

Título em Português:

Uso de inventários comportamentais para a avaliação socioemocional em idade pré-escolar

Título em Inglês:

The use of rating scales in the social-emotional assessment of preschoolers

Título abreviado:

Uso de inventários comportamentais em idade pré-escolar

Autores:

Sofia Major

Universidade de Coimbra, Coimbra

Maria João Seabra-Santos

Universidade de Coimbra, Coimbra

Endereço para correspondência: Sofia Major, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Colégio Novo, Apartado 6153, 3001-802 Coimbra. Tel. +351 239 851450. Fax +351 239 851465. *E-mail*: smajor@fpce.uc.pt

Título em Português:

Uso de inventários comportamentais para a avaliação socioemocional em idade pré-escolar

Título em Inglês:

The use of rating scales in the social-emotional assessment of preschoolers

Título abreviado:

Uso de inventários comportamentais em idade pré-escolar

Resumo

Os últimos 30 anos pautam-se por um aumento do interesse pela avaliação do desenvolvimento/funcionamento socioemocional das crianças em idade pré-escolar. Porém, a avaliação desta população mais nova, com características específicas (e.g., vocabulário limitado), exige o recurso a uma abordagem distinta da utilizada com crianças em idade escolar/adultos. Neste contexto, a utilização de escalas de avaliação/inventários comportamentais tem assumido um lugar de destaque. O presente artigo tem por objetivo salientar a importância da utilização de escalas de avaliação enquanto medidas do funcionamento socioemocional de crianças pré-escolares. A análise crítica efetuada indica que, apesar de diversas vantagens (e.g., tempo de aplicação e custos reduzidos), existem também algumas limitações inerentes ao uso deste tipo de instrumento de avaliação (e.g., tendência de resposta), sendo apontadas recomendações para uma utilização mais eficaz. Palavras-chave: avaliação socioemocional; crianças pré-escolares; escalas de avaliação.

Abstract

The last 30 years are ruled by an increased interest in the assessment of the social-emotional development/functioning of preschool children. However, the assessment of this younger population, with specific characteristics (e.g., restricted vocabulary), requires the use of a distinct approach from the one used with school age children/adults. In this context, the use of rating scales has assumed a prominent role. The present paper aims to highlight the importance of rating scales as a measure of preschoolers' social-emotional functioning. The critical review indicates that, despite several advantages (e.g., brevity and cost efficiency), there are also some limitations related to this kind of assessment instrument (e.g., bias of response), and recommendations for its efficient use are pointed out.

Keywords: social-emotional assessment; preschoolers; rating scales.

Importância da Avaliação Socioemocional no Pré-Escolar

Até 1970-80, pais, educadores, pediatras e profissionais de saúde mental evitavam discutir os problemas socioemocionais das crianças (Carter, Briggs-Gowan, & Davis, 2004). As preocupações dos pais acerca de comportamentos agressivos, desobediência ou reduzido controle dos impulsos dos seus filhos eram minimizadas e desvalorizadas pelos familiares e por profissionais. Como forma de tranquilizar os pais, os profissionais comentavam que a criança iria ultrapassar espontaneamente os problemas, alegando tratar-se apenas de uma fase passageira, ou que eles próprios estariam muito ansiosos (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000; Carter e cols., 2004). Se, nalguns casos, estas indicações estarão corretas, no entanto, uma percentagem de crianças, por exemplo, muito agressivas ou com atitudes de desafio, continuam a apresentar problemas no futuro. Deste modo, a reduzida preocupação com a manifestação precoce de problemas de comportamento pode vir a traduzir-se em falhas a nível concetual e avaliativo (Campbell e cols., 2000), levando a uma exacerbação dos problemas e a uma conseqüente diminuição do sentido de eficácia dos próprios pais no seu papel parental (Carter e cols., 2004).

Carter e cols. (2004) resumem assim as possíveis razões para o esquecimento da esfera socioemocional na avaliação de crianças pré-escolares, no passado: (a) maior ênfase colocada no impacto da competência cognitiva e linguística da criança no seu funcionamento adaptativo futuro; (b) reconhecimento somente recente do papel influente das experiências emocionais precoces da criança na sua capacidade de desenvolver relações (e.g., com a família, com os pares) e enquanto alicerces da aprendizagem; (c) barreiras associadas ao estigma da sociedade no que respeita à saúde mental das crianças em idade pré-escolar; (d) receio de culpabilização dos pais pelas dificuldades dos seus filhos; e (e) mito da infância assumida como *happy time*.

