with the routines - based interview. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 27 - 51). New York: The Guildford Press.
- ME. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* Lisboa: Ministério da Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação *EDUSER: Revista de educação* 2(2), 49 - 65.
- Meisels, S. J., & Burnett, S. A. (2000). The elements of early childhood assessment. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 231 - 257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Missall, K. N., & Hojnoski, R. L. (2008). The critical nature of young children's emerging peer-related social competence for transition to school. In S. L. O. William H. Brown, Scott R. McConnell (Ed.), *Social competence of young children - Risk, disability & intervention* (pp.117-137). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13 - 22
- NAEYC. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children. Available from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>
- Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants & Young Children*, 17(3), 198-212.
- Neven, R. S. (2010). *Core principles of assessment and therapeutic communication with children, parents and families: Towards the promotion of child and family well being*. New York: Routledge.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação
- Nutbrown, C., & Carter, C. (2010). The tools of assessment: Watching and learning. In G. Pugh & B. Duffy (Eds.), *Contemporary issues in the early years* (5th ed., pp. 109 - 122). London: SAGE Publications Ltd.
- Odom, S. L. (2005). Peer-related social competence for young children with disabilities *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/OdomANGxp.pdf>
- Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C., & Sandall, S. R. (2007). Ecologia da sala e participação da criança. In S. L. Odom (Ed.), *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 27 - 43). Porto: Porto Editora
- Odom, S. L., McConnel, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment and influences. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability & intervention* (pp. 3-29). London: Paul H. Brookes Publishing Co. .
- Odom, S. L., McConnel, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnel & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 3-35). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. L. Odom (Ed.), *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 57 - 72). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R.-G., Stein, L. M., & Pezzi, J. C. (2006). Tradução e validação de conteúdo da versão em português do childhood trauma questionnaire. *Rev Saúde Pública*, 40(2), 249 - 255.

- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1998). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 9 - 27). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Pereira, A. P. d. S. (2009). *Práticas centradas na família em intervenção precoce: Um estudo nacional sobre práticas profissionais*. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, N.º 201. D.R. Série I - A (30-08-2001) C.F.R. (2001).
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Powell, D. R. (2005). The head start program. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approches to early childhood education* (4th ed., pp. 62 - 82). Ohio: Pearson.
- Prati, L. E., Couto, M. C. P. d. P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: Uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160 - 169.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Rantala, A., Uotinen, S., & McWilliam, R. A. (2009). Providing early intervention within natural environments: A cross-cultural comparison. *Infants & Young Children*, 22(2), 119 - 131.
- Reid, S. E. (2001). Introduction: The psychology of play and games. In C. Schaefer & S. E. Reid (Eds.), *Game play: Therapeutic use of childhood games* (2nd ed., pp. 1-38). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Richardson, L., & Pierre, E. A. S. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp.959 - 978). London: Sage Publications Ltd.
- Richmond, P. G. (1970). *An introduction to Piaget*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: Sage Publications.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed, pp. 769 - 802.). London: Sage Publication Ltd.
- Sainato, D. M., & Carta, J. J. (1992). Classroom influences on the development of social competence in young children with disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnel & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities* (pp. 93 - 109). Baltimore Paul H. Brookes Publishing Co.

- Sainato, D. M., Jung, S., Salmon, M. D., & Axe, J. B. (2008). Classroom influences on young children's emerging social competence. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social Competence of Young Children - Risk, Disability & Intervention* (pp. 99- 116). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Tecnology.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, *81*(1), 6-22.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135 - 159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, *15*, 613-640.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2003). *Construindo blocos: Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Schneider, N., & Goldstein, H. (2008). Peer - related social competence interventions for young children with communication and language disorders. In S. L. O. William H. Brown, Scott R. McConnel (Ed.), *Social competence of young children - risk, disability & intervention* (pp. 233 – 252). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Serrano, A. M., & Pereira, A. P. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Rev. Educ. Especial*, *24*(40), 163 - 180.
- Silverman, D. (2011). Introducing qualitative research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (pp.3 - 12). (3rd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Quality teaching in the early years. In A. Anning, J. Cullen & M. Flear (Eds.), *Early childhood education* (pp. 137 – 148). London: Sage Publications.
- Slentz, K. L. (2008). Assessment in early childhood. In Washington State Office of Superintendent of Public Instruction (Ed.), *A guide to assessment in early childhood, infancy to age eight* (pp 11 – 64). Washington: Washington State.
- Snow, C. E., & Hemel, S. B. V. (2008). Early childhood assessment. In C. E. Snow & S. B. V. Hemel (Eds.), *Early childhood assessment: Why, what, and how. Comitee on developmental outcomes and assessments for young children* (pp. 15 – 26). Washington DC: The National Academies Press.

- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443 - 466). London: Sage Publications Ltd.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Group Theory and Practice* (Vol. 20). London: Sage Publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Tanta, K. J., Deitz, J. C., White, O., & Billingsley, F. (2005). The effects of peer-play level on initiations and responses of preschool children with delayed play skills. *The American Journal of Occupational Therapy* 59(4), 437 - 445.
- Tegethof, M. I. S. C. d. A. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas dos profissionais e das famílias*. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Tetzchener, S. v., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora
- Tilley, L., & Woodthorpe, K. (2011). Is it the end for anonymity as we know it? A critical examination of the ethical principle of anonymity in the context of twenty first century demands on the qualitative researcher. *Qualitative Research*, 11(2), 197 - 212.
- Tomasello, M. (2000). *The cultural origins of human cognition*. Londres: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. London: Harvard University Press.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125.
- Tryphon, A., & Vonèche, J. (1996). Introduction. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget - Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 1 - 10). Hove: Psychology Press.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. London: University Press.
- Vygotsky, L. (1994a). The problem of the cultural development of the child. In R. V. D. Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 57 - 72). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. (1994b). The problem of the environment. In R. V. D. Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell.

- Wall, K. (2006). *Special needs and early years: A practitioner's guide*.
- Walsh, M. (2003). Teaching qualitative analysis using QSR NVivo. *The Qualitative Report*, 8(2), 251 - 256.
- Welsh, E. (2002). Dealing with data: Using NVivo in the qualitative data analysis process. *Forum: Qualitative social research* 3(2).
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1996). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 53 - 74). London: Routledge.
- White, B. L., & Watts, J. C. (1973). *Experience and environment*. Englewoods Cliff, NJ: Prentice Hall.
- WHO, & UNICEF. (2012). Early childhood development and disability: A discussion paper Available from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf
- Wolery, M. (2000). Behavioral and educational approaches to early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 179 - 203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play. In A. Anning, J. Cullen & M. Flear (Eds.), *Early childhood education* (pp. 19 - 30). London: Sage Publications.
- Wozniak, R. H. (1996). Qu'est-ce que l'intelligence? Piaget, Vygotsky, and the 1920s crisis in psychology. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget - Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 11 - 24). Hove: Psychology Press.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research* (Vol. 34). London: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). London: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). London: SAGE.
- Zometa, C. S., Dedrick, R., Knox, M. D., Westhoff, W., Siri, R. S., & Debaldo, A. (2007). Translation, cross-cultural adaptation and validation of an HIV/AIDS knowledge and attitudinal instrument. *AIDS Education and Prevention*, 19(3), 231-244.

ANEXOS

ANEXO A

Assessment of peer relations -Instrumento original

ASSESSMENT OF PEER RELATIONS

Michael J. Guralnick, Ph.D.
Child Development and Mental Retardation Center
University of Washington
Seattle, WA 98195

Child's name: _____

Date(s) of observation: Section I _____

Section II _____

Section III _____

Observer(s): _____

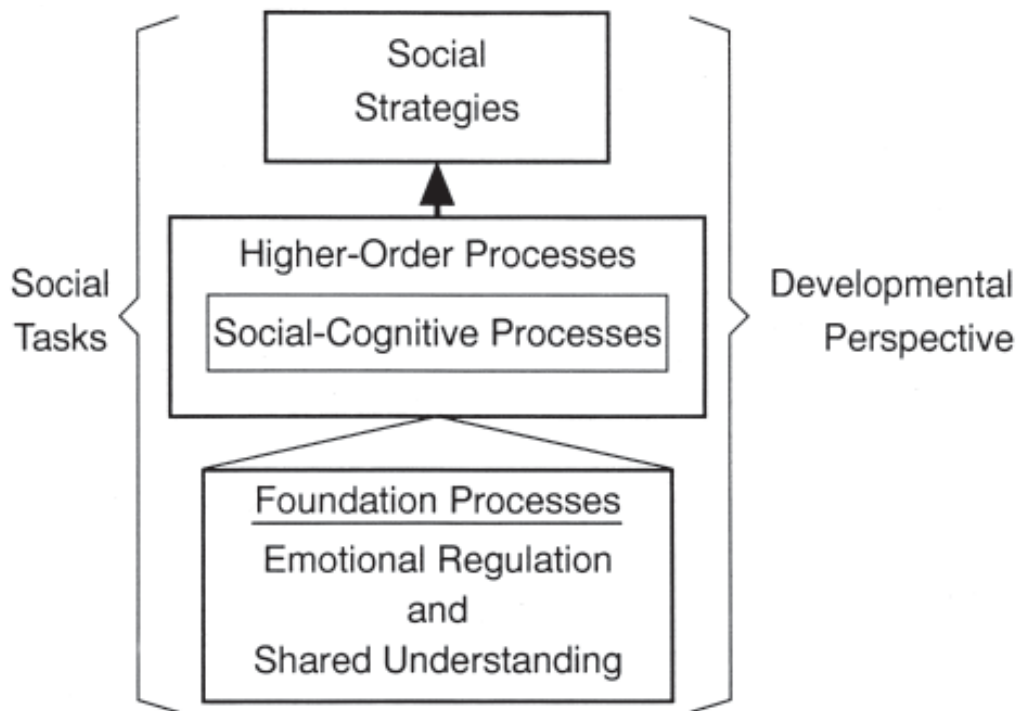
INTRODUCTION

The Assessment of Peer Relations is the first of five components designed to improve the peer-related social competence of young children (3-5 year olds). The five components are as follows: (1) Assessment of Peer Relations; (2) Peer Intervention Program; (3) Child's Social and Family Environment; (4) Handbook of Intervention Activities; and (5) Glossary and Bibliography. Although originally intended for children at risk or those with disabilities, the approach represented here is likely to be of value to all children experiencing problems in establishing and maintaining successful and productive relationships with their peers.

The philosophical basis for this approach to peer-related social competence is rooted firmly in the principles of general child development, and relies extensively on information obtained on the sequence, organization, and structure of children's peer relations within this framework. In addition, it conceptualizes children's peer relations as being governed by a series of important processes that, in concert, determine the quality of a child's relationships with peers. Once these processes are understood for an individual child, they can provide a vital guide for developing intervention strategies. In particular, this understanding requires a recognition of the involvement of cognitive and emotional processes as well as the interaction between the two. Although a child's peer relations are assessed in preschool, nursery school, or daycare settings as presented in this manual, family and community influences are evaluated as part of the overall program. Both child and family/community factors are included as part of the intervention component.

The Assessment of Peer Relations (APR) found in this manual is designed to serve both educational and clinical purposes. It is educational in the sense that it is intended to communicate the idea that forming successful peer relations is an integrative process, one that depends extensively on fundamental developmental abilities, skills, and processes. Accordingly, in the first section, general information about the nature of the child's observed peer interactions is obtained in conjunction with an assessment of processes that form the essential foundations for appropriate and effective peer interactions to occur. Specifically, the Foundation Processes of Shared Understanding and Emotional Regulation are of interest. Information is then obtained with respect to developmental issues associated with the child's cognitive, language, affective, and motor development. Of special interest is the influence of the profile of strengths and concerns in these domains on peer relations. To complete this section, a bridge between assessment and intervention is provided in the form of a series of summary statements referred to as special considerations.

The second section of the APR is organized in terms of three social tasks important to young children: (1) peer group entry, (2) conflict resolution, and (3) maintaining play. From observations of children engaging in these social tasks, assessments are obtained initially of the child's use of social strategies specific to each task. These observations then form the basis for determining the influences of underlying processes on social strategies of concern. The first is the foundation process of emotional regulation now considered specific to each social task. The second consists of those component processes children employ in a particular social exchange to generate a social strategy. Put another way, we are attempting to evaluate how children think about a particular problem during interactions with peers, i.e., social-cognitive processes. Third, an assessment is made of the child's ability to both recognize specific social tasks and consistently and effectively pursue those tasks over time. It is these higher-order processes that are the keys to sustained interactions with one's peers. The figure on page ii illustrates these relationships. Finally, a Special Considerations summary component related to the social tasks in this second section is also provided.



This assessment instrument is also a clinical tool in that it is designed to help organize how educators and clinicians think about the complex factors that influence young children's peer relations. In essence, the assessment process is intended to guide clinical judgment to assist in formulating the most likely hypotheses with regard to why children may be experiencing difficulties in peer relations. Having accomplished that, this developmental and clinical information can be used as a basis for designing intervention programs. It is hoped that an understanding of the integrative nature of children's peer interactions and the role of processes will lead to a more effective individualized intervention program.

As a clinical tool, the assessment depends extensively on the judgments of those carrying out the observations. No numbers or cutoff scores are generated by the Assessment of Peer Relations. It assumes that, through informal or formal observations as well as information obtained from developmental checklists or standard rating scales, a decision has been reached that programs should be designed to enhance a particular child's relationships with peers. Accordingly, this assessment is intended to serve as the step subsequent to the identification that concerns exist. Moreover, this process is designed to enhance the knowledge of those who work with young children, and keeps decision-making fully in their hands. It is important to emphasize that the expectations and judgments of those using the instrument must be considered within the framework of the child's developmental level. It is from that perspective that a clear understanding of the child's peer-related social interactions will emerge.

Finally, it is important to note that research has clearly demonstrated that children with disabilities, irrespective of their nature, are at much greater risk of manifesting significant difficulties in establishing relationships with their peers. The close correspondence between peer relations and other aspects of development such as communication, as well as the connection between the peer interactions of young children and future life adjustment, provide a sense for the importance and urgency for improving the peer relations of children with disabilities. Moreover, in many ways, difficulties in peer-related social competence are barriers to children's acceptance into peer groups, thereby profoundly affecting a child's full inclusion into the social community.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION i

TABLE OF CONTENTS iii

SECTION I - Overview, Foundation Processes, and Developmental Issues 1

A. Overview 2

 - Involvement 2

 - Purpose of Initiations 3

 - Success of Initiations 3

B. Foundation Processes 4

 - Emotional Regulation (general) 4

 - Shared Understanding 6

 • Social Rules 6

 • Pretend Play Complexity and Diversity 7

 • Everyday Events 7

C. Developmental Issues 8

SPECIAL CONSIDERATIONS

 - Overview, Foundation Processes, and Developmental Issues 10

A. Overview 10

B. Foundation Processes 12

C. Developmental Issues 13

SECTION II - Social Strategies and Social Tasks, 15

A. Peer Group Entry 16

B. Conflict Resolution 20

C. Maintaining Play 25

SECTION III - Processes 27

A. Emotional Regulation 29

B. Social Cognitive Processes (single exchange) 36

C. Higher-Order Processes 42

SECTION I

OVERVIEW, FOUNDATION PROCESSES, AND DEVELOPMENTAL ISSUES

This section of the APR consists of four components. First, an overview is obtained of the child's interactions with peers. The child's level of involvement, purpose of initiations, and the success of those initiations provide a good starting point from which to think about possible interventions. The second section introduces the general foundation process of emotional regulation. At this juncture, you are asked only to assess general emotional regulation tendencies of the child, i.e., to determine if overall patterns of concern exist. (In the second section of the APR, emotional regulation processes are linked more directly to specific social tasks and the circumstances of any concerns.) In the third component of this section, the other foundation process of shared understanding is examined emphasizing social rules, the common background of everyday events, and various aspects of pretend play. (Specific connections of shared understanding to the three social tasks are found in the second major section.) Where appropriate, this first section places the questions in a developmental perspective. The fourth component of this section asks specific questions about the child's developmental level in relation to interactions with peers.

A. OVERVIEW

In this Overview section, an assessment is made of the general level and profile of the child's peer-related social interactions. You are asked to judge the extent to which the child participates with others in play and the length and complexity of peer interactions when they do occur. This information provides an important framework for thinking about the child's peer interactions. An assessment is also made regarding the child's reasons for interacting, information that provides important insights into the importance of social involvement as viewed by the child. In the last scale, the responses of peers to the child are evaluated, providing a clear sense of the immediate effectiveness of the child's social interactions.

To use the APR most effectively, first familiarize yourself with the scales and then observe the child in a variety of play situations for a few days. A mark can be placed at any point on the scales. Advice from others familiar with the child may also be of value when completing the APR.

Involvement	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
1. Tends to be unoccupied [unoccupied]				
2. Plays with toys or materials but does so alone [solitary play]				
3. Plays near others using similar toys or materials [parallel play]				
4. When not playing with toys or materials, actively watches the activities of other children [onlooker]				
5. Prefers peers to adults when both are available [prefers peers to adults]				
6. Notices but then ignores approaches and initiations of others [ignores]				
7. Appears to be unaware of the initiations of others [unaware]				
<i>When playing with peers (group play):</i>				
8. Engages in simple brief responses or exchanges (usually not more than two interactions per child) [brief exchanges]				
9. Engages in role reversals during social games [complementary or reciprocal play]				

	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
--	--------	-----------	-------	---------------

- | | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 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] | | | | |
| 11. Engages in social pretend play that includes explicit communication (planning and negotiations) regarding themes, roles, and scripts [complex social pretend play] | | | | |

Purpose of Initiations

- | | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. Gain the attention of others [attention] | | | | |
| 2. Acquire toys or materials of others [acquire] | | | | |
| 3. Stop a peer's action or activity [stop] | | | | |
| 4. Elicit or give affection [affection] | | | | |
| 5. Gain information or clarification from peers [information] | | | | |
| 6. Seek permission from other children [permission] | | | | |
| 7. Generally engage in social contact [social] | | | | |
| 8. Propose joint (we, let's) activities [joint] | | | | |

Success of Initiations

- | | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. Peers respond to child's requests for assistance [help] | | | | |
| 2. Peers acknowledge or comply with requests for action [requests for action] | | | | |
| 3. Peers respond appropriately to requests for clarification [clarification] | | | | |
| 4. Peers respond to efforts to gain their attention [attention] | | | | |
| 5. Peers respond appropriately to general questions about objects, events, and feelings [questions] | | | | |
| 6. Peers respond readily to initiations for social purposes [social/joint/permission] | | | | |

B. FOUNDATION PROCESSES

The foundation processes of the child's ability to regulate emotions during interactions with peers and the extent to which aspects of a shared understanding exist are evaluated here. These two scales reflect the importance of both emotional and cognitive factors in the success of children's peer interactions. Shared understanding in particular is linked to the child's overall developmental level, and establishes the basis from which an intervention program can be constructed.

Emotional Regulation (general)

Clearly, play is often an emotional activity, providing the energy found in social exchanges. However, emotional reactions can trigger a variety of interfering patterns as well, preventing social play from occurring, diminishing its quality, or abruptly ending an interaction. In the next major section, more specific evaluations of emotional regulation in the context of social tasks will be obtained, including the particular circumstances in which emotional regulation problems may arise. However, at this point, only an overall assessment of general patterns or tendencies that are apparent are of interest.

	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
1. Becomes anxious when approached by others as indicated by gestures, facial expressions, or active withdrawal [anxious]				
2. Vehemently rejects social overtures by peers [rejects]				
3. Plays with considerable enthusiasm and expressiveness [enthusiasm]				
4. Becomes angry or hostile during interactions with peers [hostile]				
5. Hovers around others in play, vacillating between approaching and withdrawing [vacillates]				
6. Responds positively by reciprocating in some reasonable way to the initiations of others [reciprocates]				

	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
7. Responds with a positive but muted or delayed reaction to interactions of peers [delayed response]				
8. Interactions during exchanges with peers seem to occur quickly and without much thought [impulsive response]				
9. Becomes disorganized and upset during interactions with peers [disorganized]				
10. Becomes calm after upset in a reasonable period of time [settles]				

Shared Understanding

The appropriateness and ultimate effectiveness of a child's interactions with peers depend upon important shared understandings. Unless both the child and his or her peers have a shared understanding of the task or activities at hand, a common awareness of prevailing social rules, and agreed upon patterns of interaction, coherent, connected, and relevant exchanges are not likely to occur. Knowledge of the sequences of events found in common activities such as baking or grocery shopping or the actions of fictional characters provides a conceptual basis for social play among peers. Shared understanding is essential for connectedness to occur, provides a structure that reduces cognitive demands on participants yet allows for creative exchanges, and serves as the context for the transformations that occur during pretend play. By observing the child's play with peers or, as may well be the case, through adult structured play themes, you are asked to evaluate the extent to which the child is able to demonstrate an understanding of the sequence and structure of these everyday scripts.

This section of the assessment asks you to make an overall evaluation of the child's ability to recognize different aspects of shared understanding. Often failures to achieve a shared understanding will result in some form of conflict. At best, the children may persist during this conflict and attempt to establish a common ground. Consequently, concepts associated with the social rules of ownership and turn-taking are included in this section.