No entanto, nas últimas décadas, tem-se assistido a uma mudança de panorama, com a literatura a enfatizar que o desenvolvimento emocional harmonioso das crianças lhe servirá de plataforma para o bem-estar futuro, sendo fundamental para a sua capacidade crescente de interação e de estabelecimento de relações com os outros, sucesso na escola e até na escolha profissional e relacionamentos na vida adulta (Denham & Burton, 2003).

Neste sentido, Brassard e Boehm (2007) apontam alguns fatores como tendo um papel significativo nos progressos alcançados no domínio da avaliação socioemocional. Em primeiro lugar destaca-se o reconhecimento do aparecimento precoce dos problemas emocionais e comportamentais e da dificuldade de recuperação, perante um apoio profissional tardio (intervir apenas na escolaridade básica). Acresce a verificação de que o impacto do desenvolvimento emocional deve situar-se no mesmo patamar do desenvolvimento cognitivo no que diz respeito ao sucesso académico futuro das crianças e, por fim, a consideração do desenvolvimento emocional como um impulsionador da competência social.

Reconhecida a importância da avaliação socioemocional em idades precoces e apesar de não restarem dúvidas de que as crianças pré-escolares podem apresentar problemas de comportamento, ainda assim, os progressos são muito mais notórios na área da psicopatologia das crianças em idade escolar, comparativamente às crianças mais novas, no que se refere a aspectos básicos de avaliação, taxonomias ou epidemiologia de problemas de comportamento (Beg, Casey, & Saunders, 2007; Campbell e cols., 2000). Esta realidade encontra-se bem patente no estudo levado a cabo por Borsa e Bandeira (2011) para analisar a utilização de instrumentos de avaliação psicológica na avaliação de comportamentos agressivos em pré-escolares no Brasil, em que as autoras assinalaram que, dos 25 artigos brasileiros avaliados, apenas dois estudos se referiam a crianças pré-escolares. Neste contexto, vários autores (Borsa & Bandeira, 2011; Keenan e Wakschlag, 2002) consideram que o desenvolvimento de instrumentos específicos para avaliar comportamentos de crianças pré-escolares (que não

sejam meras extensões de instrumentos de avaliação criados para outras faixas etárias) colocará à disposição dos técnicos ferramentas preciosas para poderem distinguir comportamentos normativos e/ou transitórios no pré-escolar, de perturbações do comportamento a necessitarem de intervenção.

Assim, uma vez salientada a importância da avaliação socioemocional nesta faixa etária mais nova, o presente artigo tem como objetivo discutir a utilização de inventários comportamentais na avaliação socioemocional em idade pré-escolar, através de uma análise crítica das respetivas vantagens e limitações, as quais permitem fazer algumas recomendações para uma utilização mais eficaz desta ferramenta de avaliação psicológica.

As Escalas de Avaliação

Os anos pré-escolares são caracterizados por alguns atributos desenvolvimentais em diversas áreas (e.g., competências reduzidas no plano verbal e emocional, egocentrismo, dificuldade na compreensão de instruções e no estabelecimento de juízos/inferências acerca de si mesmo) que limitam a possibilidade de recurso a métodos de avaliação que são rotineiros noutras faixas etárias (Martin, 1991). Deste modo, instrumentos de autorrelato, valorizados, por exemplo, na avaliação de problemas interiorizados, vêem a sua aplicabilidade reduzida no período pré-escolar uma vez que pressupõem, por parte dos respondentes, capacidades pelo menos moderadas de compreensão verbal e de comunicação, para emitir juízos retrospectivos ou integrativos. Por seu turno as entrevistas estruturadas, embora sendo das técnicas mais tradicionais e versáteis no âmbito da avaliação psicológica, tornam-se difíceis de levar a cabo face ao egocentrismo e à dificuldade das crianças pré-escolares em verbalizar pensamentos e emoções. Também as técnicas projetivas com recurso a desenhos ou a respostas verbais e a interpretação inferencial e subjetiva, na maioria dos casos não são

aplicáveis a crianças tão novas. Daí que as escalas de avaliação do comportamento, pelas características que lhes são inerentes, assumam um lugar de destaque neste contexto (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1994; Frick, Barry, & Kamphaus, 2010; Konold, Walthall, & Pianta, 2004; Martin, 1991; Merrell, 1996), ao facultarem uma vasta gama de informações sobre múltiplos aspectos do comportamento da criança, numa panóplia de situações e segundo a perspetiva de pais, educadores ou outros prestadores de cuidados (Major, 2011).