Social Rules	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
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]				
2. Appears to understand general classroom rules regarding sharing and turn-taking with peers [turn-taking]				
3. Recognizes that children have different skills and abilities and adjusts requests and other communications accordingly [adapts to skills]				
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]				

Rarely **Sometimes** **Often** **Almost Always**

Pretend Play Complexity and Diversity

- 1. Engages in pretend play using simple single actions [simple actions] |_____|
- 2. Uses multiple actions in pretend play [multiple actions] |_____|
- 3. Engages in organized, coherent, and elaborated pretend play sequences [elaborated actions] |_____|
- 4. When involved in multiple or elaborated actions, child exhibits considerable diversity [diversity] |_____|
- 5. Adapts pretend play interactions in accordance with changing demands of the evolving pretend play theme [adapts/pretend] |_____|

Everyday Events

- 1. Demonstrates either through actions or descriptions a basic knowledge of shared themes involving everyday events similar to other children in the program (e.g., birthday party, lunch, circle time, grocery shopping, baking cookies) [scripts] |_____|
- 2. Scripts of these everyday events have a well-developed sequential character [temporal order] |_____|
- 3. Scripts agree with others on the main actions of the activity [agree scripts] |_____|

C. DEVELOPMENTAL ISSUES

Gaining a sense for the child's general functioning in various key developmental domains is essential information for any assessment/intervention program focusing on peer-related social competence. Information about a child's developmental status is obtained from standard diagnostic and assessment batteries that may have been administered by specialists or by teaching or resource staff. It is extremely important to gain an understanding of the child's general developmental level, including areas of strength and concern, in each of the domains below. Please consider your assessments of these domains in terms of their potential influence on the child's peer relations.

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.

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.

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.

4. **Motor development** - provide information about the child's motor development with special reference to mobility and ability to gesture.

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.

6. **Developmental strengths** - highlight specific strengths in development this child exhibits that would be valuable in designing peer-related intervention programs.



SPECIAL CONSIDERATIONS

OVERVIEW, FOUNDATION PROCESSES, AND DEVELOPMENTAL ISSUES

This final portion of Section I calls for a summary of the Overview, Foundation Processes, and Developmental Issues. In essence, you are asked to determine if these behavior patterns, processes, or developmental issues warrant **special consideration** when developing intervention approaches. This summary may also highlight any inconsistencies such as when the child tends to play alone almost exclusively but is highly successful in gaining positive responses from peers when choosing to initiate. In many respects, these special considerations constitute a bridge between assessment and intervention and will provide the basis for designing intervention objectives.

A. OVERVIEW

Involvement

Areas of concern: _____

Areas of strength: _____

Purpose of Initiations

Areas of concern: _____

Areas of strength: _____

Success of Initiation

Areas of concern: _____

Areas of strength: _____



B. FOUNDATION PROCESSES

Emotional Regulation

Areas of concern: _____

Areas of strength: _____

Shared Understanding

Social Rules (concerns and strengths): _____

Everyday Events (concerns and strengths): _____

Pretend Play Complexity and Diversity (concerns and strengths): _____

C. DEVELOPMENTAL ISSUES
(consider possible effects on peer interactions)

Areas of concern: _____

Areas of strength: _____

SECTION II

SOCIAL STRATEGIES AND SOCIAL TASKS

In the previous section of the Assessment of Peer Relations, an overview of the extent to which children participated in interactions with one another was obtained in conjunction with an evaluation of the foundation processes of emotional regulation and shared understanding. Developmental issues in relation to the child's peer relations were also considered. Together, this information formed the basis for the Involvement phase of the intervention.

In this section, we now focus on how children solve problems associated with important social tasks. It is this information that will be used to develop interventions for the Enhancement phase of the Peer Intervention Program. In many ways, these tasks can be considered as longer-term goals involving sequences of social exchanges. The three social tasks that have been identified for this assessment as being important in young children's lives are: (1) peer group entry; (2) conflict resolution; and (3) maintaining play.

To assess a child's ability to appropriately and successfully engage in social tasks, we must move to another level of understanding of peer relations. In essence, our concern now is the appropriateness and effectiveness of specific social strategies that occur in the context of social tasks. Whether children compromise or negotiate during a dispute, escalate play at the right time during a social exchange, or use approaches to gain entry into a group that are harmonious with those of their peers are examples of social strategies of interest.

A. Peer Group Entry

One of the most difficult and important tasks for children to accomplish, both in new social groups and in familiar social groups, is initiating an interaction to enable a child to enter an existing playgroup. In typical social situations, two or more children may be playing together (referred to as hosts) and another child finds the peers or the activity of interest and wishes to participate. Another entry situation may involve a single host child playing actively but alone with materials or toys. Please note that the ability of a child to accomplish this important social task of peer group entry is highly predictive of peer-related social competence. Accordingly, it is worthwhile to take some time to observe how the child seeks to enter groups during free play.

It may also be of value to structure this process so you can get a clearer view of what is going on. For example, you might take two host children, particularly ones who have been reasonably responsive to the child in the past, and structure some interesting activity for them. Then encourage the child being assessed to move into that area, suggesting that the play that the hosts are engaging in might be especially interesting. If there are too many distractions, you might have to try this in a separate room or corner in order to maximize the number of peer entry attempts. Overall, try to observe 5 or more efforts of the child trying to gain peer group entry.

The sequence or order in which the child uses certain types of strategies is important. Based on observations of socially competent children, it is probably critical initially that the entry child spend some time observing what the host children are doing in order to establish a **frame of reference** (shared understanding of the context). Once that occurs, children who are typically successful in entry tasks follow their observations of this situation by engaging in behaviors similar to the group; that is **harmonious behaviors**. Usually, the harmonious behaviors are nonverbal in form, engaging in some version of the ongoing activity. If this seems to be working, children who are successful generally proceed to make more direct statements or requests about the play or even directly request entry into that play.

Consequently, for the initial attempts at entry, please complete the following section based on your observations of the entry attempts by the child. The child may use somewhat different strategies with different results on each attempt, but indicate on the form what appears to be most typical.

a. Initial Attempt

1. **Harmonious and Relevant Strategies** - Please note whether in the initial attempt to gain entry the child first seeks to communicate to the hosts that he or she is interested in joining the existing activity and not in redirecting it. This is usually accomplished by doing or saying something similar to that of the hosts or perhaps directly imitating one of the host child's behaviors. Please check all those attempts to establish harmony that you observed for the child.

Initial Attempts (Specific Behaviors) to Establish Harmony with Peer

(Check all that apply)

- 1. Stands near or watches peers, appearing to wait for an opportunity [waiting]
- 2. Gains attention through eye-contact, gesture, or gentle touch [active attention]

- 3. Imitates a peer's play verbally or nonverbally [imitates]
- 4. Produces a variation of peers' verbal or nonverbal activity [variation]
- 5. Shows or offers a toy related to peers' play [shows/offers]
- 6. Asks a question relevant to existing play activities [ask relevant question]
- 7. Politely requests direct access to the play activity [polite request]
- 8. Shares information relevant to existing play activities [shares information]
- 9. Makes reasonable but direct request to play [direct request]

2. **Possible Reasons or Strategies for Failure of Initial Attempt at Peer Entry** - Even socially competent children often fail to gain entry during the first attempt. Based on your observations, please check all of the reasons why the child's attempt at group entry may have failed (if observed).

- 1. Attempts to play with nonresponsive peers [nonresponsive peers]
- 2. Attempts to play with children who have rejected the child regularly in past [reputation]
- 3. Attempts to play using objects and actions unrelated to peers' activity [unrelated toys]
- 4. Attempts conversation unrelated to peers' conversation or play activities [unrelated conversation]
- 5. Attempts to redirect peers' activity [redirect]
- 6. Attempts to play with peers before establishing face-to-face and/or eye contact [eye contact]
- 7. Timing of social interactions was poor such that the child interrupts peers when intently engaged in another activity [poor timing]
- 8. Uses overly intrusive strategies such as demanding inclusion in play or physically intruding on space and toys [intrusive/demanding]
- 9. Acts aggressively toward peers (hits, shoves, grasps) [aggressive]
- 10. Other _____

3. **Outcomes of Initial Attempts** - Please rank order (1 = most frequent result) the typical response by the host(s) to child's initial entry attempts.

Rank

Order (1-4)

- acknowledgment (of interest or promise of later involvement)
- acceptance
- ignoring
- rejection

b. Second Efforts - *A child's subsequent attempts following being rejected, ignored, or having initial bids to enter group postponed.*

1. **Strategies** - Many children do not succeed in gaining access to play on the first attempt. How the child reacts to being ignored, rejected, or asked to wait to join the group until some future time is a critical aspect of the peer entry process. Please check those strategies in the following list that are most typical of the child.

- 1. Does not persist [not persist]
- 2. Repeats previous effort with minor variations [repeats]
- 3. Becomes less intrusive but maintains proximity and interest [less intrusive]
- 4. Becomes more directive in requests for access, but comments and/or behavior are relevant to play activity [directive and relevant]
- 5. Becomes highly intrusive by being more demanding (says everyone must play together; tries to take over) [highly intrusive]
- 6. Makes irrelevant comments, self-statements, or suggestions [irrelevant]
- 7. Makes threats or appeals to adult authority for access [threats or appeals]
- 8. Responds appropriately to host's questions, directives, or attention getters [responds]
- 9. Engages in some form of positive negotiations with peers (see conflict resolution strategies in next section) [positive conflict resolution]
- 10. Becomes disruptive or disagreeable [disruptive or disagreeable]
- 11. Other _____

2. **Outcomes of Second Attempt** - Please rank order (1 = most frequent result) the typical response by the host(s) to child's second entry attempts.

Rank

Order (1-4)

- acknowledgment (of interest or promise of later involvement)
- acceptance
- ignoring
- rejection

B. Conflict Resolution

The ability to resolve conflicts that inevitably and frequently occur during peer interactions is perhaps the central feature of peer-related social competence. All that is required to be considered a conflict is that child A does or says something that has some effect on child B; child B resists or objects to child A; and child A then persists in his or her claims, requests, or other related behaviors. Conflicts rarely turn into hostile or aggressive interactions, but sequences of conflict are found in almost every activity. Disputes over possessions or territory are common but disagreements about social control or rule violations or even one's ideas about the world attain increasing prominence over the preschool years. Having found themselves in a conflict episode, children become part of a complex process involving numerous strategies. The language of conflict resolution (strategies) includes demands, mitigation, justification, compromise, rejection, as well as insistence.

Conflict resolution is considered to be a separate social task, but it should be recognized that it is usually embedded within a larger context of social interactions, even within other social tasks such as peer group entry or trying to maintain play interactions. Accordingly, as part of your general observations of the child, try to pay special attention to social exchanges in which some form of conflict arises. You may have to make additional observations focusing just on conflicts (especially those which involve a child trying to obtain goods or services from another) to be sure you have a clear understanding of how the child tries to resolve various conflicts.

Perhaps the easiest situations to assess the effectiveness of the child's conflict resolution strategies are within **directive episodes** or episodes concerned with **defending one's own property**. In the first instance, the child initiates an exchange that results in conflict whereas in the second instance the child is the recipient of a social interaction that yields the disagreement. It is these two general situations that are to be evaluated.

Directive episodes occur when children seek to gain some goods or services from a peer. Directives usually occur in the form of requests for action, i.e., they want their companions to do or say something ("Give me the toy," "Stop that," "Try this," or "You be the baby"). However, only about half of children's directives achieve their ends immediately due either to a peer's unresponsiveness or opposition. Most children persist in the face of this initial failure, pressing the request further. This persistence then creates conflict which must be resolved before other forms of social exchange can continue.

Defending one's property is also a common event that often results in conflicts and provides an excellent example of an instance in which the potential conflict is initiated by a peer. The manner in which children negotiate this situation is a critical aspect of peer-related social competence.

OVERVIEW

a. **Reasons for Conflict** - Note on the scale the circumstances in which conflict appears to arise.

	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
1. conflicts regarding possessions [possessions]	_____	_____	_____	_____
2. conflicts regarding space [space]	_____	_____	_____	_____
3. conflicts regarding social rule violations [social rules]	_____	_____	_____	_____
4. conflicts regarding disagreement over ideas or assertions [ideas]	_____	_____	_____	_____
5. conflicts regarding social control, e.g., dominance, role assignments [social control]	_____	_____	_____	_____

b. **Initiator/Recipient Role** — Evaluate the extent to which these conflicts are initiated by the child (e.g., directive episodes) or occur as a reaction from the initiations of peers (e.g., defends property).

Initiates most exchanges resulting in conflict	Is equally likely to be initiator or respondent	Is mostly a recipient of exchanges resulting in conflict
_____	_____	_____

INITIATIONS RESULTING IN CONFLICT — The scales below are designed to be responsive to directive episodes, as they are the most common bases for conflict.

a. **Initial Response of Peer to Child’s Initiative**

It is important to determine the type of initial opposition that generally occurs to the child’s directive. This information informs us both about the characteristics of the child’s peers as well as the child’s social status, reputation, or reasonableness of the directive. Of greatest importance, this initial opposition sets the tone for subsequent exchanges in the conflict resolution episode.

	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
1. Peers ignore child’s initial directive [ignore]	_____	_____	_____	_____
2. Peers negate, deny, or contradict [negate]	_____	_____	_____	_____
3. Peers object but provide a reason, explanation, or other justification [provide reason]	_____	_____	_____	_____

SECTION II

- b. Initial Reactions to Initiatives by Peers** — The immediate reaction of the child to initiatives by peers (e.g., seeking property of others), primarily in the form of directives, is an important element in an exchange that results in a conflict episode. Please note below the initial reactions by the child to peers' directives that have resulted in conflicts.

	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
1. rejects request without providing a reason [flat rejection]				
2. rejects request but provides a rationale [provides rationale]				
3. seeks more information [seeks information]				
4. becomes disagreeable [disagreeable]				
5. becomes aggressive [aggressive]				
6. is nonresponsive to request [nonresponsive]				
7. makes irrelevant comments or responses [irrelevant]				
8. offers an alternative or clarifies [alternative/clarification]				

CONFLICT EPISODES

- e. Strategies During Directive Episodes or Defends Property Episodes** — Now that the child or peer has not achieved what he or she wanted or was opposed, a conflict arises which requires the child to persist or resist using some strategy or sequence of strategies. Strategies occurring during these episodes are the keys to understanding how children resolve conflicts. Those children that can do so in a positive fashion, minimizing further disagreement, maintaining connectedness, and reaching a resolution acceptable to both child and peer are clearly those who are considered to be more socially competent. Consequently, successful outcomes are not the only measure of competence; the strategies children use to achieve those outcomes are equally critical. It is important to note that the use of conciliatory and agreeable strategies implies that the interaction was connected and relevant.

Please estimate the extent to which the child uses various strategies in the episodes you observed.

	<u>Rarely</u>	<u>Sometimes</u>	<u>Often</u>	<u>Almost Always</u>
--	---------------	------------------	--------------	--------------------------

1. Conciliatory Strategies by Child -those that appear to consider the rights, willingness to carry out the request, needs, or obligations of their peers. Strategies include:

- | | |
|---|-----------------------|
| (1) Mitigates or minimizes a request
(“do a little,” “please”)
[mitigates or minimizes] | _____ _____ _____ |
| (2) Provides an alternative suggestion
or compromise
[compromise] | _____ _____ _____ |
| (3) Provides reason for prior
directive or noncompliance
[reason] | _____ _____ _____ |
| (4) Seeks information about concerns
or interests of peer
[seeks information] | _____ _____ _____ |

2. Agreeable to Peer’s Initiatives - during an episode, peers may offer statements or ideas regarding the conflict which may or may not receive a positive response from the child. Please note how agreeable the child is in that he or she:

- | | |
|--|-----------------------|
| (1) Accepts a proposal [accepts] | _____ _____ _____ |
| (2) Concurs with a request for agreement
(“that’s right, isn’t it?”), approval, or
cooperation [concurs] | _____ _____ _____ |
| (3) Provides clarification when requested [clarifies] | _____ _____ _____ |
| (4) Makes an informative response
to peer’s question
[informative response] | _____ _____ _____ |

SECTION II

	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
<p>3. Negative or Disconnected Strategies - a number of strategies children use can either prolong episodes, escalate them into larger conflicts, or create general feelings of ill will. Strategies that fit this category include the following statements:</p>				
(1) Threatens peer [threatens]				
(2) Insults peer [insults]				
(3) Insists in a demanding tone [negative insist]				
(4) Becomes aggressive [aggressive]				
(5) Becomes disruptive [disruptive]				
(6) Refuses a request without a reason [flat rejection]				
(7) Makes irrelevant comments or responses [irrelevant]				

GENERAL STRATEGIES ASSOCIATED WITH DIFFICULTIES IN CONFLICT RESOLUTION

The problems listed below represent some of the primary overall reasons why the child may be having difficulty resolving conflicts appropriately and effectively. Include observations of the child whether he or she is the initiator or recipient of interactions that result in conflict.

General Strategies (check all that apply that are highly characteristic of the child)

- 1. comments or behavior not relevant
- 2. takes primarily an aggressive or rejecting approach
- 3. disagreeable or unpleasant
- 4. not using conciliatory strategies
- 5. not sufficiently assertive
- 6. repeats same strategy despite its ineffectiveness
- 7. others (list) _____

C. Maintaining Play

The ability to maintain play (group play) with peers is the most stringent test of peer-related social competence. The reasons why children attempt to sustain play with others in spite of enormous difficulties are many and varied. Among these reasons are the affective relationships that can be established and the satisfaction derived from obtaining a harmonious highly interactive relationship. The interest value of play with others is also enhanced when one has companions who promote increased opportunities to carry out more intricate, longer-term projects (e.g., creating new constructions). Consequently, extensive play with peers provides opportunities to establish friendships but requires the child to manage a range of other social tasks, such as conflict resolution, that arise within this larger context.

Maintaining play requires two general types of abilities. First, it requires that children understand and adhere to a role structure (play themes) and an activity structure (play tasks). It is these structures that give rise to and provide the framework for coherent sequences of sustained interchanges with peers. As can be seen, in order to maintain play, sufficient development of the foundation process of shared understanding is required.

Second, maintaining play constitutes a management task, as young children must contend with the changing pattern of play activities and the demands of play partners. The intensity and intrusiveness of play waxes and wanes. Children who are successful at maintaining play can manage these pressures, including taking the initiative to enhance the interest and complexity of play, without allowing an interaction to disintegrate.

Please base your ratings on the scales below on your observations of the child's **group play** interactions. If insufficient group play occurs (see Section I), do not complete this section.

		Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
a.	Role and Activity Structure Strategies				
	1. Adequately provides information when requested by peers [informative response]				
	2. Remains within theme or role of play activity [frame of reference]				
	3. Agrees to reasonable suggestions of peer during play [agreeable]				

	Rarely	Sometimes	Often	Almost Always
b. Management Strategies				
1. If disengages with peer during a difficult period (e.g., conflict) stays in proximity and re-engages shortly [disengage]				
2. Tries to escalate play making reasonable requests to increase its interest or complexity [escalate]				
3. Conflicts are allowed to escalate to the point in which play stops for extensive periods of time [excessive escalation of conflict]				
4. Allows play to disintegrate without substantial efforts to sustain [disintegrate]				
5. Exhibits reciprocity by matching own behavior to peers' activity or initiatives [reciprocates]				
6. Deescalates demands on peer if difficulties become apparent [deescalates]				

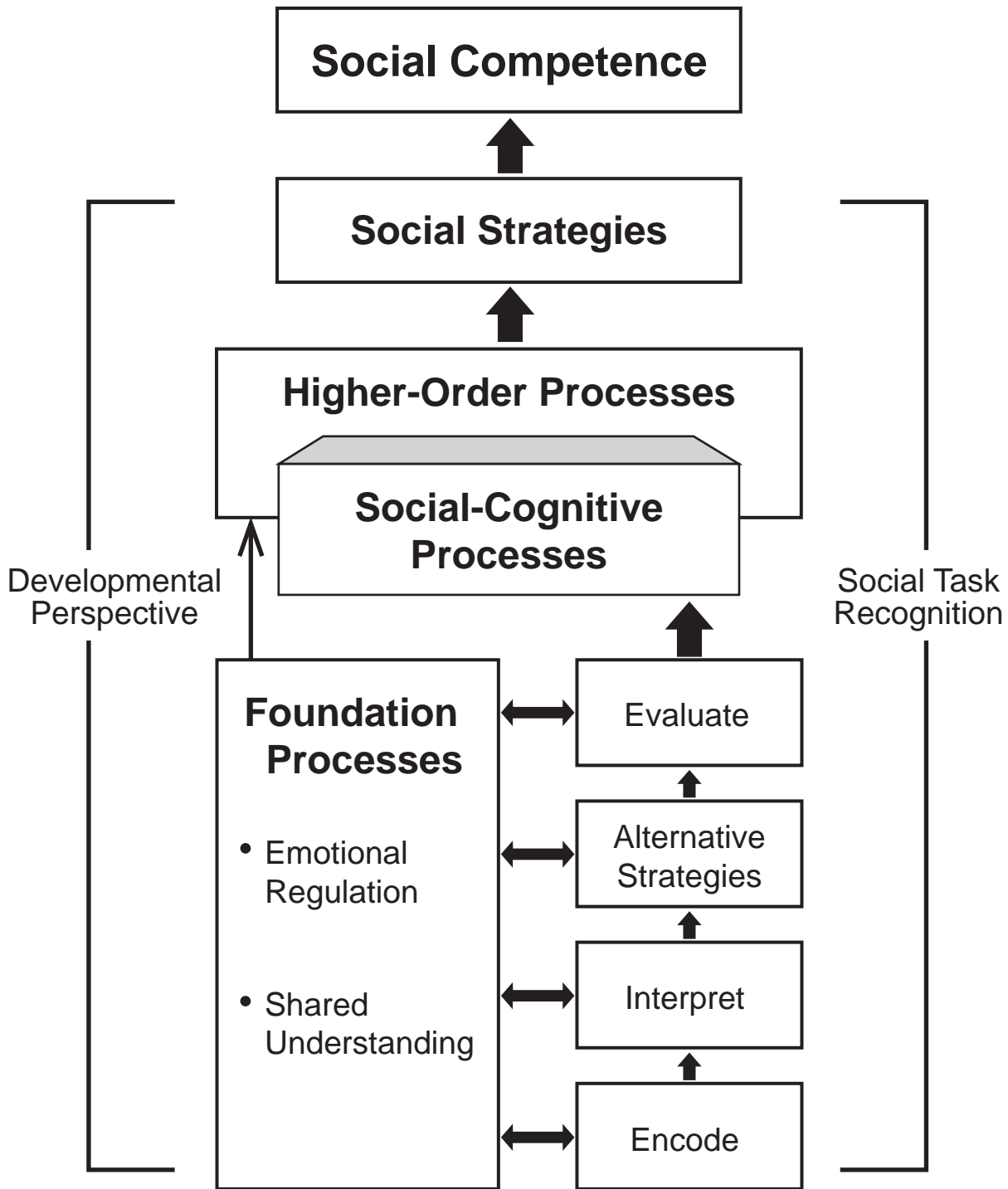
SECTION III

PROCESSES

In the previous section of the APR, you were asked to evaluate the child's use of social strategies for each of the three social tasks. This is an important set of observations. Most directly, the APR provides a perspective on the specific strategies children employ and a sense for their effectiveness and appropriateness. In addition, these observations provide the basis for speculating about the processes regulating children's peer relations. The purpose of this section is to take your observations one step further and to speculate about these processes.

Specifically, during social tasks, a child must first recognize the task at hand, then organize, integrate, and sequence social behaviors over the course of extended cycles of social exchanges. To accomplish this sustained longer-term aspect of the social task, the child must invoke **higher-order processes** that organize the sequence of events. Similarly, when selecting a social strategy within a turn, a child typically relies on a series of **social-cognitive processes** such as attending to and accurately interpreting relevant information, generating alternative social strategies and, finally, evaluating the situation (particularly the shared understanding that prevails) to select a specific strategy. These higher-order and social-cognitive processes are influenced by the **foundation processes of emotional regulation and shared understanding**, reflecting once again the interactive and integrative nature of the child's peer-related social competence. The figure on the next page illustrates the mutual influences among the components of social-cognitive and emotional regulation processes.

Descriptive information about each of the processes for each of the three social tasks is presented next. For example, you are first asked to think about emotional regulation problems associated with each social task. Second, you are asked to consider which specific social-cognitive processes may be affected during single turns of a social exchange. Third, you are asked to consider higher-order processes that govern the sustained, longer-term aspects of social tasks. It is identified concerns related to these three processes that will form the special considerations for this section of the APR, thereby serving as a guide to intervention. Because processes of concern typically affect more than one social task, all the social tasks are evaluated at the same time. Space is available in each column to note concerns.



EMOTIONAL REGULATION

Peer Group Entry

The way a child reacts emotionally may well affect which social strategy is selected. Sometimes emotional regulation problems are apparent during the initial entry effort (e.g., hesitating to approach) but can be found during subsequent attempts as well. To gain a better understanding of the issues regarding emotional regulation for the peer group entry task, please note concerns as indicated on the assessment form. In addition, observe the child carefully and note the situations or setting factors under which these concerns arise. These emotional regulation concerns may occur during the child's initial attempt, in response to reactions from peers (immediate or subsequent responses to rejections, postponements, etc., by peers), or may be linked to specific types of play situations. This latter category refers to concerns that may arise primarily in one setting, game, or activity. Please provide sufficient details to permit patterns of concerns in relation to the initial attempts, responses to peers, and the situations to be identified. Where appropriate, reference is made to the role of developmental domains as possible contributors to any concerns identified.

Conflict Resolution

By their very nature, conflicts and their resolution evoke emotional responses that must be regulated for a socially-competent pattern to result. As was the case for peer group entry, please identify any concerns related to this process of emotional regulation as they occurred during the conflict resolution social task. For each concern noted, information should be provided regarding: (1) the initial reaction of the child (i.e., either to the peer's rejection or postponement or the initial reaction to a peer's request that ultimately resulted in conflict); (2) the child's subsequent pattern of regulation during conflict sequences; and (3) the specific situations (e.g., possession disputes) which appear to precipitate disputes associated with concerns regarding emotional regulation.

Maintaining Play

Differences in emotional regulation can also affect this most complex of social tasks. Increased demands to interact a certain way by peers or efforts by peers to increase the complexity of the role or theme can create problems in emotional regulation. (It is sometimes difficult to distinguish emotional regulation concerns for maintaining play and the social task of conflict resolution. Accordingly, you should focus on circumstances in which group play has achieved some level of stability between the child and peers.) Also, try to identify those situations which are of concern for specific types of emotional regulation processes.

PROCESSES

EMOTIONAL REGULATION

Concerns

(1) Reacts or initiates too quickly not allowing time to consider alternative (presumably more appropriate) strategies [impulsive]

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Initial Attempt:</i></p> <p><i>Responses to Peers' Reactions:</i></p> <p><i>Situations:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Initial Reaction:</i></p> <p><i>Responses to Ongoing Conflict:</i></p> <p><i>Situations:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Situations:</i> (e.g., seeking to escalate play, response to demands of peer, agreeing on specific themes or roles)</p>
---	---	---

PROCESSES

EMOTIONAL REGULATION

Concerns

(2) Fails to initiate or respond quickly enough to peers; action tends to be delayed [delayed]

PEER GROUP ENTRY	CONFLICT RESOLUTION	MAINTAINING PLAY
<p><i>Initial Attempt:</i></p> <p><i>Responses to Peers' Reactions:</i></p> <p><i>Situations:</i></p> <p><i>Consider Social-Cognitive or Higher-Order Processes:</i></p>	<p><i>Initial Reaction:</i></p> <p><i>Responses to Ongoing Conflict:</i></p> <p><i>Situations:</i></p> <p><i>Consider Information Processing Difficulties:</i></p>	<p><i>Situations:</i></p> <p><i>Consider Information Processing Difficulties:</i></p>

PROCESSES

EMOTIONAL REGULATION

Concerns

(3) Becomes angry or hostile such as when (a) peer group entry attempts are resisted; (b) child has difficulty settling down during conflicts despite reasonable requests, rejections, or postponements; or (c) if child remains angry or hostile following a difficult period of sustained play [angry]

<p style="text-align: center;">PEER GROUP ENTRY <i>Initial Attempt:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Responses to Peers' Reactions:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Situations:</i></p>	<p style="text-align: center;">CONFLICT RESOLUTION <i>Initial Reaction:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Responses to Ongoing Conflict:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Situations:</i></p>	<p style="text-align: center;">MAINTAINING PLAY <i>Situations:</i></p>
---	---	---

PROCESSES
EMOTIONAL REGULATION

Concerns

(5) Becomes disorganized and upset immediately or when not achieving desired results during peer group entry attempts, conflicts, or in attempts (or a peer's attempts) to escalate play [disorganized]

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Initial Attempt:</i></p> <p><i>Responses to Peers' Reactions:</i></p> <p><i>Situations:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Initial Reaction:</i></p> <p><i>Responses to Ongoing Conflict:</i></p> <p><i>Situations:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Situations:</i></p>
---	---	---

PROCESSES
EMOTIONAL REGULATION

Concerns

(6) Describe how any of these concerns may be influenced by developmental issues (i.e., absence of expressive language or motor difficulties)

PEER GROUP ENTRY	CONFLICT RESOLUTION	MAINTAINING PLAY

(7) Describe strengths you see with respect to the child's ability to regulate emotions

PEER GROUP ENTRY	CONFLICT RESOLUTION	MAINTAINING PLAY

SOCIAL-COGNITIVE PROCESSES (SINGLE EXCHANGE)

Peer Group Entry

On a social exchange-by-social exchange basis, it is suggested that strategy selection is influenced directly by a series of social-cognitive processes. Problems can exist in one or more of the four social-cognitive processes noted here (selective attention or encoding, interpreting, making available appropriate alternative strategies, and evaluating and selecting an appropriate alternative strategy). In addition, it is possible that these social-cognitive processes are themselves influenced by the foundation processes of emotional regulation and shared understanding. Please indicate on the forms if you think this is the case for each process of concern.

Conflict Resolution

As was the case for the peer group entry task, the selection of a strategy within the context of a social exchange during conflicts will depend upon specific social-cognitive processes. Because conflicts often evoke strong emotional responses, special attention should be given to the potential influences by emotional regulation processes.

Maintaining Play

The selection during a specific social exchange of strategies related to the role and activity structure as well as management strategies essential for maintaining play depend upon a series of social-cognitive processes. As is the case for the other social tasks, problems can exist in one or more of the four aspects of social-cognitive processes and can themselves be influenced by the foundation processes of emotional regulation and shared understanding.

PROCESSES

SOCIAL COGNITIVE PROCESSES (SINGLE EXCHANGE)

Concerns

- (1) Fails to attend selectively (encode) to relevant information provided by peers' activity (e.g., does not attend to facial expressions or focuses on portions of play activity not relevant to major theme; this may result in a failure to establish a frame of reference) [attend selectively]

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>
---	--	---

PROCESSES

SOCIAL COGNITIVE PROCESSES (SINGLE EXCHANGE)

Concerns

(2) Misinterprets cues in the social situation (e.g., mistakes postponement for rejection and could thereby result in hostile or aggressive interactions [influence by emotional regulation] or not sufficiently knowledgeable about activities or play themes [influence of shared understanding], or fails to process information accurately [misinterprets])

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>
---	--	---

PROCESSES

SOCIAL COGNITIVE PROCESSES (SINGLE EXCHANGE)

Concerns

- (3) Does not appear to have sufficient repertoire of appropriate alternative strategies such as compromise or harmonious behavior (e.g., primarily disagreeable or self-oriented), accepting proposal, providing reason, or mitigating a response; cannot escalate or deescalate play within context of common roles or themes [alternative strategies]

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p>
<p><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>	<p><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>	<p><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>

PROCESSES

SOCIAL COGNITIVE PROCESSES (SINGLE EXCHANGE)

Concerns

- (4) Fails to consider (or understand) shared context regarding ownership or other social rules including those associated with play activities and games when evaluating which strategy to select (i.e., takes over; is intrusive), or fails to consider skills, abilities, and other characteristics (e.g., familiarity or friendship status) of the peer [evaluation]

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p> <p><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p> <p><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p> <p><i>Influence by Emotional Regulation:</i></p> <p><i>Influence by Shared Understanding:</i></p>
---	--	---

PROCESSES
SOCIAL COGNITIVE PROCESSES (SINGLE EXCHANGE)

Concerns

(5) Describe how these concerns are influenced by developmental issues

PEER GROUP ENTRY	CONFLICT RESOLUTION	MAINTAINING PLAY

(6) Describe strengths you see with regard to the child's social-cognitive processes

PEER GROUP ENTRY	CONFLICT RESOLUTION	MAINTAINING PLAY

HIGHER-ORDER PROCESSES

Peer Group Entry

At a more general level, the child must provide a reasonably planned and organized framework that yields a coherent sequence of events during the peer group entry task. In a real sense, social tasks themselves are similar to the foundation process of shared understanding and have script-like features that guide the structure of the social exchanges. This longer-term perspective is a hallmark of peer-related social competence and suggests that it is vital to assess as best as possible these higher-order or executive-type processes.

Three aspects of this higher-order process are evaluated here. First, you are asked to judge whether the child appears to recognize that he or she is, in fact, facing an entry task. Second, you are asked to judge if the child sustains attention across the sequence of events. This sustained attention is quite different from the selective attention found as part of social-cognitive processes. Third, you are asked to evaluate the extent to which the child monitors the behavior of the host children and utilizes that information in subsequent exchanges. This monitoring and utilization feature is needed to ensure continuity and a shared understanding across the sequence.

Conflict Resolution

In order to resolve a conflict in a socially competent fashion, an organized sequence of events must result that requires the child to recognize the conflict situation (which may not occur immediately), to sustain attention to the task across the various social exchanges, and to monitor the behavior of peers, utilizing the information gained in a meaningful way. Social tasks, like certain familiar play themes, have a distinct pattern of events or scripts. Please note on the forms any concerns that are evident related to these three aspects of higher-order processes. Remember, it is only possible to make reasonable hypotheses at this time. However, your insights will provide an initial guideline in helping to design intervention programs.

Maintaining Play

By its very nature, the social task of maintaining play requires a long-term perspective. The child must recognize and organize the task in some planned way (despite shifting themes and demands). In addition, the framework of the task must remain intact. For this to occur, the child must sustain attention to the task and monitor and adjust to the feedback of peers.

PROCESSES

HIGHER-ORDER PROCESSES

Concerns

- (1) Fails to recognize task as there is little indication that the child makes a deliberate, planned series of efforts in attempting to join activity, resolve conflict, or maintain play, i.e., a general organization or sequence is not observed [task recognition]

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p>
<p>(2) Fails to <u>sustain attention</u> to the social task as indicated by becoming distracted and not persisting in the task [sustain attention]</p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p>
<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p>

PROCESSES

HIGHER-ORDER PROCESSES

Concerns

(3) Fails to monitor and utilize prior feedback by peers during course of social exchanges for the entry task, or during conflicts, or throughout the course of the play sequences [monitor]

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p>
---	--	---

(4) Describe how any of these concerns are influenced by developmental issues

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p>
---	--	---

PROCESSES

HIGHER-ORDER PROCESSES

Concerns

(1) Describe child's strengths with regard to these higher-order processes

<p>PEER GROUP ENTRY <i>Examples:</i></p>	<p>CONFLICT RESOLUTION <i>Examples:</i></p>	<p>MAINTAINING PLAY <i>Examples:</i></p>
---	--	---

SPECIAL CONSIDERATIONS — PROCESSES

In this final section of the APR, please summarize those concerns you identified with regard to each of the processes within the three social tasks. It is these processes that must be considered in efforts to enhance the child’s peer relations. Also, please identify any special strengths the child appears to have that may be of value in developing intervention plans.

EMOTIONAL REGULATION

Emotional Regulation (concerns):

Specific Situations of Concern:

Emotional Regulation (strengths):

SOCIAL-COGNITIVE PROCESSES

Social Cognitive Processes (concerns):

Specific Situations of Concern:

Social Cognitive Processes (strengths):

HIGHER-ORDER PROCESSES

Higher-Order Processes (concerns):

Specific Situations of Concern:

Higher-Order Processes (strengths):

SECTION III

Developmental Issues: It is important to ensure that our expectations of children's level of peer interactions are commensurate with their developmental level and adapted to specific developmental concerns. Please summarize the developmental expectations for a six-month period that you noted in the assessment of processes in connection with each of the three social tasks. What can we reasonably expect the child to accomplish independently? What are his or her strengths? What developmental concerns should be highlighted?

EXPECTATIONS:

Peer Group Entry:

Conflict Resolution:

Higher-Order Processes:

ANEXO B

**Pedido de autorização dirigido às Direções Executivas dos
Agrupamentos de Escolas**

Direção Executiva do Agrupamento

Exmos. Senhores,

Vimos por este meio solicitar a vossa colaboração para a realização de um projeto inserido na Tese de Doutoramento intitulada “Tradução, adaptação e validação do conteúdo da escala de Avaliação da Relação com Pares”. Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Neste sentido, e uma vez que o preenchimento da dita escala requer o conhecimento da criança em relação às interações que esta estabelece com os pares, solicitamos a Vossa autorização para a aplicar a crianças, com e sem problemáticas, que frequentem este Agrupamento e com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

A autorização para a prossecução do dito estudo já foi concedida pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (número de registo 0206000001).

Acrescente-se, ainda, que serão garantidos e salvaguardados todos os aspetos éticos e deontológicos no que concerne, especificamente, à manutenção do anonimato e ao pedido de autorização a cada encarregado de educação para a aplicação do dito instrumento de avaliação.

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora,

(Elsa Marta Pereira Soares)

ANEXO C

Pedido de autorização dirigido aos Encarregados de Educação

Aos encarregados de educação

Exmos. Senhores

Vimos por este meio solicitar a vossa colaboração para a realização de um projeto inserido na Tese de Doutoramento intitulada “Tradução, adaptação e validação do conteúdo da escala de Avaliação da Relação com Pares”. Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Neste sentido, e tendo em conta que se pretende que esta escala seja aplicada a crianças entre os 3 e os 5 anos de idade com e sem problemáticas, convidamos-vos a autorizarem que esta escala seja preenchida em relação ao seu/sua educanda, em conjunto com a Educadora da sala.

Queremos perceber, assim, quais são as características das crianças desta idade em relação à interação com os seus pares/colegas. O objetivo primordial é obter informações relativamente à dita escala de avaliação para que esta possa ser um instrumento utilizado, no futuro, pelos profissionais que trabalham com crianças.

Garantimos, desde já, que serão respeitados todos os aspetos da confidencialidade pelo que os nomes, morada ou qualquer outro tipo de identificação não serão divulgados.

Se autoriza que o seu/sua educando(a) participe neste Projeto de Investigação que, no futuro, visa ajudar a avaliar crianças com problemáticas associadas, por favor assine abaixo e entregue à Educadora da sala. Se tiver alguma questão, ou quiser saber mais sobre este estudo, pode contactar através do e-mail: elsamartasoares@gmail.com

Atenciosamente,

A investigadora,

(Elsa Marta Pereira Soares)

Eu _____ autorizo o/a meu/minha educando/a, _____, a participar no estudo “Tradução, adaptação e validação do conteúdo da escala “Avaliação da Relação com Pares” para propósitos de investigação no âmbito da elaboração de uma Tese de Doutoramento da Universidade do Minho – Instituto de Educação.

O Encarregado de Educação: _____

Data: ___/___/___

ANEXO D

ENTREVISTA - GUIÃO FINAL

GUIÃO DA ENTREVISTA – “Avaliação das Relações com Pares”

1.Introdução: Fale-me de si... qual a sua profissão? Há quanto tempo exerce a profissão? Qual o seu percurso académico? Como gostaria que a identificasse na transcrição da entrevista?

2.Contextualização – importância das relações com pares: Agora vou colocar algumas questões sobre a interação social da criança com os pares

2.1. Como percebe as interações sociais das crianças com os pares?

2.2 Valoriza esse aspeto na sua prática profissional diária? Como?

2.3 Quais os contextos que considera privilegiados para a interação da criança com os pares?

2.4 - Quais as atividades que considera privilegiadas para a interação da criança com os seus pares?

2.5 - Quais as dinâmicas do jardim-de-infância que favorecem este tipo de interações?

2.6 Quais as dinâmicas do jardim-de-infância que condicionam este tipo de interações?

3.Aplicação do instrumento: Tendo em conta que teve oportunidade de aplicar este instrumento, vou colocar-lhe algumas questões que remetem para a utilização do mesmo:

3.1 - Teve dificuldade/considerou difícil a aplicação do instrumento? Porquê?

3.2 - O que considera acerca do tempo de aplicação?

3.3 - Aplicaria o instrumento na sua globalidade?

3.4 - Se sim... porquê?

3.5 – Se não... porquê? Como o aplicaria?

3.6 - Modificaria alguma coisa no instrumento? /Qual? / Porquê?

3.6.1 - a nível da estrutura e apresentação?

3.6.2 - a nível do conteúdo dos itens ou de algum item? Surgiu algum item que não compreende?

3.6.3– a nível do número de itens?