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

As escalas podem centrar a sua avaliação em características gerais (*banda larga* ou multidimensionais) ou mais específicas (*banda estreita* ou unidimensionais) do comportamento, e encontram-se diversos formatos de resposta aos itens, de entre os quais os mais frequentemente utilizados são o dicotômico (e.g., *Sim/Não* ou *Concordo/Discordo*) (atualmente este formato é considerado pouco rentável no que toca à relação esforço do respondente/informação fornecida); as escalas numéricas (e.g., de -4: *Completamente em desacordo* a +4: *Completamente de acordo*) (neste formato o respondente tem de assinalar a

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

Apesar de serem consideradas um método de avaliação indireto, em comparação com a observação direta, por se alicerçarem em percepções dos comportamentos da criança (descrições retrospectivas dos comportamentos), em vez de facultarem uma medida em primeira-mão da existência de um determinado comportamento, as escalas de avaliação constituem um método objetivo (Merrell, 2000a, 2002, 2008; Merrell & Harlacher, 2008; Simões, 1998), uma vez que permitem comparar as respostas entre sujeitos e utilizam normas para o estabelecimento de comparações (Merrell & Harlacher, 2008). Por outro lado, estes instrumentos requerem, igualmente, a indicação do grau em que os comportamentos estão presentes, o que lhes confere um formato algébrico, dado que envolvem a representação numérica simbólica de níveis ou intensidades específicas de características comportamentais, o que permite obter uma medida mais precisa da frequência ou intensidade comportamental (Aiken, 1996; Merrell, 2000a, 2000b, 2008; Merrell & Harlacher, 2008).

Introduzidas na Psicologia por Francis Galton (Aiken, 1996), até 1970 as escalas de avaliação eram encaradas de forma suspeita e utilizadas em último recurso por alguns clínicos (Merrell, 2008). Porém, ainda que inicialmente colocadas numa posição marginal, os avanços no desenvolvimento destes instrumentos nos anos 1970-1980 permitiram que reforçassem a

sua posição, aceitabilidade e utilização generalizada enquanto ferramentas de avaliação (Aiken, 1996; Freire & Almeida, 2001; Merrell, 2000a, 2008; Shapiro & Heick, 2004). Esta evolução permitiu que, hoje em dia, as escalas de avaliação sejam rotineiramente utilizadas por psicólogos em vários contextos, desde o organizacional até ao escolar ou clínico, quer enquanto componentes de uma avaliação com recurso a múltiplos métodos, quer como ferramenta chave na obtenção de informação, antes, no decorrer e após a implementação de estratégias interventivas (Aiken, 1996; Merrell, 2000a, 2008; Shapiro & Heick, 2004). Por conseguinte, as escalas de comportamento têm sido utilizadas com vários objetivos, na avaliação de crianças numa variedade de aplicações clínicas (Major, 2007; Merrell, 2000b; Simões, 1998), nomeadamente o *screening* ou despistagem, o diagnóstico ou classificação, a seleção do tratamento ou plano de intervenção, a monitorização dos progressos ou avaliação posterior. Para além destas aplicações, estes instrumentos também têm sido amplamente utilizados ao nível da investigação.

Destacando a relevância da utilização das escalas de avaliação, Martin (1991) considera-as como a ferramenta primária na avaliação do funcionamento socioemocional de crianças em idade pré-escolar, ao estimar que cerca de 90% dos dados recolhidos por psicólogos acerca de comportamentos socioemocionais em crianças nesta faixa etária provêm de escalas de avaliação e observações no decorrer de situações de avaliação psicológica ou em contexto educativo. Neste sentido vão os resultados do estudo levado a cabo por Shapiro e Heick (2004) com o objetivo de analisar os instrumentos de avaliação mais utilizados por 648 psicólogos escolares, nas suas últimas 10 avaliações de crianças referenciadas por suspeita de problemas sociais, comportamentais/emocionais. Os resultados indicam uma clara superioridade das escalas de avaliação respondidas por pais/professores (75.7% em oito ou mais das 10 avaliações), com 89.8% dos profissionais a valorizar este tipo de avaliação como fonte de informação suscetível de fortalecer o vínculo entre a avaliação e a intervenção

(Shapiro & Heick, 2004). Acresce que a literatura recente (e.g., Achenbach e cols., 2008) aponta as escalas de avaliação como os instrumentos mais utilizados na identificação de problemas de comportamento em crianças com idade inferior a 5 anos.