3.7 Considerou importante o glossário?

3.8 - Sentiu necessidade de ler o apoio teórico

4. Funcionalidade/importância do instrumento:

- 4.1 - Considera a utilização deste instrumento útil na prática profissional com crianças que manifestam dificuldade a nível da relação com pares? Porquê?/ Em que é que o instrumento o pode ajudar a nível da prática profissional com crianças que manifestem dificuldades na interação com pares?
- 4.2 - Considera que este instrumento é útil para avaliar qualquer criança que manifeste dificuldade de interação com os pares, independentemente das suas características (problemas motores, ou problemas de fala, ...)?
- 4.3 - Seria um instrumento ao qual recorreria no caso de querer proceder à avaliação da interação de alguma criança? Porquê?
- 4.4 No decorrer da aplicação do instrumento deparou-se com algum aspeto que a fez refletir? Encontrou alguma informação nova?
- 4.5 - Considera que o uso deste instrumento pode ser vantajoso no planeamento da intervenção? Em que é que ajuda?
- 4.6 - Considera que a reflexão acerca do conteúdo deste instrumento poderá modificar, de alguma forma, a prática profissional no contexto de jardim de infância? Porquê?
- 4.7 - Encontra desvantagens neste instrumento? Quais?
- 4.8 - Encontra vantagens neste instrumento? Quais?
- 4.9 - Acha que a utilização deste instrumento permite transparecer o verdadeiro perfil da criança ao nível das interações sociais?
- 4.9.1- Quais os fatores que poderão condicionar a transparência desse perfil ?
- 4.10 – Que outros instrumentos ou metodologias utilizaria para tornar o perfil mais consistente, tendo em conta a individualidade de cada criança?
- 4.11 - Na avaliação da criança temos também de ter em conta todos os aspetos do contexto, acha que este instrumento tem em conta todos os aspetos do contexto que devem ser considerados?

5 Existe algum fator que queira acrescentar?

Muito obrigada

ANEXO E

**PROCESSO DE TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SECÇÃO I DA
ARP**

Tabela E 1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continua)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
1	Involvement	Envolvimento	Involvement	Envolvimento	Envolvimento	Envolvimento	Envolvimento
2	1.Tends to be unoccupied [unoccupied]	1. Tende a estar desocupado [desocupado]	1. Tends to be unoccupied [unoccupied]	1. Tende a estar desocupado [desocupado]	1. Tende a estar desocupado(a) [desocupado(a)]	1. Tende a estar desocupado(a) [desocupado(a)]	1. Tende a estar desocupado(a) [desocupado(a) * ¹²]
3	2. Plays with toys or materials but does so alone [solitary play]	2. Brinca com brinquedos ou materiais mas fá-lo sozinho [brincar solitário]	2. Plays with toys or materials but does so on his own [solitary playing]	2. Brinca com brinquedos ou materiais mas fá-lo sozinho [brincar solitário]	2.Brinca sozinho(a) com brinquedos ou materiais [jogo solitário]	2. Brinca com brinquedos ou materiais mas fá-lo sozinho(a) [brincar/jogo solitário]	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 usando brinquedos ou materiais similares [Brincar paralelo]	3. Plays near others using similar toys or materials [parallel play]	3. Brinca perto dos outros usando brinquedos ou materiais similares [Brincar paralelo]	3. Brinca perto dos outros utilizando brinquedos ou materiais semelhantes [jogo paralelo]	3. Brinca perto dos outros utilizando brinquedos ou materiais semelhantes [Brincar/jogo paralelo]	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 [espectador]	4. When not playing with toys or materials, actively observes the activities of the other children [spectator]	4. Quando não está a brincar com brinquedos ou materiais, observa ativamente as atividades das outras crianças [espectador]	4. Quando não brinca com brinquedos ou materiais, observa ativamente as atividades das outras crianças [observador]	4. Quando não está a brincar com brinquedos ou materiais, observa ativamente as atividades das outras crianças [observador(a)]	4. Quando não está a brincar com brinquedos ou materiais, observa ativamente as atividades das outras crianças [espectador(a)*]

¹² Todas as palavras com * remetem para o glossário.

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
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]	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]	5. Prefere os pares aos adultos quando ambos estão disponíveis [prefere os pares aos adultos]	5. Prefere os pares aos adultos quando ambos estão disponíveis [prefere os pares aos adultos]	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 as aproximações e iniciativas dos outros [ignora]	6. Notices but then ignores the approach and initiative of others [ignores]	6. Apercebe-se, mas depois ignora as aproximações e iniciativas dos outros [ignora]	6. Apercebe-se mas depois ignora as aproximações e iniciativas dos outros [ignora]	6.Apercebe-se mas, depois, ignora as aproximações e iniciativa/iniciações dos outros [ignora]	6. Apercebe-se mas depois ignora as abordagens e iniciações* 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. Seems not to notice the initiative of others (not notice)	7. Parece não se aperceber das iniciativas dos outros [não se apercebe]	7. Parece não estar consciente das iniciações dos outros [não tem consciência]	7. Parece não se aperceber das iniciativas/ iniciações dos outros [não se apercebe]	7. Parece não se aperceber das iniciações dos outros [não se apercebe]
9	When playing with peers (group play):	Quando brinca com os pares (brincadeira de grupo)	When playing with peers (group play)	Quando brinca com os pares (brincadeira de grupo)	Quando brinca com os pares (brincadeira em grupo):	Quando brinca com os pares (brincadeira/jogo em grupo)	Quando brinca com os pares (brincadeira em grupo):
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 (normalmente não mais do que duas interações por criança) [trocas breves]	8. Engages in simple brief answers or exchanges (normally not more than two interactions per child)[brief exchanges]	8. Envolve-se em respostas ou trocas simples e breves (normalmente não mais do que duas interações por criança) [trocas breves]	8. Envolve-se em respostas ou trocas simples e breves (habitualmente não mais do que duas interações com cada criança) [trocas breves]	8. Envolve-se em respostas ou trocas simples e breves (normalmente não mais do que duas interações com cada criança) [trocas breves]	8. Envolve-se em respostas ou trocas simples ¹³ e breves (habitualmente não mais do que duas interações por criança) [trocas breves]

¹³ O conceito “simples” refere-se à qualidade da interação.

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso Aentre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
11	9.Engages in role reversals during social games [complementary or reciprocal play]	9. Envolve-se em papeis inversos no decorrer dos jogos sociais [brincar complementar ou recíproco]	9. Engages in inversion roles during social games [complementary or reciprocal play]	9. Envolve-se em trocas de papéis durante jogos sociais [jogo complementar ou recíproco]	9. Envolve-se em trocas de papéis durante jogos sociais [jogo complementar ou recíproco]	9. Envolve-se em trocas de papéis no decorrer dos jogos/brincadeiras 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 carácter, (por vezes com papeis complementares), e normalmente como parte de uma sequência de faz de conta [manutenção do brincar]	10. Engages in play that is held during prolonged periods of time and that vary in diversity and character (often with complementary roles) and normally as part of a pretend sequence (prolonged play)	10. Envolve-se em brincadeiras que são mantidas por períodos prolongados de tempo e que variam em diversidade e carácter,(por vezes com papéis complementares), e normalmente como parte de uma sequência de brincar ao faz de conta [manutenção brincar]	10. Envolve-se em brincadeiras durante períodos extensos e que variam a nível de diversidade e carácter, (frequentemente com papéis complementares) e normalmente estão inseridos numa sequência de jogo de faz de conta [jogo continuado]	10. Envolve-se em brincadeiras que são mantidas por períodos prolongados de tempo e que variam em diversidade e carácter,(frequentem em diversidade e carácter,(frequentem ente com papeis complementares), e normalmente, como parte de uma sequência de faz de conta [manutenção do brincar]	10. Envolve-se em brincadeiras que são mantidas por períodos extensos e que variam em diversidade(frequentemente com papeis 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 negociações)considerando temas, papeis, e guiões [brincadeiras complexas e sociais de faz de conta]	11. Engages in social pretend play that includes explicit communication (planning and negotiations) about themes, roles and scripts [complex social pretend play]	11. Envolve-se no brincar ao faz de conta social que inclui comunicação explícita (planeamento e negociações) considerando temas, papeis, e guiões [brincadeiras complexas e sociais de faz de conta]	11. Envolve-se em jogo de faz de conta social que inclui comunicação explícita (planear e negociar) em relação a temas, papeis e argumentos [jogo de faz de conta social complexo]	11. Envolve-se no brincar/jogo de faz de conta social que inclui comunicação explícita (planeamento e negociações) em relação a temas, papéis e guiões [brincadeira/jogo de faz-de-conta complexo]	11. Envolve-se no brincar ao faz de conta social que inclui comunicação explícita(planeamento o e negociação) em relação a temas, papéis e guiões [brincadeira complexa de faz-de-conta]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
14	Purpose of Initiations	Objetivo das iniciativas	Purpose of initiatives	Objetivo das iniciativas	Objetivo das Iniciações	Objetivo das iniciativas/iniciações	Objetivo das iniciações
15	1.Gain the attention of others [attention]	1. Obter a atenção dos outros [atenção]	1. Gain the attention of others [attention]	1. Obter a atenção dos outros [atenção]	Obter a atenção dos outros [atenção]	1. Obter a atenção dos outros [atenção]	1.Obter a atenção dos outros [atenção]
16	2..Acquire toys or materials of others [acquire]	2. Adquirir brinquedos ou materiais dos outros [aquisição]	2. Acquire toys or materials from others [acquisition]	2. Adquirir brinquedos ou materiais dos outros [adquirir]	Adquirir brinquedos ou materiais dos outros [[aquisição]	2. Adquirir brinquedos ou materiais dos outros [aquisição]	2. Adquirir brinquedos ou materiais dos outros [aquisição]
17	3.Stop a peer's action or activity [stop]	3. Parar a ação ou atividade de um par [parar]	3. Stop an action or activity of a peer (stop)	3. Parar a ação ou atividade de um par [parar]	3. Parar as ações ou atividades dos pares [parar]	3. Parar a ação ou atividade de um par [parar]	3. Parar a ação ou atividade de um par [parar]
18	4.Elicit or give affection [affection]	4. Obter ou dar afeto [afeto]	4. Obtain or give affection[affection]	Conseguir ou dar afeto [afeto]	Pedir ou dar afeto [afeto]	Pedir ou dar afeto [afeto]	4. Pedir ou dar afeto [afeto]
19	5.Gain information or clarification from peers [information]	5. Obter informação ou clarificação dos pares [informação]	5. Obtain information or clarification from peers [information]	5. Obter informação ou clarificação dos pares [informação]	5. Obter informação ou clarificação por parte dos pares [informação]	5. Obter informação ou clarificação dos pares [informação]	5. Obter informação ou clarificação por parte dos pares [informação]
20	6.Seek permission from other children [permission]	6. Pedir permissão às outras crianças [permissão]	6. Ask permission from other children (permission)	6. Pedir permissão às outras crianças [permissão]	6. Conseguir permissão por parte das outras crianças [permissão]	6. Solicitar permissão às outras crianças [permissão]	6. Solicitar permissão às outras crianças [permissão]
21	7.Generally engage in social contact [social]	7. Envolve-se, geralmente, no contacto social [social]	7. Generally engages in social contact (social)	7. Envolve-se, geralmente, no contacto social [social]	7. Geralmente envolve-se em contacto social [social]	7. Envolver-se, geralmente, no contacto social [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) [conjunto]	8. Propose joint activities (we, let's go) [joint]	8. Propor atividades em conjunto (nós, vamos) [conjunto]	Propõe atividades conjuntas (nós, vamos) [conjuntas]	8. Propor atividades em conjunto (nós, vamos) [conjunto]	8.Propor atividades em conjunto (nós, vamos) [em conjunto]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
23	Success of Initiations	Sucesso das iniciativas	Success of initiatives	Sucesso das iniciativas	Sucesso das iniciações	Sucesso das iniciativas/iniciações	Sucesso das iniciações
24	1.Peers respond to child's requests for assistance [help]	1. Os pares respondem ao pedido de ajuda da criança [ajuda]	1. Peers respond to the child's request for help [help]	1. Os pares respondem ao pedido de ajuda da criança [ajuda]	1.Os pares respondem aos pedidos de ajuda por parte da criança [ajuda]	1. Os pares respondem aos pedidos de ajuda da criança [ajuda]	1. Os pares respondem aos pedidos de ajuda da criança [ajuda]
25	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. Peers recognize or act in accordance with the 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 para ação [pedidos para ação]	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]
26	3.Peers respond appropriately to requests for [clarification]	3. Os pares respondem adequadamente aos pedidos de clarificação [clarificação]	3. Peers respond adequately to requests for clarification [clarification]	3. Os pares respondem adequadamente aos pedidos de clarificação [clarificação]	3. Os pares respondem de forma positiva e adequadamente a pedidos de clarificação [clarificação]	3. Os pares respondem adequadamente aos pedidos de clarificação [clarificação]	3. Os pares respondem adequadamente aos pedidos de clarificação [clarificação]
27	4.Peers respond to efforts to gain their attention [attention]	4. Os pares respondem aos esforços para obter a atenção deles [atenção]	4. Peers respond to efforts to gain their attention (attention)	4. Os pares respondem aos esforços para obter a atenção deles [atenção]	4. Os pares respondem a esforços da criança para obter a sua atenção [atenção]	4. Os pares respondem aos esforços da criança para obter a atenção deles [atenção]	4. Os pares respondem aos esforços da criança para obter a sua atenção [atenção]
28	5.Peers respond appropriately to general questions about objects, events, and feelings [questions]	5. Os pares respondem adequadamente a questões gerais sobre objetos, eventos e sentimentos [questões]	5. Peers respond adequately to general questions about objects, events and feelings [questions]	5. Os pares respondem adequadamente a questões gerais sobre objetos, eventos e sentimentos [questões]	5. Os pares respondem adequadamente a questões gerais sobre objetos, acontecimentos e sentimentos [questões]	5. Os pares respondem adequadamente a questões gerais sobre objetos, eventos e sentimentos [questões]	5. Os pares respondem adequadamente a questões gerais sobre objetos, acontecimentos e sentimentos [questões]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
29	6.Peers respond readily to initiations for social purposes [social/joint/permission]	6. Os pares respondem prontamente às iniciativas para objetivos sociais [social/conjunto/missão]	6. Peers respond promptly to initiatives for social purposes [social/joint/permission]	6. Os pares respondem prontamente às iniciativas para objetivos sociais [social/conjunto/missão]	6. Os pares respondem com prontidão a iniciações com objetivos sociais [missão/social/conjunto]	6. Os pares respondem prontamente às iniciativas/iniciações com objetivos sociais [social/conjunto/missão]	6. Os pares respondem prontamente a iniciações com objetivos sociais [missão/social/conjunto]
30	B. Foundation Processes	B. Processos base	B. Foundation Processes	B. Processos base	B. Processos fundacionais	B. Processos base	B. Processos base
31	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. 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, e expressões faciais, ou evitamento ativo [ansioso/a]	1.Fica ansioso(a) quando os outros se aproximam dele(a) o que é indicado através de gestos, expressões faciais ou afastamento ativo [ansioso(a)]	1.Fica ansioso(a) quando os outros o(a) abordam o que é indicado através de gestos, expressões faciais ou evitamento ativo [ansioso(a)]
32	2.Vehemently rejects social overtures by peers [rejects]	2. Rejeita veementemente propostas/ofertas sociais dos pares [rejeita]	2. Vehemently rejects social proposals/ offers from peers [rejects]	2. Rejeita veementemente propostas/ofertas sociais dos pares [rejeita]	2. Rejeita, veementemente, manifestações sociais dos pares [rejeita]	2. Rejeita, veemente, propostas/ofertas sociais dos pares [rejeita]	2.Rejeita, de forma veemente, manifestações sociais dos pares [rejeita]
33	3.Plays with considerable enthusiasm and expressiveness [enthusiasm]	3. Brinca com entusiasmo considerável e expressividade [entusiasmo]	3. Plays with considerable enthusiasm and expressiveness [enthusiasm]	3.Brinca com entusiasmo considerável e expressividade [entusiasmo]	3. Brinca com um nível considerável de entusiasmo e expressividade [entusiasmo]	3. Brinca com um nível considerável de entusiasmo e expressividade [entusiasmo]	3.Brinca com um nível considerável de entusiasmo e expressividade [entusiasmo]
34	4.Becomes angry or hostile during interactions with peers [hostile]	4. Fica zangado ou hostil durante as interações com os pares [hostil]	4. Becomes angry or hostile during interaction with peers [hostile]	4. Fica zangado ou hostil durante as interações com os pares [hostil]	4. Fica zangado ou hostil durante as interações com os pares [hostil]	4. Fica zangado ou hostil durante as interações com os pares [hostil]	4.Fica zangado(a) ou hostil durante as interações com os pares [hostil]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
35	5.Hovers around others in play, vacillating between approaching and withdrawing [vacillates]	5. Paira à volta dos pares nas brincadeiras, vacilando entre aproximação e afastamento [vacila]	5. Hovers (hangs around) peers when playing, vacillating between approaching and withdrawing [vacillating]	5. Paira à volta dos pares nas brincadeiras, vacilando entre aproximação e afastamento [vacila]	5. Circula próximo dos outros durante a brincadeira, vacilando entre aproximação e evitamento [vacila]	5.Circula próximo dos pares durante a brincadeira, vacilando entre aproximação e afastamento [vacila]	5.Circula próximo dos outros, durante a brincadeira, hesitando entre aproximação e evitamento [hesita]
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 [é recíproco]	6. Responds positively, by reciprocating to initiation of others [is reciprocal]	6. Responde positivamente, ao retribuir de alguma forma razoável, à iniciativas dos outros [é recíproco]	6. Responde positivamente de forma recíproca e razoável às iniciações dos outros [responde de forma recíproca]	6. Responde positivamente, retribuindo de uma forma razoável, às iniciações dos outros [responde de forma recíproca]	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. Responds with a positive but muted or delayed reaction to interactions by peers [delayed response]	7. Responde com uma reação positiva mas muda ou atrasada às interações dos pares [resposta atrasada]	7. Responde de forma positiva às interações dos pares mas com mutismo ou reações desfasadas no tempo [resposta desfasada no tempo]	7. Responde com uma reação positiva, mas muda (silenciosa), 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. Interações durante as trocas com os pares parecem ocorrer rapidamente e sem muito pensamento [resposta impulsiva]	8. Interactions during exchanges with peers seems to occur quickly and without a lot of thought [impulsive answer]	8. Interações durante as trocas com os pares parecem ocorrer rapidamente e sem muito pensamento [resposta impulsiva]	8. As interações durante as trocas com pares parecem ocorrer rapidamente e sem implicar grande pensamento [resposta impulsiva]	8. As interações durante as trocas com os pares parecem ocorrer rapidamente e sem muito pensamento [resposta impulsiva]	8. As interações com os pares parecem ocorrer rapidamente e sem pensar muito [resposta impulsiva]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
39	9.Becomes disorganized and upset during interactions with peers [disorganized]	9. Torna-se desorganizado e chateado durante as interações com os pares [desorganizado]	9. Becomes disorganized and upset during interactions with peers [disorganized]	9.Torna-se desorganizado e chateado durante as interações com os pares [desorganizado]	9. O seu comportamento torna-se desorganizado e perturbado durante as interações com os pares [desorganizado]	9. O seu comportamento torna-se desorganizado e perturbado 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. Becomes calm, after having been upset, within a reasonable period of time (calms himself)	10. Torna-se calmo, depois de chateado num período razoável de tempo [resolve-se]	10. Fica calmo depois de estar perturbado durante um período de tempo razoável [acalma-se]	10. Fica calmo, após estar aborrecido, dentro de um período de tempo razoável [acalma-se].	10. Consegue acalmar-se num período de tempo razoável [acalma-se]
41	Shared understanding	Compreensão partilhada	Shared Understanding	Compreensão partilhada	Compreensão partilhada	Compreensão partilhada	Compreensão partilhada
42	Social rules	Regras sociais	Social rules	Regras sociais	Regras sociais	Regras sociais	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. Appears to understand the concept of possession, 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 devolução de objetos) [sentido de posse]	1.Parece compreender o sentido de posse, tal como evidenciado pela natureza dos seus pedidos (permissão), das justificações para o seu próprio comportamento (exigências ou devolução do objeto) [sentido de 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]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
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 tendo em conta a partilha e o pegar e dar a vez com os pares [pegar e dar a vez]	2. Appears to understand the general classroom rules regarding the sharing and turn taking with peers [turn taking]	2. Parece compreender as regras gerais da sala tendo em conta a partilha e o pegar e dar a vez com os pares [pegar e dar a vez]	2. Aparenta conhecer regras gerais da sala relativas a partilha ou a dar a vez com pares [dar a vez]	2. Parece compreender as regras gerais da sala tendo em conta a partilha e o pegar e dar a vez com os pares [pegar e dar a vez]	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. Recognizes that children have different abilities/skills and capabilities and adjusts requests and other communications in accordance with that (adapts to abilities/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 a outros tipos de comunicação a essas diferenças [adapta-se às competências]	3. Reconhece que as crianças têm competências e capacidades diferentes e ajusta os pedidos e outros tipos de comunicação de acordo com isso [adapta-se às competências]	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. Appropriately varies the style of the interaction depending if the peer is unknown (e.g. less demanding of strangers) or familiar (including friends) (adapts to companion's status)	4. Varia apropriadamente o estilo de interação dependendo se o par é desconhecido (exemplo, exige menos dos estranhos) ou familiar (incluindo amigos) [adapta-se ao estatuto do companheiro]	4. Altera o estilo da interação de forma adequada, dependendo do facto de os pares serem não familiares (e.g., menos exigente com estranhos) ou familiares (incluindo amigos) [adapta-se ao estatuto da sua companhia]	4. Varia apropriadamente o estilo de interação dependendo se o par é desconhecido (exemplo, menos exigente com estranhos) ou familiar (incluindo amigos)[adapta-se ao estatuto do companheiro(a)]	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)]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução Uminho (1)	equipa	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução Porto (3)	equipa	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
47	Pretend Complexity Diversity	Play and Brincar ao faz de conta	e do	Complexity and diversity of pretend play	e do Brincar ao faz de conta	e do “faz de conta”	e do	Complexidade e diversidade do jogo/Brincar ao faz de conta	e do brincar ao “faz de conta”
48	1.Engages in pretend play using simple actions [simple actions]	1. Envolve-se no brincar ao faz de conta usando ações simples e singulares [ações simples]		1. Engages in pretend play using simple singular actions [simple actions]	1.Envolve-se no brincar ao faz de conta usando ações simples e únicas [ações simples]	Envolve-se em jogo “faz – de - conta” usando ações únicas e simples [ações simples]		1.Envolve-se no brincar/Jogo de faz de conta usando ações únicas e simples [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]		2. Uses multiple actions in pretend play [multiple actions]	2. Usa ações múltiplas no brincar ao faz de conta [ações múltiplas]	Usa ações múltiplas no jogo “faz - de - conta” [ações múltiplas]		2.Usa ações múltiplas no brincar/jogo de faz de conta [ações múltiplas]	2.Usa ações múltiplas no brincar ao faz de conta [ações múltiplas *]
50	3.Engages in organized, coherent, and elaborated pretend play sequences [elaborated actions]	3. Envolve-se em seqüências de brincar ao faz de conta organizadas, coerentes e elaboradas [ações elaboradas]		3. Engages in organized, coherent and elaborate pretend play sequences [elaborate actions]	3. Envolve-se em seqüências de brincar ao faz de conta organizadas, coerentes e elaboradas [ações elaboradas]	3.Envolve-se em seqüências organizadas coerentes e elaboradas de jogo “faz – de - conta” [ações elaboradas]		3. Envolve-se em seqüências organizadas, coerentes e elaboradas do brincar/jogo de faz de conta [ações elaboradas]	3. Envolve-se em seqüências 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 se envolve em ações múltiplas e elaboradas, a criança exibe uma diversidade considerável [diversidade]		4. When involved in multiple and elaborated actions, the child exhibits considerable diversity [diversity]	4. Quando se envolve em ações múltiplas e elaboradas, a criança exibe uma diversidade considerável [diversidade]	4. Quando envolvida em ações múltiplas e elaboradas, a criança manifesta uma diversidade considerável de ações [diversidade]		4. Quando envolvida em ações múltiplas e elaboradas, a criança exibe uma diversidade considerável de ações [diversidade]	4. Quando envolvida em ações múltiplas e elaboradas, a criança exibe uma diversidade considerável de ações [diversidade]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
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. Adapts pretend play in accordance with changing demands of the evolving pretend play theme [adapts/pretends]	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 jogo de “faz – de -conta” a mudanças nas exigências durante a evolução do tema do jogo de “faz de conta”[adapta/faz – de - conta]	5. Adapta as interações do brincar/jogo de faz de conta de acordo com as mudanças exigidas pelo desenvolvimento do tema da brincadeira/jogo de faz de conta [adapta-se/faz de conta]	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	Everyday events	Acontecimentos do dia-a-dia	Acontecimentos do dia-a-dia	Acontecimentos do dia-a-dia	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) [scripts] segue o guião]	1. Demonstrates, either through actions or descriptions a basic knowledge of shared themes that involve everyday 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) [scripts] segue o guião]	1. Demonstra, através de ações ou de relatos, um conhecimento básico, semelhante às outras crianças no programa relativamente a temas partilhados que envolvem acontecimentos do dia-a-dia (ex: festa de aniversário, almoço; momento de grande grupo; compras; cozinhar bolos) [argumento]	1.Demonstra, quer através de ações ou de relatos, um conhecimento básico, semelhante às outras crianças no programa, relativamente a temas partilhados que envolvem acontecimentos do dia-a-dia (exemplo, festa de aniversário, almoço, momento de grande grupo, compras, cozer biscoitos) [guiões]	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*]

Tabela E1 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(conclusão)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
55	2.Scripts of these everyday events have a well developed sequential character [temporal order]	2. Os guiões destes eventos diários têm um carácter sequencial bem desenvolvido [ordem temporal]	2. The scripts of these daily events have a well developed sequential character [temporal order]	2. Os guiões destes eventos diários têm um carácter sequencial bem desenvolvido [ordem temporal]	Os acontecimentos do dia-a-dia têm um carácter sequencial bem desenvolvido [ordem temporal]	2. Os guiões/as sequências destes eventos diários têm um carácter sequencial bem desenvolvido [ordem temporal]	2. Estes guiões relativos a acontecimentos do dia-a-dia têm um carácter 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 [guiões concordantes]	3. The 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 [guiões concordantes]	3.Os acontecimentos do dia-a-dia são concordantes com os de outros relativamente às ações principais da atividade [concordância em argumentos]	3.Os guiões coincidem com os outros nas ações principais da atividade [guiões coincidentes]	3.Estes guiões são concordantes com os guiões e outras crianças nas ações principais da atividade [guiões concordantes]

Tabela E 2 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares -itens não traduzidos pela Equipa do Porto (continua)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
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 recetiva e expressiva da criança. Tome também nota de dificuldades de articulação ou outros problemas com a inteligibilidade, voz, ou fluência.	Language development - give 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 recetiva e expressiva da criança. Tome também nota de dificuldades de articulação ou outros problemas com a inteligibilidade, voz, ou fluência.	1. Desenvolvimento da linguagem – realize um sumário do nível de linguagem recetiva 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.	2. Cognitive development - give a summary of the child's general cognitive level including available intelligence test results and any other information regarding the child's capacity to pay attention 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.	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 o qual estas emoções são, normalmente, exibidas e qualquer problema que a criança possa ter em regular o seu afeto.	3. Affective development - give an estimate of the child's capacity to recognize and exhibit 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 affection.	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.	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 E2 – Processo de tradução da secção I do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela Equipa do Porto (conclusão)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
60	<p>4. Motor development - provide information about the child's motor development with special reference to mobility and ability to gesture.</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>4. Motor development - give information about the child's motor development with special reference to mobility and capacity to use gestures.</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>4. Desenvolvimento motor – disponibilize informação acerca do desenvolvimento motor da criança, com especial referência à mobilidade e à capacidade para usar gestos.</p>
61	<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>5. Outras características da criança – tenha em atenção qualquer característica especial da criança que não se encaixe 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 inusuais, estatura da criança, ou características similares devem ser aqui descritos.</p>	<p>5. Other child characteristics - note any special characteristic of the child that does not fit into the previous domains but is likely to be relevant to the child's capability to form and maintain interactions with peers. Hearing or visual impairments, unusual facial features, the stature of the child, or similar characteristics should be described here.</p>	<p>5. Outras características da criança – tenha em atenção quaisquer características especiais 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 inusuais, estatura da criança, ou características similares devem ser aqui descritos.</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 involgares, a estatura da criança, ou características similares devem ser aqui descritos</p>
62	<p>6. Developmental strengths - highlight specific strengths in development this child exhibits that would be valuable in designing peer-related intervention programs.</p>	<p>6. Pontos fortes do desenvolvimento – sublinhe pontos fortes específicos que esta criança exiba no seu desenvolvimento que poderiam ser de valor no desenho de programas de intervenção na interação entre pares.</p>	<p>6. Developmental strengths - highlight specific strengths that this child exhibits in his development that would be valuable in designing peer-related intervention programs.</p>	<p>6. Pontos fortes do desenvolvimento – sublinhe pontos fortes específicos que esta criança exiba no seu desenvolvimento que poderiam ser de valor no desenho de programas de intervenção na interação entre pares.</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 a potenciação da interação com pares.</p>

ANEXO F

GLOSSÁRIO - SECÇÃO I

Glossário - Secção I

Ações elaboradas – sequência de ações – A criança demonstra, nas suas brincadeiras, uma sequência de ações relacionadas com o tema das mesmas (Casby, 2003).

Exemplo: Falar com a boneca, arranjar o biberão, dar-lhe de comer, mudar-lhe a fralda.

Ações múltiplas – A criança demonstra, nas suas brincadeiras, uma combinação/sequência de duas ou mais ações (Casby, 2003).

exemplos: Finge que bebe de um copo vazio e que come de um prato.

Põe o biberão na boca da boneca e depois deita-a na cama.

Ações únicas – A criança demonstra ações únicas nas suas brincadeiras (Casby, 2003).

exemplos: Finge que bebe de um copo vazio.

Põe o biberão na boca da boneca.

Brincar paralelo - a criança brinca independentemente; contudo, a atividade muitas vezes, apesar de não necessariamente, leva-a para dentro de um metro das outras crianças. Se a criança é muito atenta aos outros enquanto brinca independentemente, o brincar paralelo é codificado independentemente da distância entre a criança foco e as outras crianças. Ela está muitas vezes a brincar com brinquedos que são similares àqueles que as crianças à volta dela estão a usar. A criança normalmente parece estar de alguma forma consciente e atenta aos seus pares e frequentemente envolve-se no “falar paralelo” (isto é, verbalizar os seus próprios pensamentos para benefício das outras crianças). Resumido, a criança brinca ao lado, ou na companhia de outras crianças mas não brinca com os seus companheiros (Rubin, 2001).

Brincar solitário – a criança brinca à parte das outras crianças a uma distancia maior de que um metro. A criança está normalmente a brincar com brinquedos que são diferentes daqueles que as outras crianças estão a usar. A criança está centrada na sua própria atividade e presta pouca atenção, ou atenção nenhuma a nenhuma criança na área. Se a criança está a brincar numa área pequena a regra de um metro é muitas vezes não aplicável. Nesses casos, o observador deve basear-se na atenção relativa da criança para com os outros no seu meio social (Rubin, 2001).

Comportamento desocupado(a) – a criança demonstra uma ausência de foco de atenção ou de intenção. A este nível encontram-se, normalmente, dois tipos de comportamentos: 1) a criança olha fixamente para o espaço 2) a criança anda a passear sem qualquer objetivo específico, demonstrando um nível muito ligeiro de interesse, se é que o demonstra, nas atividade que se desenrolam. Se a criança está envolvida numa atividade funcional (exemplo: enrolar o cabelo no dedo) mas não está a prestar atenção à atividade, então a criança está desocupada. Contudo, se se considerar que a atenção da criança está mesmo focada nessa atividade funcional, então não se considera comportamento desocupado (Rubin, 2001).

Comportamento de espectador: quando na posição de espectador, a criança olha para as atividades dos outros, mas não entra nela. Também pode oferecer comentários ou rir-se com as outras crianças mas não se envolve na atividade atual (Rubin, 2001).

Guiões – sequências de ações subjacentes aos temas de cada brincadeira.

Iniciação – Quando a criança inicia um evento após 3 segundos durante os quais se verificou ausência de qualquer interação verbal ou não verbal (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996).

Casby, M. W. (2003). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175 - 183.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67(2), 471-489.

Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale* Maryland: Center for Children, Relationships and Culture.

ANEXO G

PROCESSO DE TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SECÇÃO II DA ARP

Tabela G 1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares- itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continua)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
1	Social strategies and social tasks	Estratégias sociais e tarefas sociais	Social strategies and social tasks	Estratégias sociais e tarefas sociais	
2	A. Peer Group entry	A. Entrada no grupo de pares	A. Entry into peer groups	A. Entrada no grupo de pares	A. Entrada no grupo de pares
3	a. Initial Attempt	a. Tentativa Inicial	a. Initial Attempt	a. Tentativa Inicial	a. Tentativa Inicial
4	a1. Harmonious and Relevant Strategies - Please note whether in the initial attempt to gain entry the child first seeks to communicate to the hosts that he or she is interested in joining the existing activity and not in redirecting it. This is usually accomplished by doing or saying something similar to that of the hosts or perhaps directly imitating one of the host child's behaviors. Please check all those attempts to establish harmony that you observed for the child.	a1. Estratégias harmoniosas e relevantes – Por favor observe se, na tentativa inicial para conseguir a entrada, a criança tenta comunicar aos anfitriões que está interessada em juntar-se à atividade que está a decorrer e não em redirecioná-la. Isto é normalmente conseguido fazendo, ou dizendo alguma coisa similar ao que é dito e feito pelos anfitriões, ou talvez pela imitação direta do comportamento de um dos anfitriões. Por favor, verifique todas essas tentativas, observadas na criança, para estabelecer harmonia.	a1. Harmonious and relevant strategies - Please observe whether in the initial attempt to gain entry, the child first seeks to communicate to the hosts that he is interested in joining the existing activity and not in redirecting it. This is normally accomplished by doing or saying something similar to that of the hosts or perhaps by directly imitating one of the host child's behaviors. Please check all those attempts to establish harmony that you observed in the child.	a1. Estratégias harmoniosas e relevantes – Por favor observe se, na tentativa inicial para conseguir a entrada, a criança tenta comunicar aos anfitriões que está interessada em juntar-se à atividade que está a decorrer e não em redirecioná-la. Isto é normalmente conseguido fazendo, ou dizendo alguma coisa similar ao que é dito e feito pelos anfitriões, ou talvez pela imitação direta do comportamento de um dos anfitriões. Por favor, verifique todas essas tentativas, observadas na criança, para estabelecer harmonia.	a1. Estratégias harmoniosas e relevantes – Por favor observe se, na tentativa inicial para conseguir a entrada, a criança tenta comunicar, ao grupo de pares - que já está envolvido na brincadeira - que está interessada em juntar-se à atividade que está a decorrer e não em redirecioná-la. Isto é normalmente conseguido, fazendo ou dizendo alguma coisa similar ao que é dito e feito pelos pares - que já estão envolvidos na brincadeira - ou, talvez, pela imitação direta do comportamento de um dos desses pares. Por favor, verifique todas essas tentativas, observadas na criança, para estabelecer harmonia.

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
5	a1.1. Initial Attempts (Specific Behaviors) to Establish Harmony with Peer (check all that apply)	a1.1. Tentativas iniciais (comportamentos específicos) para estabelecer harmonia com o par (registre todas as que se aplicam)	a1.1. Initial Attempts (specific behaviors) to establish harmony with peer (check all that apply)	a1.1. Tentativas iniciais (comportamentos específicos) para estabelecer harmonia com o par (registre todas as que se aplicam)	Tentativas iniciais (comportamentos específicos) para estabelecer harmonia com o par (<u>registre todas as que se aplicam</u>)
6	1. Stands near or watches peers, appearing to wait for an opportunity [waiting]	1. Fica perto ou observa os pares, parecendo esperar por uma oportunidade [espera]	1. Stands near or observes peers, appearing to wait for an opportunity [waits]	1. Fica perto ou observa os pares, parecendo esperar por uma oportunidade [espera]	1. Fica perto ou observa os pares, parecendo esperar por uma oportunidade [espera]
7	2. Gains attention through eye-contact, gesture, or gentle touch [active attention]	2. Consegue a atenção através do contacto ocular, gestos, ou toque gentil [atenção ativa]	2. Gets attention through eye contact, gestures, or gentle touch [active attention]	2. Consegue a atenção através do contacto ocular, gestos, ou toque gentil [atenção ativa]	2. Consegue a atenção através do contacto ocular, gestos, ou toque gentil [atenção ativa]
8	3. Imitates a peer's play verbally or nonverbally [imitates]	3. Imita a brincadeira de um colega verbalmente ou não verbalmente [imita]	3. Imitates colleague's play verbally or nonverbally [imitates]	3. Imita a brincadeira de um colega verbalmente ou não verbalmente [imita]	Imita a brincadeira de um par, verbalmente ou não verbalmente [imita]
9	4. Produces a variation of peers' verbal or nonverbal activity [variation]	4. Produz uma variação da atividade verbal ou não verbal dos pares [variação]	4. Produces a variation of peers' verbal or nonverbal activity [variation]	4. Produz uma variação da atividade verbal ou não verbal dos pares [variação]	4. Produz uma variação da atividade verbal ou não verbal dos pares [variação]
10	5. Shows or offers a toy related to peers' play [shows/offers]	5. Mostra ou dá um brinquedo relacionado com a brincadeira dos pares [mostra/oferece]	5. Shows or gives a toy related to peers' play [shows/offers]	5. Mostra ou dá um brinquedo relacionado com a brincadeira dos pares [mostra/oferece]	5. Mostra ou dá um brinquedo relacionado com a brincadeira dos pares [mostra/oferece]
11	6. Asks a question relevant to existing play activities [ask relevant question]	6. Coloca uma questão relevante tendo em conta a brincadeira que está a decorrer [coloca uma questão relevante]	6. Asks a question relevant regarding the play activity at hand [ask a relevant question]	6. Coloca uma questão relevante tendo em conta a brincadeira que está a decorrer [coloca uma questão relevante]	6. Coloca uma questão relevante tendo em conta a brincadeira que está a decorrer [coloca uma questão relevante]

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
12	7. Politely requests direct access to the play activity [polite request]	7. Pede, de forma gentil, acesso direto à brincadeira [pedido gentil]	7. Politely requests direct access to play [polite request]	7. Pede, de forma gentil, acesso direto à brincadeira [pedido gentil]	7. Pede, de forma gentil, acesso direto à brincadeira [pedido gentil] ¹⁴
13	8. Shares information relevant to existing play activities [shares information]	8. Partilha informação relevante para as brincadeiras que estão a decorrer [partilha informação]	8. Shares information relevant to existing play activities [shares information]	8. Partilha informação relevante para as brincadeiras que estão a decorrer [partilha informação]	8. Partilha informação relevante para as brincadeiras que estão a decorrer [partilha informação]
14	9. Makes reasonable but direct request to play [direct request]	9. Faz um pedido para brincar, sensato mas direto [pedido direto]	9. Makes reasonable but direct request to play [direct request]	9. Faz um pedido para brincar, sensato mas direto [pedido direto]	Faz um pedido para brincar, sensato mas direto [pedido direto] ¹⁵
15	a2. Possible Reasons or Strategies for Failure of Initial Attempt at Peer Entry - Even socially competent children often fail to gain entry during the first attempt. Based on your observations, please check all of the reasons why the child's attempt at group entry may have failed (if observed).	a2. Possíveis razões ou estratégias para a falha da tentativa inicial de entrada no grupo de pares – mesmo as crianças socialmente competentes falham, frequentemente, em conseguir entrada durante a primeira tentativa. Baseado(a) nas suas observações verifique, por favor, todas as razões que levam a que as tentativas de entrada no grupo de pares possam ter falhado (se observado)	a2. Possible reasons or strategies for failure of initial attempt at entry into peer groups		a2. Possíveis razões ou estratégias para a falha da tentativa inicial de entrada no grupo de pares - mesmo as crianças socialmente competentes falham, frequentemente, em conseguir entrada durante a primeira tentativa. Baseado(a) nas suas observações verifique, por favor, todas as razões que levam a que as tentativas de entrada no grupo de pares possam ter falhado (se observado).

¹⁴ Pedidos indiretos uma vez que surgem de forma atenuada/suavizada – exemplos: pelo tom de voz; interrogativas “tag”: “Empresta-me isso, **está bem?**”, “Agora sou eu a mãe, **pode ser?**”; utilização de **verbos auxiliares modais**: “**Podias** emprestar-me isso”; “Não **devias** fazer isso”.

¹⁵ A ação desejada é declarada de forma direta e clara, sem qualquer tipo de atenuação – exemplo: “Dá-me isso”; “Faz de conta que eu sou a Mãe e que tu és o Pai.”