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

Vantagens das escalas de avaliação

Como referem Merrell e Harlacher (2008, p. 249) “a popularidade das escalas de avaliação não é acidental”, várias são as características destes instrumentos que para tal contribuem (Merrell, 2000a, 2008; Merrell & Harlacher, 2008; Simões, 1998). Assim, as principais potencialidades das escalas de avaliação do comportamento encontradas na literatura estão relacionadas com (Major, 2007, 2011): (a) o fato de requererem menos tempo ao profissional e um menor treino para a sua utilização, em comparação com a observação direta ou entrevistas a pais e educadores; com efeito, são apontadas como o instrumento de avaliação mais económico em termos de tempo, facilidade de aplicação e cotação (Frick e cols., 2010; Keogh & Bernheimer, 1998; Konold e cols., 2004); (b) a circunstância de constituírem um método de avaliação objetivo e standardizado, que fornece informação mais fiável e válida do que as entrevistas não estruturadas ou as técnicas projetivas; (c) o permitirem recolher informação acerca de comportamentos relevantes mas de frequência reduzida, que poderão não ser detetados numa simples sessão de observação direta ou numa avaliação em contexto clínico (e.g., comportamentos violentos) (Martin, 1991); (d) o fato de possibilitarem a avaliação de sujeitos com dificuldade em fornecer informação fidedigna ou

detalhada acerca deles próprios; esta característica é especialmente vantajosa em idade pré-escolar, em que as crianças, tal como foi referido, apresentam *insight*, maturidade cognitiva e aptidões de mediação verbal insuficientes para facultar uma descrição válida do seu próprio comportamento; (e) a característica de se focarem em observações ao longo do tempo, no ambiente natural da criança (e.g., contexto familiar ou escolar), o que permite ultrapassar os problemas da reatividade de uma observação do comportamento em consultório onde, frequentemente, o peso do fator novidade dificulta a recolha de uma amostra representativa dos comportamentos habitualmente manifestados pela criança; e, finalmente, (f) a possibilidade de retratarem os juízos e observações de pais e educadores, informadores considerados especialistas no comportamento da criança, uma vez que possuem maior familiaridade com ela; por outro lado, a disponibilidade de formas equivalentes para pais e educadores/professores, existente para muitas destas escalas de avaliação permite obter, para a mesma criança, informação de diversas fontes mutuamente validáveis (Fonseca e cols., 1994).

Neste sentido, Merrell (2002, p. 11) descreve as escalas de avaliação do comportamento como sendo capazes de fornecer “um retrato bastante completo dos problemas a avaliar num curto espaço de tempo, a custos reduzidos e com uma boa precisão técnica e utilidade prática”. Também Fonseca e cols. (1994, p. 56) sublinham que “a vantagem mais notória destes instrumentos reside, precisamente, em serem capazes de fornecer, de maneira rápida e económica, uma vasta quantidade de informação sobre múltiplos aspectos do comportamento da criança numa grande diversidade de situações”.

Limitações das escalas de avaliação

Apesar das destacadas potencialidades, várias limitações se encontram associadas às escalas de avaliação do comportamento, as quais atenuam a validade destes instrumentos de

avaliação. Duas categorias gerais de problemas sobressaem, neste contexto: a tendência de resposta e o erro de variância (Major, 2007, 2011; Merrell, 2000a, 2000b, 2002, 2008).

A *tendência de resposta* diz respeito à possibilidade de uma fonte de erro ser introduzida pela forma como os informadores preenchem/utilizam a escala. Dentro desta categoria destacam-se três tipos específicos de tendências (Freire & Almeida, 2001; Keogh & Bernheimer, 1998; Merrell, 2000b, 2002, 2008; Merrell & Harlacher, 2008). Em primeiro lugar destaca-se o efeito halo contaminador que está presente, por exemplo, nas situações em que um informador cota positiva ou negativamente o comportamento de uma criança apenas por esta possuir outras características, positivas ou negativas, que poderão nem estar relacionadas com o item a cotar, mas cuja presença tem impacto nas atribuições do informador (Simões, 1998). Um outro tipo de enviesamento relaciona-se com a severidade do efeito, referente à tendência de alguns informadores para serem excessivamente benevolentes ou críticos nas suas cotações, tal como ocorre quando um informador assume uma atitude muito crítica e assinala todos os itens com valência negativa com a opção *Muitas vezes*, no intuito de sinalizar a criança como necessitando de um programa interventivo (Simões, 1998). Por fim, destaca-se o efeito de tendência central, em função do qual o informador seleciona sistematicamente a pontuação central da escala e evita pontuações extremas, isto é, nunca cota um item com *Nunca* ou *Sempre*. Freire e Almeida (2001) agrupam estes três tipos de tendências sob a denominação de erros de inferências. Por sua vez, associada à severidade do efeito e apontada como oposta ao efeito de tendência central, Moreira (2004) refere-se à tendência para os extremos, que consiste em utilizar preferencialmente os pontos extremos da escala e evitar a pontuação central.