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
16	1. Attempts to play with nonresponsive peers [nonresponsive peers]	1. Tenta brincar com pares não responsivos [pares não responsivos]	1. Attempts to play with nonresponsive peers [nonresponsive peers]	1. Tenta brincar com pares não responsivos [pares não responsivos]	1. Tenta brincar com pares não responsivos [pares não responsivos]
17	2. Attempts to play with children who have rejected the child regularly in past [reputation]	2. Tenta brincar com crianças que, no passado, rejeitaram regularmente a criança [reputação]	2. Attempts to play with children who have rejected the child regularly in past [reputation]	2. Tenta brincar com crianças que, no passado, rejeitaram regularmente a criança [reputação]	2. Tenta brincar com crianças que, no passado, a(o) rejeitaram regularmente [reputação]
18	3. Attempts to play using objects and actions unrelated to peers' activity [unrelated toys]	3. Tenta brincar usando objetos e ações não relacionadas com a atividade dos pares [brinquedos não relacionados]	3. Attempts to play using objects and actions unrelated to peers' activity [unrelated toys]	3. Tenta brincar usando objetos e ações não relacionadas com a atividade dos pares [brinquedos não relacionados]	3. Tenta brincar usando objetos e ações não relacionados com a atividade dos pares [brinquedos não relacionados]
19	4. Attempts conversation unrelated to peers' conversation or play activities [unrelated conversation]	4. Tenta conversa não relacionada com a conversa dos pares ou com as brincadeiras [conversa não relacionada]	4. Attempts conversation unrelated to peers' conversation or with play activities [unrelated conversation]	4. Tenta conversa não relacionada com a conversa dos pares ou com as brincadeiras [conversa não relacionada]	4. Tenta estabelecer conversas não relacionadas com a conversa ou com as brincadeiras dos pares [conversa não relacionada]
20	5. Attempts to redirect peers' activity [redirect]	5. Tenta redirecionar a atividade dos pares [redirecionar]	5. Attempts to redirect peers' activity [redirect]	5. Tenta redirecionar a atividade dos pares [redirecionar]	5. Tenta redirecionar a atividade dos pares [redirecionar]
21	6. Attempts to play with peers before establishing face-to-face and/or eye contact [eye contact]	6. Tenta brincar com os pares antes de estabelecer contacto facial e/ou ocular [contacto ocular]	6. Attempts to play with peers before establishing face-to-face and/or eye contact [eye contact]	6. Tenta brincar com os pares antes de estabelecer contacto facial e/ou ocular [contacto ocular]	6. Tenta brincar com os pares antes de estabelecer contacto ocular [contacto ocular]
22	7. Timing of social interactions was poor such that the child interrupts peers when intently engaged in another activity [poor timing]	7. O momento das interações sociais foi de tal forma pobre que a criança interrompe os pares quando intencionalmente envolvidos noutra atividade [momento pobre]	7. Timing of social interactions was poor such that the child interrupts peers when intently engaged in another activity [poor timing]	7. O momento das interações sociais foi de tal forma pobre que a criança interrompe os pares quando intencionalmente envolvidos noutra atividade [momento pobre]	7. O momento das interações sociais é de tal forma inadequado que a criança interrompe os pares quando estes estão intencionalmente envolvidos noutra atividade [momento inadequado]

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
23	8. Uses overly intrusive strategies such as demanding inclusion in play or physically intruding on space and toys [intrusive/demanding]	8. Utiliza estratégias excessivamente intrusivas tais como exigir inclusão na brincadeira ou intrometer-se fisicamente no espaço e nos brinquedos [intrusiva/exigente]	8. Uses excessively intrusive strategies such as demanding inclusion in play or physically intruding on space and toys [intrusive/demanding]	8. Utiliza estratégias excessivamente intrusivas tais como exigir inclusão na brincadeira ou intrometer-se fisicamente no espaço e nos brinquedos [intrusiva/exigente]	8. Utiliza estratégias excessivamente intrusivas tais como exigir inclusão na brincadeira ou intrometer-se fisicamente no espaço e no uso dos brinquedos [intrusiva/exigente]
24	9. Acts aggressively toward peers (hits, shoves, grasps) [aggressive]	9. Age agressivamente contra os pares (bate, dá encontrões, prende) [agressiva]	9. Acts aggressively toward peers (beats, shoves, grasps) [aggressive]	9. Age agressivamente contra os pares (bate, dá encontrões, prende) [agressiva]	9. Comporta-se de uma forma agressiva com os pares (bate, dá encontrões, agarra)
25	10. Other	10. Outra	10. Another	10. Outra	10. Outra
26	a3. Outcomes of Initial Attempts - Please rank order (1 = most frequent result) the typical response by the host(s) to child's initial entry attempts.	a3. Resultados das tentativas iniciais – por favor ordene (1=resultado mais frequente) a resposta típica dada pelo(s) anfitrião (ões) à tentativa inicial da criança para entrar no grupo de pares.	a3. Results of initial attempts - Please rank order (1 = most frequent result) the typical response by the host(s) to child's initial entry attempts into peer groups.	a3. Resultados das tentativas iniciais – por favor ordene (1=resultado mais frequente) a resposta típica dada pelo(s) anfitrião (ões) à tentativa inicial da criança para entrar no grupo de pares.	a3. Resultados das tentativas iniciais – ordene (1=resultado mais frequente) a resposta típica dada pelo (s) par (es) à tentativa inicial da criança para entrar na brincadeira em que este(s) já estava(m) envolvido(s).
27	a 3.1. Rank Order (1-4) Acknowledgment (of interest or promise of later involvement) Acceptance Ignoring Rejection	a 3.1. Ordem de classificação (1-4) Reconhecimento (de interesse ou promessa de que se envolverá mais tarde) Aceitação Ignora Rejeição	a 3.1. Rank order (1- 4) Acknowledgment (of interest or promise of later involvement) Acceptance Ignores Rejection	a 3.1. Ordem de classificação (1-4) Reconhecimento (de interesse ou promessa de que se envolverá mais tarde) Aceitação Ignora Rejeição	a 3.1 Ordenação (1-4) Reconhecem (interesse ou promessa de que se envolverá mais tarde) Aceitam Ignoram Rejeitam

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
28	b. Second Efforts - A child's subsequent attempts following being rejected, ignored, or having initial bids to enter group postponed.	b. Segundos esforços – as tentativas subsequentes da criança depois de ter sido rejeitada, ignorada, ou depois de ter visto adiadas as propostas iniciais para entrar no grupo.	b. Second efforts - A child's subsequent attempts after being rejected, ignored, or having initial proposals to enter group postponed.	b. Segundos esforços – as tentativas subsequentes da criança depois de ter sido rejeitada, ignorada, ou depois de ter visto adiadas as propostas iniciais para entrar no grupo.	b. Segundos esforços – as tentativas subsequentes da criança depois de ter sido rejeitada, ignorada ou depois de ter visto adiadas as propostas iniciais para entrar no grupo.
29	b1. Strategies - Many children do not succeed in gaining access to play on the first attempt. How the child reacts to being ignored, rejected, or asked to wait to join the group until some future time is a critical aspect of the peer entry process. Please check those strategies in the following list that are most typical of the child.	b1. Estratégias - Muitas crianças não têm sucesso em conseguirem ter acesso à brincadeira na primeira tentativa. A forma como a criança reage ao facto de ser ignorada, rejeitada, ou quando lhe é pedido que espere até a um momento futuro para se juntar, é um aspeto crítico do processo de entrada no grupo de pares. Por favor verifique, na lista seguinte, as estratégias mais típicas da criança.	b1. Strategies - Many children do not succeed in gaining access to play on the first attempt. How the child reacts to being ignored, rejected, or when asked to wait to join the group until some future time, is a critical aspect of the peer entry process. Please check the strategies in the following list that are most typical of the child.	b1. Estratégias - Muitas crianças não têm sucesso em conseguirem ter acesso à brincadeira na primeira tentativa. A forma como a criança reage ao facto de ser ignorada, rejeitada, ou quando lhe é pedido que espere até a um momento futuro para se juntar, é um aspeto crítico do processo de entrada no grupo de pares. Por favor verifique, na lista seguinte, as estratégias mais típicas da criança.	b1. Estratégias - Muitas crianças não têm sucesso em conseguirem ter acesso à brincadeira na primeira tentativa. A forma como a criança reage ao facto de ser ignorada, rejeitada, ou quando lhe é pedido que espere até a um momento futuro para se juntar, é um aspeto crítico do processo de entrada no grupo de pares. Por favor verifique, na lista seguinte, as <u>estratégias mais típicas da criança.</u>
30	1. Does not persist [not persist]	1. Não persiste [não persiste]	1. Does not persist [does not persist]	1. Não persiste [não persiste]	1. Não persiste [não persiste]
31	2. Repeats previous effort with minor variations [repeats]	2. Repete esforços anteriores com variações mínimas [repete]	2. Repeats previous efforts with minor variations [repeats]	2. Repete esforços anteriores com variações mínimas [repete]	2. Repete esforços anteriores com variações mínimas [repete]
32	3. Becomes less intrusive but maintains proximity and interest [less intrusive]	3. Torna-se menos intrusiva mas mantém proximidade e interesse [menos intrusiva]	3. Becomes less intrusive but maintains proximity and interest [less intrusive]	3. Torna-se menos intrusiva mas mantém proximidade e interesse [menos intrusiva]	3. Torna-se menos intrusivo(a), mas mantém proximidade e interesse [menos intrusivo(a)]

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares -itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
33	4. Becomes more directive in requests for access, but comments and/or behavior are relevant to play activity [directive and relevant]	4. Torna-se mais diretiva nos pedidos de acesso, mas os comentários e/ou os comportamentos são relevantes para a brincadeira [diretiva e relevante]	4. Becomes more directive in requests for access, but comments and/or behavior are relevant to play [directive and relevant]	4. Torna-se mais diretiva nos pedidos de acesso, mas os comentários e/ou os comportamentos são relevantes para a brincadeira [diretiva e relevante]	4. Torna-se mais diretivo(a) nos pedidos de acesso, mas os comentários e/ou os comportamentos são relevantes para a brincadeira [diretiva e relevante]
34	5. Becomes highly intrusive by being more demanding (says everyone must play together; tries to take over) [highly intrusive]	5. Torna-se extremamente intrusiva ao ser mais exigente (diz que toda a gente deve brincar junta; tenta tomar o controlo) [extremamente intrusiva]	5. Becomes extremely intrusive by being more demanding (says everyone must play together; tries to take over)[extremely intrusive]	5.Torna-se extremamente intrusiva ao ser mais exigente (diz que toda a gente deve brincar junta; tenta tomar o controlo [extremamente intrusiva]	5. Torna-se extremamente intrusivo(a) ao ser mais exigente (diz que toda a gente deve brincar em conjunto; tenta tomar o controlo) [extremamente intrusiva]
35	6. Makes irrelevant comments, self-statements, or suggestions [irrelevant]	6. Faz comentários irrelevantes, auto afirmações, ou sugestões [irrelevante]	6. Makes irrelevant comments, self-statements, or suggestions [irrelevant]	6. Faz comentários irrelevantes, auto-afirmações, ou sugestões [irrelevante]	6. Faz comentários, afirmações ou sugestões irrelevantes [irrelevante]
36	7. Makes threats or appeals to adult authority for access [threats or appeals]	7. Faz ameaças ou apela à autoridade do adulto para aceder [ameaça ou apela]	7. Makes threats or appeals to adult authority for access [threats or appeals]	7. Faz ameaças ou apela à autoridade do adulto para aceder [ameaça ou apela]	7. Faz ameaças ou apela à autoridade do adulto para aceder [ameaça ou apela]
37	8. Responds appropriately to host's questions, directives, or attention getters [responds]	8. Responde apropriadamente às questões do anfitrião, diretivas ou chamadas de atenção [responde]	8. Responds appropriately to host's questions, directives, or attention cautions [responds]	8. Responde apropriadamente às questões, diretivas ou chamadas de atenção do anfitrião [responde]	8. Responde apropriadamente às questões, diretivas ou chamadas de atenção dos pares que já estavam envolvidos na brincadeira [responde]
38	9. Engages in some form of positive negotiations with peers (see conflict resolution strategies in next section) [positive conflict resolution]	9. Envolve-se em algumas formas de negociações positivas com os pares (veja a secção de estratégias de resolução de conflitos na próxima secção) [resolução positiva dos conflitos]	9. Engages in some form of positive negotiations with peers (see conflict resolution strategies in next section) [positive conflict resolution]	9. Envolve-se em algumas formas de negociações positivas com os pares (veja a secção de estratégias de resolução de conflitos na próxima secção) [resolução positiva dos conflitos]	9. Envolve-se em algumas formas de negociação positiva com os pares ¹⁶ [resolução positiva dos conflitos]

¹⁶ Por favor veja, na secção a seguir, as estratégias de resolução de conflitos.

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
39	10. Becomes disruptive or disagreeable [disruptive or disagreeable]	10. Torna-se disruptivo ou desagradável [disruptivo ou desagradável]	10. Becomes disruptive or disagreeable (disruptive or disagreeable)	10. Torna-se disruptivo ou desagradável [disruptivo ou desagradável]	10. Torna-se disruptivo(a) ou desagradável [disruptivo (a) ou desagradável]
40	11. Other	11. Outra	11. Other	11.Outra	11. Outras
41	b2. Outcomes of Second Attempt - Please rank order (1 = most frequent result) the typical response by the host(s) to child's second entry attempts.	b2.Resultados da segunda tentativa – por favor ordene (1=resultado mais frequente) a resposta típica do(s) anfitrião(ões) às segundas tentativas da criança.	b2. Results of second attempt - Please rank order (1 = most frequent result) the typical response by the host(s) to child's second entry attempts.	b2.Resultados da segunda tentativa – por favor ordene (1=resultado mais frequente) a resposta típica do(s) anfitrião(ões) às segundas tentativas da criança.	b2.Resultados da segunda tentativa – ordene (1=resultado mais frequente) a resposta típica dada pelo (s) par (es) às segundas tentativas da criança para entrar na brincadeira em que este(s) já estava(m) envolvido(s).
42	b 2.1Rank Order (1-4) Acknowledgment (of interest or promise of later involvement) Acceptance, Ignoring, Rejection	b 2.1Ordem do rank (1-4) Reconhecimento (de interesse ou promessa de que se envolverá mais tarde) Aceitação, Ignora, Rejeição	b 2.1 Rank order (1- 4) Acknowledgment (of interest or promise of later involvement) Acceptance, Ignores, Rejection	b 2.1. Ordenação (1-4) Reconhecem (interesse ou promessa de que se envolverá mais tarde) Aceitam, Ignoram, Rejeitam	

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela equipa do Porto

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
43	<p>c. General Strategies Associated with Difficulties in Peer Group Entry The problems listed below represent some of the primary overall reasons why children who do have significant problems are not as successful as possible in attempts to gain entry into groups. In this listing, an effort was made to identify key areas of general concern that characterize the child's strategies during peer entry. That is, peer group entry may fail because children use inappropriate or ineffective strategies.</p>	<p>c. Estratégias gerais associadas a dificuldades de entrada no grupo de pares Os problemas listados a seguir representam algumas das razões primárias gerais porque as crianças que têm problemas significativos não têm tanto sucesso quanto possível nas tentativas de conseguirem entrar para os grupos. Nesta listagem, foi feito um esforço para identificar áreas-chave de preocupação geral que caracterize as estratégias da criança no decorrer da entrada no grupo de pares. Isto é, a entrada no grupo de pares pode falhar porque as crianças usam estratégias inapropriadas ou ineficazes.</p>	<p>c. General strategies associated with difficulties in peer group entry The problems listed below represent some of the primary general reasons why children who have significant problems are not as successful as possible in attempts to gain entry into groups. In this listing, an effort was made to identify key areas of general concern that characterize the child's strategies during peer group entry. That is, peer group entry may fail because children use inappropriate or ineffective strategies.</p>	<p>c. Estratégias gerais associadas a dificuldades de entrada no grupo de pares Os problemas listados a seguir representam algumas das razões primárias gerais porque as crianças que têm problemas significativos não têm tanto sucesso quanto possível nas tentativas de conseguirem entrar para os grupos. Nesta listagem, foi feito um esforço para identificar áreas-chave de preocupação geral que caracterize as estratégias da criança no decorrer da entrada no grupo de pares. Isto é, a entrada no grupo de pares pode falhar porque as crianças usam estratégias inapropriadas ou ineficazes.</p>	<p>c. Estratégias gerais associadas a dificuldades de entrada no grupo de pares Os problemas listados a seguir representam algumas das razões primárias gerais relativas ao porquê das crianças - que têm problemas significativos - não terem tanto sucesso, quanto o possível, nas tentativas de conseguirem entrar nos grupos. Nesta listagem foi feito um esforço para identificar áreas-chave de preocupação geral que caracterizem as estratégias da criança no decorrer da entrada no grupo de pares. Isto é, a entrada no grupo de pares pode falhar porque a criança usa estratégias inadequadas ou sem efeito.</p>
44	<p>c1. General Strategies (check all that apply that are highly characteristic of the child)</p>	<p>c1. Estratégias gerais (verifique todas as que se aplicam que são muito características da criança)</p>	<p>c1. General strategies (check all that apply that are highly characteristic of the child)</p>	<p>c1. Estratégias gerais (verifique todas as que se aplicam que são muito características da criança)</p>	<p>c1. Estratégias gerais (assinale <u>todas as que se aplicam</u> e que são muito características da criança)</p>
45	<p>1. Not relevant or harmonious (behavior, comments, demands, questions).</p>	<p>1. Não relevante ou harmoniosa (comportamento, comentários, exigências, questões).</p>	<p>1. Not relevant or harmonious (behavior, comments, demands, questions).</p>	<p>1. Não relevante ou harmoniosa (comportamento, comentários, exigências, questões).</p>	<p>1. Não relevante nem harmonioso(a) (comportamento, comentários, exigências, questões)</p>
46	<p>2. Too intrusive (takes over; redirects)</p>	<p>2. Demasiadamente intrusiva (toma o controlo; redireciona)</p>	<p>2. Too intrusive (takes over; redirects)</p>	<p>2. Demasiadamente intrusiva (toma o controlo; redireciona)</p>	<p>2. Demasiado intrusivo(a) (toma o controlo, redireciona)</p>

Tabela G1 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares itens não traduzidos pela equipa do Porto

(conclusão)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
47	3. Takes primarily aggressive and/or negative approaches	3. Toma primariamente atitudes de aproximação agressivas e/ou negativas	3. Takes primarily aggressive and/or negative approaches	3. Toma primariamente atitudes de aproximação agressivas e/ou negativas	Recorre, principalmente, a abordagens agressivas e/ou negativas.
48	4. Disagreeable (not interested in negotiation)	4. Desagradável (não está interessada em negociação)	4. Disagreeable (is not interested in negotiation)	4. Desagradável (não está interessada em negociação)	4. Desagradável (não está interessado (a) em negociar)
49	5. Not sufficiently directive or persistent	5. Não é suficientemente diretiva ou persistente	5. Is not sufficiently directive or persistent	5. Não é suficientemente diretiva ou persistente	5. Não é suficientemente diretivo(a) ou persistente
50	6. Others (list)	6. Outras (liste)	6. Others (list)	6. Outras (liste)	Outras (liste)
51	d. General summary of strengths and concerns:	d. Sumário geral de áreas fortes e preocupações	d. General summary of strengths and concerns:	d. Sumário geral de áreas fortes e preocupações	d. Sumário geral de áreas fortes e preocupações

Tabela G 2 – Processo de tradução da Secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continua)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
52	B. Conflict resolution	B. Resolução de Conflitos	B. Conflicts resolution	Resolução de Conflitos	Resolução de Conflitos	Resolução de Conflitos	Resolução de Conflitos
53	B.1 – OVERVIEW	B.1 PERSPECTIVA GERAL	B.1 – OVERVIEW	B.1 PERSPECTIVA GERAL	B.1 PERSPECTIVA GERAL	B.1 PERSPECTIVA GERAL	B.1 PERSPECTIVA GERAL
54	a. Reasons for Conflict - Note on the scale the circumstances in which conflict appears to arise.	a. Razões para conflito – registe na escala as circunstâncias nas quais o conflito parece emergir.	a. Reasons for conflict - register on the scale the circumstances in which conflict appears to arise.	a. Razões para conflito – registe na escala as circunstâncias nas quais o conflito parece emergir.	a. Razões para o conflito – Anote na escala as circunstâncias nas quais o conflito parece surgir.	a. Razões para o conflito – registe na escala as circunstâncias nas quais o conflito parece surgir.	a. Razões para o conflito – registe na escala as circunstâncias nas quais o conflito parece surgir.
55	1. Conflicts regarding possessions [possessions]	1. Conflitos relacionados com posse [posse]	1. Conflicts related with possession [possession]	1. Conflitos relacionados com posse [posse]	1. Conflitos relacionados com a posse de objetos [posse]	1. Conflitos relacionados com posse [posse]	1. Conflitos relacionados com posse [posse]
56	2. Conflicts regarding space [space]	2. Conflitos relacionados com espaço [espaço]	2. Conflicts related with space [space]	2. Conflitos relacionados com espaço [espaço]	2. Conflitos relacionados com o espaço [espaço]	2. Conflitos relacionados com espaço [espaço]	2. Conflitos relacionados com espaço [espaço]
57	3. Conflicts regarding social rule violations [social rules]	3. Conflitos relacionados com violação das regras [regras sociais]	3. Conflicts related with rule violations [social rules]	3. Conflitos relacionados com violação das regras sociais [regras sociais]	3. Conflitos relacionados com a violação de regras sociais [regras sociais]	3. Conflitos relacionados com violação de regras sociais [regras sociais]	3. Conflitos relacionados com não cumprimento de regras sociais [regras sociais]
58	4. Conflicts regarding disagreement over ideas or assertions [ideas]	4. Conflitos relacionados com desacordo de ideias ou asserções [ideia]	4. Conflicts regarding disagreement over ideas or assertions [idea]	4. Conflitos relacionados com desacordo de ideias ou asserções [ideias]	4. Conflitos relacionados com o desacordo relativamente a ideias ou afirmações [ideias]	4. Conflitos relacionados com desacordo de ideias ou afirmações [ideias]	4. Conflitos relacionados com desacordo de ideias ou afirmações [ideias]

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
59	5. Conflicts regarding social control, e.g., dominance, role assignments [social control]	5. Conflitos relacionados com controlo social, exemplo, atribuição de funções [controlo social]	5. Conflicts regarding social control, example, dominance, task assignments [social control]	5. Conflitos relacionados com controlo social, exemplo, domínio, atribuição de funções [controlo social]	5. Conflitos relacionados com o controlo social, ex: domínio; distribuição de papéis [controlo social]	5. Conflitos relacionados com controlo social, exemplo, domínio, distribuição de papéis [controlo social]	5. Conflitos relacionados com controlo social (exemplo: domínio, distribuição de papéis) [controlo social]
60	b. Initiator/Recipient Role — Evaluate the extent to which these conflicts are initiated by the child (e.g., directive episodes) or occur as a reaction from the initiations of peers (e.g., defends property).	b. Papel de iniciador/recetor – avalie até que ponto estes conflitos são iniciados pela criança (exemplo, episódios diretivos) ou ocorrem como uma reação das iniciativas dos pares (exemplo, defesa de propriedade).	b. Initiator/Recipient Role — Evaluate the extent to which these conflicts are initiated by the child (e.g. directive episodes) or occur as a reaction from the initiatives of peers (example, defends property).	b. Papel de iniciador/recetor – avalie até que ponto estes conflitos são iniciados pela criança (exemplo, episódios diretivos) ou ocorrem como uma reação das iniciativas dos pares (exemplo, defesa de propriedade).	b. Papel Iniciador/recetor - avalie o grau em que os conflitos são iniciados pela criança (ex_ episódios diretos) ou ocorrem como reação às iniciações dos pares (ex: defesa de propriedade).	a. Papel de iniciador/recetor – avalie até que ponto estes conflitos são iniciados pela criança (exemplo: episódios diretivos) ou ocorrem como uma reação às iniciações dos pares (exemplo: defesa de propriedade)	b. Papel de iniciadora/recetora – avalie em que medida estes conflitos são iniciados pela criança (exemplo: episódios diretivos) ou ocorrem como uma reação a iniciações dos pares (exemplo: defesa de propriedade).
61	b1. Initiates most exchanges resulting in conflict	b1. Inicia a maioria das trocas resultando em conflito	b1. Initiates most of the exchanges resulting in conflict	b1. Inicia a maioria das trocas resultando em conflito	b1 Inicia a maioria das trocas resultando em conflito	b1.Inicia a maioria das trocas resultando em conflito	b1. Inicia a maioria das trocas que resultam em conflito
62	b2. Is equally likely to be initiator or respondent	b2. Tem igual probabilidade de ser iniciadora ou respondente	b2. Has the same probability of being initiator or respondent	b2. Tem igual probabilidade de ser iniciadora ou respondente	b2. Tem igual probabilidade de ser iniciadora ou respondente	b2. Tem igual probabilidade de ser iniciadora ou respondente	b2.Tem igual probabilidade de iniciar ou responder
63	b3. Is mostly a recipient of exchanges resulting in conflict.	b3.É,maioritariamente, recetora das trocas que resultam em conflito.	b3. Is mostly recipient of exchanges resulting in conflict.	b3.É,maioritariamente, recetora das trocas que resultam em conflito.	b3.É,maioritariamente, recetor das trocas que resultam em conflito.	b3.É,maioritariamente, recetora das trocas que resultam em conflito.	b3.É,maioritariamente, recetora das trocas que resultam em conflito.

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
64	a. INITIATIONS RESULTING IN CONFLICT — The scales below are designed to be responsive to directive episodes, as they are the most common bases for conflict.	a. INICIATIVAS QUE RESULTAM EM CONFLITO – as escalas a seguir foram desenhadas para responderem a episódios diretivos, uma vez que estes são as causas mais comuns de conflito	a. INITIATIVES RESULTING IN CONFLICT — the following scales were designed to be responsive to directive episodes, as they are the most common cause for conflict.	a. INICIATIVAS QUE RESULTAM EM CONFLITO – as escalas a seguir foram desenhadas para responderem a episódios diretivos, uma vez que estes são as causas mais comuns de conflito	Iniciações resultando em conflito - as escalas seguintes referem-se a episódios diretivos, pois estes constituem as bases mais comuns para conflito.	INICIAÇÕES/INICIATIVAS QUE RESULTAM EM CONFLITO – as escalas seguintes referem-se a episódios diretivos, uma vez que estes são as causas mais comuns de conflito	INICIAÇÕES QUE RESULTAM EM CONFLITO – as escalas seguintes referem-se a episódios diretivos uma vez que estes são as causas mais comuns de conflito
65	a1. Initial Response of Peer to Child's Initiative -It is important to determine the type of initial opposition that generally occurs to the child's directive. This information informs us both about the characteristics of the child's peers as well as the child's social status, reputation, or reasonableness of the directive. Of greatest importance, this initial opposition sets the tone for subsequent exchanges in the conflict resolution episode	a1. Resposta inicial do par à iniciativa da criança - É importante determinar o tipo de oposição inicial que geralmente ocorre à diretiva da criança. Esta informação informa-nos tanto das características dos pares da criança como do estatuto social da criança, reputação, ou do carácter razoável da diretiva. De grande importância, esta oposição inicial dá o mote para as trocas subsequentes no episódio de resolução do conflito.	a1. Initial response of peer to child's initiative It is important to determine the type of initial opposition that generally occurs to the child's directive. This information informs us both about the characteristics of the child's peers as well as the child's social status, reputation, or reasonableness of the directive. Of greatest importance, this initial opposition sets the tone for subsequent exchanges in the conflict resolution episode.	a1. Resposta inicial do par à iniciativa da criança É importante determinar o tipo de oposição inicial que geralmente ocorre à diretiva da criança. Esta informação informa-nos tanto das características dos pares da criança como do estatuto social da criança, reputação, ou do carácter razoável da diretiva. De grande importância, esta oposição inicial dá o mote para as trocas subsequentes no episódio de resolução do conflito.	a) Resposta inicial dos pares às iniciativas da criança É importante determinar o tipo das oposições iniciais que geralmente ocorre nas diretivas da criança. Esta informação informa-nos sobre as características dos pares da criança assim como o estatuto social da criança, reputação, ou razoabilidade da diretiva. De grande importância, as oposições iniciais	a. Resposta inicial do par à iniciativa da criança É importante determinar o tipo de oposição inicial que geralmente ocorre à diretiva da criança. Esta informação permite-nos saber tanto as características dos pares da criança, como o estatuto social da criança, reputação ou a razoabilidade da diretiva. De grande importância, esta oposição inicial dá o mote para as trocas subsequentes no episódio de resolução do conflito.	a. Resposta inicial do par à iniciativa da criança É importante determinar o tipo de oposição inicial que geralmente ocorre como resposta às diretivas da criança. Esta informação permite-nos conhecer tanto as características dos pares da criança, como o estatuto social da criança, a sua reputação ou a razoabilidade da diretiva. Sendo de grande importância, esta oposição inicial dá o mote para as trocas subsequentes no episódio de resolução do conflito.

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
66	1. Peers ignore child's initial directive [ignore]	1. Os pares ignoram a diretiva inicial da criança [ignoram]	1. Peers ignore child's initial directive [ignore]	1. Os pares ignoram a diretiva inicial da criança [ignoram]	1. Os pares ignoram as diretivas iniciais da criança [ignoram]	1. Os pares ignoram a diretiva inicial da criança [ignoram]	1. Os pares ignoram a diretiva inicial da criança [ignoram]
67	2. Peers negate, deny, or contradict [negate]	2. Os pares negam, recusam ou contradizem[negam]	2. Peers negate, deny, or contradict [negate]	2. Os pares negam, recusam ou contradizem[negam]	2. Os pares negam, ignoram ou contradizem[negam]	2. Os pares negam, refutam ou contradizem[negam]	2. Os pares negam, refutam ou contradizem[negam]
68	3. Peers object but provide a reason, explanation,or other justification [provide reason].	3. Os pares opõem-se mas fornecem uma razão, explicação, ou outra justificação [fornecem razão].	3. Peers object but provide a reason, explanation or other justification [provide reason].	3. Os pares opõem-se mas fornecem uma razão, explicação, ou outra justificação [fornecem razão].	3. Os pares contestam mas dão uma razão, explicação ou outra justificação [dão uma razão]	3. Os pares opõem-se mas fornecem uma razão, explicação ou outra justificação[fornece m uma razão]	3. Os pares opõem-se mas dão uma razão, explicação ou outra justificação [dão uma razão]
69	b.Initial Reactions to Initiatives by Peers - The immediate reaction of the child to initiatives by peers (e.g., seeking property of others), primarily in the form of directives, is an important element in an exchange that results in a conflict episode. Please note below the initial reactions by the child to peers' directives that have resulted in conflicts.	b.Reações iniciais às iniciativas dos pares -a reação imediata da criança às iniciativas dos pares (exemplo, procurar obter a propriedade dos outros),primariamente na forma de diretivas, é um elemento importante numa troca que resulta num episódio de conflito. Por favor anote a seguir as reações iniciais da criança às diretivas dos pares que resultaram em conflitos.	b.Initial reactions to initiatives by peers-the immediate reaction of the child to initiatives by peers (example, seek property of others), primarily in the form of directives, is an important element in an exchange that results in a conflict episode. Please note below the initial reactions by the child to peers' directives that resulted in conflicts.	b. Reações iniciais às iniciativas dos pares -a reação imediata da criança às iniciativas dos pares (exemplo, procurar obter a propriedade dos outros),primariamente na forma de diretivas é um elemento importante numa troca que resulta num episódio de conflito. Por favor anote a seguir as reações iniciais da criança às diretivas dos pares que resultaram em conflitos.	b.Reações iniciais às iniciativas dos pares - A reação imediata da criança às iniciativas dos pares (e.g. tentativas de entrar no espaço dos outros), primariamente sob a forma de diretivas, são um elemento importante numa troca que resulta num episódio de conflito. Por favor registre as reações iniciais da criança às diretivas das outras crianças que resultaram em conflito.	b.Reações iniciais às iniciativas dos pares -a reação imediata da criança às iniciativas dos pares (exemplo: tentar obter a propriedade dos outros),primariamente sob a forma de diretivas, é um elemento importante numa troca que resulta num episódio de conflito. Anote, a seguir, as reações iniciais da criança às diretivas dos pares que resultaram em conflito.	b.Reações iniciais às iniciativas dos pares a reação imediata da criança às iniciativas dos pares, num primeiro momento sob a forma de diretivas, é um elemento importante numa troca que resulta num episódio de conflito. Registe, a seguir, as reações iniciais da criança às diretivas dos pares que resultaram em conflito

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
70	1. Rejects request without providing a reason[flat rejection]	1. Rejeita pedidos sem fornecer uma razão [rejeição pura]	1. Rejects requests without providing a reason [pure rejection]	1. Rejeita pedidos sem fornecer uma razão [rejeição pura]	1. Rejeita o pedido sem dar uma razão [rejeição pura]	1. Rejeita o pedido sem dar uma razão [rejeição pura]	Rejeita o pedido sem dar uma razão [rejeição pura]
71	2. Rejects request but provides a rationale [provides rationale]	2. Rejeita os pedidos mas fornece uma fundamentação lógica[fundamentação o lógica]	2. Rejects request but provides a logical justification [logical justification]	2. Rejeita o pedido mas fornece uma fundamentação lógica[fundamentação o lógica]	2. Rejeita o pedido mas dá uma razão [dá razões]	2. Rejeita o pedido mas dá uma fundamentação lógica[fundamentação o lógica]	2.Rejeita o pedido, mas dá uma explicação [dá uma explicação]
72	3. Seeks more information [seeks information]	3. Procura mais informação [procura informação]	3. Seeks more information [seeks information]	3. Procura mais informação [procura informação]	3. Procura mais informação [procura informação]	3. Procura mais informação [procura informação]	3. Pede mais informação [pede informação]
73	4.Becomes disagreeable [disagreeable]	4. Torna-se desagradável [desagradável]	4. Becomes disagreeable [disagreeable]	4. Torna-se desagradável [desagradável]	4. Torna-se desagradável [desagradável]	4. Torna-se desagradável [desagradável]	4. Torna-se desagradável [desagradável]
74	5. Becomes aggressive [aggressive]	5. Torna-se agressivo [agressivo]	5. Becomes aggressive [aggressive]	5. Torna-se agressivo [agressivo]	5. Torna-se agressivo [agressivo]	5. Torna-se agressivo [agressivo]	5. Torna-se agressivo(a) [agressivo(a)]
75	6. Is nonresponsive to request [nonresponsive]	6. É não responsivo ao pedido [não responsivo]	6. Is non responsive to request [non responsive]	6. É não responsivo ao pedido [não responsivo]	6. É não responsivo aos pedidos [não responsivo]	6. É não responsivo ao pedido [não responsivo]	6. É não responsivo(a) ao pedido [não responsivo(a)]
76	7. Makes irrelevant comments or responses [irrelevant]	7. Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]	7. Makes irrelevant comments or responses [irrelevant]	7. Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]	7. Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]	7. Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]	7. Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]
77	8. Offers an alternative or clarifies[alternative/clarification]	8. Oferece uma alternativa ou clarifica[alternativa/clarificação]	8. Offers an alternative or clarifies[alternative/clarification]	8. Oferece uma alternativa ou clarifica[alternativa/clarificação]	8. Oferece uma alternativa ou clarifica[alternativa/clarificação]	8. Oferece uma alternativa ou clarifica[alternativa/clarificação]	8. Oferece uma alternativa ou clarifica[alternativa/clarificação]

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
78	Conflict Episodes	Episódios de conflito	Conflict Episodes	Episódios de conflito	Episódios de conflito	Episódios de conflito	Episódios de conflito
79	<p>e. Strategies During Directive Episodes or Defends Property Episodes — Now that the child or peer has not achieved what he or she wanted or was opposed, a conflict arises which requires the child to persist or resist using some strategy or sequence of strategies. Strategies occurring during these episodes are the keys to understanding how children resolve conflicts. Those children that can do so in a positive fashion, minimizing further disagreement, maintaining connectedness, and reaching a resolution acceptable to both child and peer are</p>	<p>e. Estratégias durante episódios diretivos ou episódios de defesa de propriedade- agora que a criança ou par não alcançou aquilo que ela queria ou foi contrariada, um conflito emerge o que requer que a criança persista ou resista usando alguma estratégia ou sequência de estratégias. Estratégias que decorrem durante estes episódios são a chave para compreender como as crianças resolvem conflitos. Aquelas crianças que o conseguem fazer de uma forma positiva, minimizando um desacordo posterior, mantendo a união, e atingindo uma</p>	<p>e. Strategies during directive episodes or defends of property episodes now that the child or peer has not achieved what he wanted or was contradicted, a conflict arises which requires the child to persist or resist using some strategy or sequence of strategies. Strategies occurring during these episodes are the keys to understanding how children resolve conflicts. Those children that can do so in a positive fashion, minimizing further disagreement, maintaining union, and reaching a resolution acceptable to both child and peer are clearly those</p>	<p>e. Estratégias durante episódios diretivos ou episódios de defesa de propriedade- agora que a criança ou par não alcançou aquilo que ela queria ou foi contrariada, um conflito emerge o que requer que a criança persista ou resista usando alguma estratégia ou sequência de estratégias. Estratégias que decorrem durante estes episódios são a chave para compreender como as crianças resolvem conflitos. Aquelas crianças que o conseguem fazer de uma forma positiva, minimizando um desacordo posterior, mantendo a união, e atingindo uma</p>	<p>c. Estratégias durante episódios diretivos ou de defesa de propriedade- Agora que a criança ou os pares não concretizam o que ele ou ela queriam, ou relativamente do qual se opunham, gera-se um conflito que requer a persistência ou resistência da criança usando alguma estratégia ou sequência de estratégias. As estratégias que ocorrem durante estes episódios são a chave para compreender a forma como a criança resolve conflitos. Essas crianças que o fazem de uma maneira positiva, minimizando desacordos</p>	<p>c. Estratégias durante episódios diretivos ou episódios de defesa de propriedade - agora que a criança ou o par não concretizam aquilo que ela ou ele queriam; ou agora que ela ou ele foi contrariado(a), um conflito emerge, o que requer que a criança persista ou resista, usando alguma estratégia ou sequência de estratégias. As estratégias que decorrem durante estes episódios são a chave para compreender a forma como a criança resolve conflitos. Aquelas crianças que o conseguem fazer de uma forma positiva, minimizando um desacordo posterior,</p>	<p>c. Estratégias durante episódios diretivos ou de defesa de propriedade - uma vez que a criança ou o par não concretizam aquilo que ela ou ele queriam; ou uma vez que um deles foi contrariado, gera-se um conflito que requer a persistência ou resistência da criança usando alguma estratégia ou sequência de estratégias. As estratégias utilizadas durante estes episódios são a chave para compreender a forma como a criança resolve conflitos. As crianças que o conseguem fazer de uma forma positiva, minimizando desacordos</p>

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
	clearly those who are considered to be more socially competent. Consequently, successful outcomes are not the only measure of competence; the strategies children use to achieve those outcomes are equally critical. It is important to note that the use of conciliatory and agreeable strategies implies that the interaction was connected and relevant.	resolução aceitável tanto para a criança como para o par são claramente aquelas consideradas mais competentes em termos sociais. Consequentemente, resultados positivos não são a única medida de competência; as estratégias que as crianças usam para atingir esses resultados são igualmente críticos. É importante ter em conta que o uso de estratégias conciliadoras e agradáveis implica que a interação tivesse sido unida e relevante.	considered to be more socially competent. Consequently, successful outcomes are not the only measure of competence; the strategies children use to achieve those outcomes are equally critical. It is important to regard that the use of conciliatory and agreeable strategies implies that the interaction was united and relevant.	resolução aceitável tanto para a criança como para o par são claramente aquelas consideradas mais competentes em termos sociais. Consequentemente, resultados positivos não são a única medida de competência; as estratégias que as crianças usam para atingir esses resultados são igualmente críticos. É importante ter em conta que o uso de estratégias conciliadoras e agradáveis implica que a interação tivesse sido unida e relevante.	posteriores, mantendo o contacto, e conseguindo atingir uma resolução aceitável tanto para a criança como para os pares, são claramente aquelas consideradas mais competentes. Consequentemente, os resultados com sucesso não são a única medida de competência, as estratégias que as crianças utilizam para atingir esses resultados são igualmente importantes. É importante referir que o uso de estratégias conciliatórias e agradáveis implica que a interação conseguiu manter o contacto e foi relevante	mantendo o contacto e conseguindo atingir uma resolução aceitável tanto para a criança como para o par são claramente aquelas que são consideradas mais competentes em termos sociais. Consequentemente, resultados positivos/de sucesso não são a única medida de competência; as estratégias que as crianças usam para atingir esses resultados são igualmente importantes. É importante ter em conta que o uso de estratégias conciliatórias e agradáveis implica que a interação seja unida e relevante.	posteriores, mantendo contacto e conseguindo atingir uma resolução aceitável tanto para a criança como para o par são claramente aquelas que são consideradas mais socialmente mais competentes. Consequentemente, resultados de sucesso não são a única medida de competência; as estratégias que as crianças utilizam para atingir esses resultados são igualmente importantes. É relevante ter em conta que a criança só utilizará estratégias conciliadoras e agradáveis se a interação prévia estivesse a ser significativa e relevante.

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
80	e1. Please estimate the extent to which the child uses various strategies in the episodes you observed.	e1.Por favor estime até que ponto a criança usa várias estratégias nos episódios que foram observados.	e1.Please estimate the extent to which the child uses various strategies in the episodes that were observed.	e1.Por favor estime até que ponto a criança usa várias estratégias nos episódios que foram observados.	e1. Por favor estime a extensão em que a criança usa diferentes estratégias nos episódios que observou.	e1. Estime até que ponto a criança usa várias estratégias nos episódios que foram observados.	e1. Assinale em que medida a criança usa diferentes estratégias nos episódios que observou.
81	1. Conciliatory Strategies by Child -those that appear to consider the rights, willingness to carry out the request, needs, or obligations of their peers. Strategies include:	1. Estratégias conciliadoras usadas pela criança – aquelas que parecem considerar os direitos, desejo de cumprir o pedido, necessidades, ou obrigações dos pares. As estratégias incluem:	1. Conciliatory strategies used by child -those that appear to consider the rights, willingness to carry out the request, needs, or obligations of peers. Strategies include:	1. Estratégias conciliadoras usadas pela criança – aquelas que parecem considerar os direitos, desejo de cumprir o pedido, necessidades, ou obrigações dos pares. As estratégias incluem:	1. Estratégias conciliatórias pela criança – Aquelas que consideram os direitos, a vontade para atender aos pedidos, as necessidades, ou obrigações dos pares. As estratégias incluem:	1. Estratégias conciliatórias usadas pela criança – aquelas que parecem considerar os direitos, desejo de cumprir o pedido, necessidades ou obrigações dos pares. As estratégias incluem:	1. Estratégias conciliadoras usadas pela criança – aquelas que parecem considerar os direitos, as necessidades, os deveres dos pares ou a vontade para responder aos seus pedidos. As estratégias incluem:
82	1) Mitigates or minimizes a request (“do a little,” “please”) [mitigates or minimizes]	1) Mitiga ou minimiza um pedido [“faz um pouco”, “por favor”) [mitiga ou minimiza]	1) Mitigates or minimizes a request (“do a little,” “please”) [mitigates or minimizes]	1) Mitiga ou minimiza um pedido [“faz um pouco”, “por favor”) [mitiga ou minimiza]	1.Mitiga ou minimiza os pedidos (“faz um pouco”, “por favor”) [mitiga ou minimiza]	1. Atenua ou minimiza um pedido (“faz um pouco”, “por favor”) [atenua ou minimiza]	1) Atenua ou minimiza um pedido (“só um bocadinho”, “por favor”) [atenua ou minimiza]
83	2) Provides an alternative suggestion or compromise [compromise]	2) Fornece uma sugestão ou compromisso alternativo [compromisso]	2) Provides an alternative suggestion or compromise [compromise]	2) Fornece uma sugestão ou compromisso alternativo [compromisso]	2. Fornece uma sugestão alternativa ou transige [compromisso]	2. Fornece uma sugestão ou acordo alternativo [acordo]	2) Propõe uma sugestão ou acordo alternativo [acordo]
84	3) Provides reason for prior directive or noncompliance [reason]	3) Fornece razão para a diretiva anterior ou incumprimento [razão]	3) Provides reason for prior directive or noncompliance [reason]	3) Fornece razão para a diretiva anterior ou incumprimento [razão]	3. Fornece razões para diretiva anterior ou para não anuência [razão]	3. Fornece uma razão para uma diretiva ou não concordância anterior (razão)	3) Justifica uma diretiva ou não concordância anterior [justifica]

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares(continuação)

Local	Original	Tradução Uminho (1)	equipa	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução Porto (3)	equipa	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
85	4) Seeks information about concerns or interests of peer [seeks information]	4. Procura informação sobre preocupações ou interesses do par [procura informação]		4) Seeks information about concerns or interests of peer (seeks information)	4) Procura informação sobre preocupações ou interesses do par [procura informação]	4. Procura informação sobre preocupações ou interesses do par [procura informação]		4. Procura informação sobre preocupações ou interesses do par [procura informação]	4) Pede informação sobre preocupações ou interesses do par [pede informação]
86	2. Agreeable to Peer's Initiatives - during an episode, peers may offer statements or ideas regarding the conflict which may or may not receive a positive response from the child. Please note how agreeable the child is in that he or she:	2. Concorda com as iniciativas dos pares – durante um episódio, os pares podem oferecer declarações ou ideias tendo em conta o conflito o que pode ou não receber uma resposta positiva por parte da criança. Por favor observe o quão agradável a criança é tendo em conta que:		2. Agrees with peer's initiatives - during an episode, peers may offer statements or ideas regarding the conflict which may or may not receive a positive response from the child. Please note how agreeable the child is taking into account:	2. Concorda com as iniciativas dos pares – durante um episódio, os pares podem oferecer declarações ou ideias tendo em conta o conflito o que pode ou não receber uma resposta positiva por parte da criança. Por favor observe o quão agradável a criança é tendo em conta que:	2. É agradável relativamente às iniciativas dos pares - durante um episódio, os pares poderão fornecer informações ou ideias relativamente ao conflito, o que poderá ou não receber uma resposta positiva da criança. Por favor anote o quanto a criança é agradável, na medida em que:		2. É agradável com as iniciativas dos pares – durante um episódio, os pares podem fornecer declarações ou ideias, tendo em conta o conflito, o que pode, ou não, receber uma resposta positiva por parte da criança. Observe o quão agradável a criança é tendo em conta:	2. A criança é agradável perante as iniciativas dos pares – durante um episódio, os pares podem fazer declarações ou dar ideias relativamente a um conflito podendo ou não receber uma resposta positiva da criança. Observe em que medida a criança é agradável tendo em conta:
87	1) Accepts a proposal [accepts]	1) Aceita uma proposta [aceita]		1) Accepts a proposal (accepts)	1) Aceita uma proposta [aceita]	1. Aceita uma proposta [aceita]		1) Aceita uma proposta [aceita]	1) Aceita uma proposta [aceita]
88	2) Concurs with a request for agreement (“that’s right, isn’t it?”), approval, or cooperation [conkurs]	2) Concorda com um pedido de concordância (“está certo, não está?”), aprovação ou cooperação [concorda]		2) Concurs with a request for agreement (“that’s right, isn’t it?”), approval, or cooperation [conkurs]	2) Concorda com um pedido de concordância (“está certo, não está?”), aprovação ou cooperação [concorda]	2. Concorda com um pedido para acordo (“está certo, não está?”), aprovação, ou cooperação [concorda]		2. Concorda com um pedido de acordo (“está certo, não está?”), aprovação, ou cooperação [concorda]	2) Concorda com um pedido de acordo, aprovação ou colaboração (“está certo, não está?”) [concorda]
89	3) Provides clarification when requested [clarifies].	3) Fornece clarificação, quando pedida [clarifica].		3) Provides clarification when requested (clarifies).	3) Fornece clarificação, quando pedida [clarifica].	3. Fornece uma clarificação quando esta lhe é pedida [clarifica]		3. Fornece clarificação, quando pedida [clarifica]	3. Fornece clarificação, quando pedida [clarifica]

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
90	4) Makes an informative response to peer's question [informative response]	4) Dá uma resposta informativa à questão do par [resposta informativa]	4) Gives an informative response to peer's question [informative response]	4) Dá uma resposta informativa à questão do par [resposta informativa]	4. Dá uma resposta informativa às questões dos pares [resposta informativa]	4) Dá uma resposta informativa à questão do par [resposta informativa]	4) Dá uma resposta informativa à questão do par [resposta informativa]
91	3. Negative or Disconnected Strategies a number of strategies children use can either prolong episodes, escalate them into larger conflicts, or create general feelings of ill will. Strategies that fit this category include the following statements:	3. Estratégias negativas ou desconectadas um número de estratégias que as crianças usam podem ou prolongar os episódios, intensificá-los até conflitos maiores, ou criar sentimentos gerais de má vontade. Estratégias que cabem nesta categoria incluem as seguintes afirmações:	3. Negative or disconnected strategies - a number of strategies children use can either prolong episodes, escalate them into larger conflicts, or create general feelings of ill will. Strategies that fit this category include the following statements:	3. Estratégias negativas ou desconectadas – um número de estratégias que as crianças usam podem ou prolongar os episódios, intensificá-los até conflitos maiores, ou criar sentimentos gerais de má vontade. Estratégias que cabem nesta categoria incluem as seguintes afirmações:	3. Estratégias negativas ou desconectadas - um conjunto de estratégias que as criança usam poderão prolongar os episódios, fazê-los escalar resultando em conflitos mais amplos, ou criar um sentimento geral de mau -estar. Estratégias que cabem nesta categoria, incluem as seguintes afirmações:	3. Estratégias negativas ou desconectadas – o número de estratégias que as crianças usam podem ou prolongar os episódios ou elevá-los a conflitos maiores ou criar sentimentos gerais de má vontade. Estratégias que cabem nesta categoria incluem as seguintes afirmações:	3. Estratégias negativas ou desconexas – algumas estratégias que as crianças usam podem prolongar os episódios, conduzi-los a conflitos maiores ou criar sentimentos gerais de mau estar. Estratégias que cabem nesta categoria incluem as seguintes afirmações:
92	1) Threatens peer [threatens]	1) Ameaça o par [ameaça]	1) Threatens the peer [threatens]	1) Ameaça o par [ameaça]	Ameaça os pares [ameaça]	1) Ameaça o par [ameaça]	1) Ameaça o par [ameaça]
93	2) Insults peer [insults]	2) Insulta o par [insulta]	2) Insults the peer [insults]	2) Insulta o par [insulta]	2. Insulta os pares [insulta]	2) Insulta o par [insulta]	2) Insulta o par [insulta]
94	3) Insists in a demanding tone [negative insist]	3) Insiste num tom de voz exigente [insistência negativa]	3) Insists in a demanding tone [negative insist]	3) Insiste num tom de voz exigente [insistência negativa]	3. Insiste num tom de exigência [insistência negativa]	3. Insiste num tom autoritário [insistência negativa]	3. Insiste num tom autoritário [insistência negativa]

Tabela G2 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(conclusão)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
95	4) Becomes aggressive [aggressive]	4) Torna-se agressiva [agressiva]	4) Becomes aggressive [aggressive]	4) Torna-se agressiva [agressiva]	4. Torna-se agressiva [agressiva]	4) Torna-se agressiva [agressiva]	4) Torna-se agressiva [agressiva]
96	5) Becomes disruptive [disruptive]	5) Torna-se disruptiva [disruptiva]	5) Becomes disruptive [disruptive]	5) Torna-se disruptiva [disruptiva]	5. Torna-se disruptiva/perturbadora [disruptiva]	5) Torna-se disruptiva [disruptiva]	5. Torna-se perturbador(a)/disruptivo(a)[disruptivo(a)]
97	6) Refuses a request without a reason [flat rejection]	6) Recusa um pedido sem uma justificação [rejeição pura]	6) Refuses a request without a justification [pure rejection]	6) Recusa um pedido sem uma justificação [rejeição pura]	6. Recusa um pedido sem fornecer uma razão [rejeição]	6. Recusa um pedido sem fornecer uma razão [rejeição redonda]	6. Recusa um pedido sem fornecer uma razão [rejeição pura]
98	7) Makes irrelevant comments or responses [irrelevant]	7) Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]	7) Makes comments or gives answers that are irrelevant [irrelevant]	7) Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]	7. Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]	7. Faz comentários irrelevantes/dá respostas irrelevantes [irrelevante]	7. Faz comentários ou dá respostas irrelevantes [irrelevante]
99	GENERAL STRATEGIES ASSOCIATED WITH DIFFICULTIES IN CONFLICT RESOLUTION	ESTRATÉGIAS GERAIS ASSOCIADAS A DIFICULDADES NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	GENERAL STRATEGIES RELATED TO DIFFICULTIES IN CONFLICT RESOLUTION	ESTRATÉGIAS GERAIS ASSOCIADAS A DIFICULDADES NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS			ESTRATÉGIAS GERAIS ASSOCIADAS A DIFICULDADES NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Tabela G3 - Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares -itens não traduzidos pela equipa do Porto

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Versão final depois do painel de peritas
100	The problems listed below represent some of the primary overall reasons why the child may be having difficulty resolving conflicts appropriately and effectively. Include observations of the child whether he or she is the initiator or recipient of interactions that result in conflict.	Os problemas listados a seguir representam algumas das razões primárias gerais pelas quais as crianças poderão ter dificuldade na resolução de conflitos de forma adequada e eficaz. Inclua observações da criança quer seja ela a iniciar as interações que resultam em conflito, quer seja ela a destinatária destas interações.	The problems listed next represent some of the primary overall reasons why children can have difficulty in the adequate and effective conflict resolution. Include observations of the child whether she is the one who initiates the interactions that result in conflict or whether she is the recipient of that kind of interactions	Os problemas listados a seguir representam algumas das razões primárias gerais pelas quais as crianças poderão ter dificuldade na resolução de conflitos de forma adequada e eficaz. Inclua observações da criança quer seja ela a iniciar as interações que resultam em conflito, quer seja ela a destinatária destas interações.	Os problemas listados a seguir representam algumas das razões primárias gerais pelas quais as crianças poderão ter dificuldade na resolução de conflitos de forma adequada e eficaz. Inclua observações da criança quer seja ela a iniciar as interações que resultam em conflito, quer seja ela a destinatária destas interações.
101	General Strategies (check all that apply that are highly characteristic of the child)	Estratégias gerais (assinale, por favor, todas aquelas que são muito características da criança)	General strategies (note, please, all of those that are very characteristic of the child)	Estratégias gerais (assinale todas aquelas que são muito características da criança)	Estratégias gerais (assinale <u>todas aquelas</u> que são muito características da criança)
102	1.Comments or behavior not relevant	1.Comentários ou comportamentos irrelevantes	1.Irrelevant comments or behaviors	1.Comentários ou comportamentos irrelevantes	1.Comentários ou comportamentos irrelevantes
103	2) Takes primarily an aggressive or rejecting approach	2) Opta, em primeira instância, por uma abordagem agressiva ou de rejeição	2) Opts, primarily, for an aggressive or rejecting approach	2, Opta, em primeira instância, por uma abordagem agressiva ou de rejeição	2.Opta, em primeira instância, por uma abordagem agressiva ou de rejeição
104	3) Disagreeable or unpleasant	3) Desagradável ou antipática	3) Disagreeable or unsympathetic	3) Desagradável ou antipática	3) Desagradável ou antipático(a)
105	4) Not using conciliatory strategies	4) Não usa estratégias conciliadoras	4) Does not use conciliatory strategies	4) Não usa estratégias conciliadoras	4.Não usa estratégias conciliadoras
106	5) Not sufficiently assertive	5) Não é suficientemente assertiva	5) Is not sufficiently assertive	5) Não é suficientemente assertiva	5) Não é suficientemente assertivo(a)
107	6) Repeats same strategy despite its ineffectiveness	6) Repete a mesma estratégia apesar da sua ineficácia	6) Repeats the same strategy despite its ineffectiveness	6) Repete a mesma estratégia apesar da sua ineficácia	6) Repete a mesma estratégia apesar da sua ineficácia
108	7) Others (list)	7) Outras (liste)	7) Others (list)	7) Outras (liste)	7) Outras (liste)

Tabela G 4 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continua)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
109	A. Maintaining Play	C. Manutenção do Brincar	C. Maintaining play	C. Manutenção do Brincar	Jogo Continuado	C. Manutenção da Brincadeira/jogo	<i>c. Manutenção da Brincadeira</i>
110	a. Role and Activity Structure Strategies	a. Estratégias de papel e de estrutura de atividade	a. Strategies of role and activity structure	a. Estratégias de papel e de estrutura de atividade	a. Estratégias de papel e de estrutura de atividade	a. Estratégias de papel e de estrutura de atividade	a. Estratégias relacionadas com a estrutura do papel a desempenhar e com a com a estrutura da atividade
111	1. Adequately provides information when requested by peers [informative response]	1. Fornece informação adequada quando esta é pedida pelos pares [resposta informativa]	1. Provides adequate information when it is asked by peers [informative answer]	1. Fornece informação adequadamente quando esta é pedida pelos pares [resposta informativa]	1. Fornece informação adequada quando é pedida pelos pares [resposta informativa]	Fornece informação adequada quando esta é pedida pelos pares [resposta informativa]	1. Fornece informação adequada, quando é pedida pelos pares [resposta informativa]
112	2. Remains within theme or role of play activity [frame of reference]	2. Permanece dentro do tema ou do papel da brincadeira [quadro de referência]	2. Remains within the theme or role of play activity [frame of reference]	2. Permanece dentro do tema ou do papel da brincadeira [quadro de referência]	2. Mantém-se no tema ou no papel da atividade do jogo [quadro de referência]	2. Permanece dentro do tema ou do papel da brincadeira [quadro de referência]	2. Mantém-se no tema ou no papel da brincadeira [quadro de referência]
113	3. Agrees to reasonable suggestions of peer during play [agreeable]	3. Durante a brincadeira concorda com sugestões razoáveis dos pares [agradável]	3. During play agrees with reasonable suggestions of peers [agreeable]	3. Durante a brincadeira concorda com sugestões razoáveis dos pares [agradável]	3. Concorde com as sugestões razoáveis dos pares durante o jogo [agradável]	3. Durante a brincadeira concorda com sugestões razoáveis dos pares [agradável]	3. Concorde com sugestões razoáveis dos pares durante a brincadeira [agradável]

Tabela G4 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(continuação)–

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
114	b. Management Strategies	b. Estratégias de gestão	b. Management strategies	b. Estratégias de gestão	b. Estratégias de gestão	b. Estratégias de gestão	b. Estratégias de gestão
115	1. If disengages with peer during a difficult period (e.g., conflict) stays in proximity and re-engages shortly [disengage]	1. Se se desentende com o par, durante um período difícil (exemplo: conflito), fica na proximidade e volta a envolver-se dentro de um período curto de tempo [desentendimento]	1. If disagrees with the peer during a difficult period (example, conflict), stays around and gets involved again within a short period of time [disagreement]	1. Se se desentende com o par, durante um período difícil (exemplo: conflito), fica na proximidade e volta a envolver-se dentro de um período curto de tempo [desentendimento]	1. Se surgir desentendimentos com os pares durante um período difícil (e.g. conflito) fica próxima e reata por um breve período de tempo [desentendimento]	1. Se se desentende com o par, durante um período difícil (exemplo: conflito), fica na proximidade e volta a envolver-se dentro de um período curto de tempo [desentendimento]	1. Se deixa de estar envolvido(a) com o par, durante um período difícil (exemplo: conflito), mantém-se próximo e volta a envolver-se num período curto de tempo [deixa de estar envolvido(a)]
116	2. Tries to escalate play making reasonable requests to increase its interest or complexity[escalate]	2. Tenta intensificar a brincadeira, efetuando pedidos sensatos para aumentar o seu interesse ou complexidade [intensificação]	2. Tries to escalate the play making reasonable requests to increase its interest or complexity [escalation]	2. Tenta intensificar a brincadeira, efetuando pedidos sensatos para aumentar o seu interesse ou complexidade [intensificação]	2. Tenta intensificar o jogo fazendo pedidos razoáveis para aumentar o seu interesse ou complexidade [intensifica]	2. Tenta intensificar a brincadeira, efetuando pedidos sensatos/razoáveis para aumentar o seu interesse ou complexidade [intensificação]	2. Tenta intensificar a brincadeira, fazendo pedidos razoáveis para aumentar o seu interesse ou complexidade [intensifica]
117	3. Conflicts are allowed to escalate to the point in which play stops for extensive periods of time [excessive escalation of conflict]	3. Permite que os conflitos se intensifiquem até ao ponto em que a brincadeira pára por períodos extensos de tempo [intensificação excessiva do conflito]	3. Allows that the conflicts escalate until the point that the play activities stops for long periods of time [excessive escalation of conflict]	3. Permite que os conflitos se intensifiquem até ao ponto em que a brincadeira pára por períodos extensos de tempo [intensificação excessiva do conflito]	3. É permitido que os conflitos se intensifiquem até ao ponto em que o jogo para por períodos extensos de tempo [intensificação excessiva de conflito]	3. Permite que os conflitos se intensifiquem até ao ponto em que a brincadeira pára por períodos extensos de tempo [intensificação excessiva do conflito]	3. Permite que os conflitos se intensifiquem até ao ponto em que a brincadeira pára por períodos extensos de tempo [intensificação excessiva do conflito]

Tabela G4 – Processo de tradução da secção II do instrumento Avaliação das Relações com Pares

(conclusão)

Local	Original	Tradução equipa Uminho (1)	Retro tradução (2)	Versão de Consenso A entre (1) e (2)	Tradução equipa Porto (3)	Versão de consenso entre A e (3)	Versão final depois do painel de peritas
118	4. Allows play to disintegrate without substantial efforts to sustain [disintegrate]	4. Permite que a brincadeira se desintegre sem efetuar grandes esforços para a manter [desintegração]	4. Allows that the play activity disintegrates without doing much efforts for maintaining it [disintegration]	4. Permite que a brincadeira se desintegre sem efetuar grandes esforços para a manter [desintegração]	4. Permite a desintegração do jogo sem esforços substanciais para o manter [desintegração]	4. Permite que a brincadeira se desintegre sem efetuar grandes esforços para a manter [desintegração]	4. Permite que a brincadeira se desintegre sem efetuar grandes esforços para a manter [desintegração]
119	5. Exhibits reciprocity by matching own behavior to peers' activity or initiatives [reciprocates].	5. Demonstra reciprocidade ao corresponder o seu comportamento à atividade ou iniciativas dos pares [reciprocidade].	5. Exhibits reciprocity by corresponding hir/her behavior to peer's activity or initiatives [reciprocity].	5. Demonstra reciprocidade ao corresponder o seu comportamento à atividade ou iniciativas dos pares [reciprocidade].	5. Exibe reciprocidade emparelhando o seu comportamento às atividades e iniciativas dos pares [reciprocidade]	5. Demonstra reciprocidade ao corresponder o seu comportamento à atividade ou iniciativas dos pares [reciprocidade].	5. Demonstra reciprocidade ao fazer corresponder o seu comportamento à atividade ou iniciativas dos pares [reciprocidade]
120	6. Deescalates demands on peer if difficulties become apparent [deescalates].	6. Diminui as exigências que dirige aos pares se as dificuldades se tornarem aparentes [diminuição].	6. If difficulties become apparent, decreases demands on peers [decrease]	6. Diminui as exigências que dirige aos pares se as dificuldades se tornarem aparentes [diminuição].	6. Diminui pedidos aos pares se as dificuldades se tornarem aparentes [diminui]	6. Diminui as exigências que dirige aos pares se as dificuldades se tornarem aparentes [diminuição].	6. Diminui as exigências/pedidos que dirige aos pares, se surgirem dificuldades [diminuição]