Outros autores acrescentam ainda estilos de resposta com efeito na qualidade dos resultados obtidos (Moreira, 2004), tal como a desejabilidade social (predisposição para facultar respostas mais desejáveis, de forma a atribuir ao sujeito alvo características positivas

socialmente aceitáveis) (Freire & Almeida, 2001); a resposta ao acaso (responder de forma aleatória, ou escolher sistematicamente a mesma alternativa, independentemente do item apresentado); a aquiescência (fornecer respostas de aceitação/concordância com a frase expressa através dos itens e evitar discordar do seu sentido); e o negativismo (negar/discordar de todos os itens).

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

Contrariamente à tendência de resposta, o *erro de variância* não está tão relacionado com a abordagem da tarefa de completar uma escala do comportamento, mas encontra-se mais ligado a características do próprio instrumento de avaliação. Na literatura são destacados quatro tipos de erro de variância (Major, 2007, 2011; Martin, 1991; Merrell, 2000a, 2000b, 2002, 2008): (a) variância do informador, diz respeito à subjetividade ou características únicas da forma idiossincrática como o informador preenche a escala, por exemplo, quando informadores que interagem com a criança no mesmo contexto cotam os seus comportamentos de forma divergente; (b) variância de contexto, deriva da especificidade situacional do comportamento, uma vez que este depende dos estímulos/condições antecedentes e das características de reforço ou punição específicas dos respectivos contextos, ou seja, informadores familiarizados com o comportamento da criança em casa poderão não perceber comportamentos problemáticos no jardim-de-infância; (c) variância temporal, associada à inconsistência da cotação do comportamento ao longo do tempo, devido às

alterações comportamentais e a mudanças na forma de abordagem da tarefa de cotação por parte do informador; no caso da avaliação do desenvolvimento socioemocional em crianças do pré-escolar, por exemplo, as rápidas mudanças ocorridas nesta faixa etária justificam os coeficientes mais reduzidos no teste-reteste em escalas do comportamento, quando comparadas com testes de inteligência; e (d) variância instrumental, em função da qual o fato de recorrer a várias escalas do comportamento poderá gerar discrepâncias nas cotações atribuídas, devido à circunstância de diferentes escalas poderem avaliar construtos relacionados mas ligeiramente diferentes, tendo em consideração o conteúdo dos itens, vocabulário da formulação ou formato da escala de cotação. Merrell e Harlacher (2008; Merrell, 2000a) chamam, ainda, a atenção para outro fator relacionado com este último tipo de variância, referente ao fato de as escalas serem desenvolvidas com amostras normativas diferentes, o que poderá levar a que resultados semelhantes em duas escalas diferentes não tenham necessariamente o mesmo significado, caso as amostras normativas não tenham sido estratificadas e selecionadas segundo as mesmas diretrizes.

É ainda possível acrescentar outras limitações inerentes às escalas de avaliação, nomeadamente a sua limitada utilidade diagnóstica e o fato de proporcionarem apenas uma estimativa transversal da sintomatologia (Hinshaw, 1994) ou a reduzida informação que fornecem acerca das causas ou qualidade de um determinado comportamento e a baixa correlação com observações comportamentais (Elksnin & Elksnin, 1995). Por outro lado, é também contestável a construção de escalas com uma clara omissão de itens positivos (comportamentos adequados) e uma valorização excessiva de itens com valência negativa (comportamentos problemáticos/patológicos) (Carter e cols., 2004; Simões, 1998). Saliente-se, finalmente, o grau de acordo relativamente modesto obtido entre diferentes fontes de informação (e.g., Keogh & Bernheimer, 1998; Konold e cols., 2004).

Recomendações na utilização de escalas de avaliação

De forma a colmatar estas limitações das escalas de avaliação e na expectativa de obter um retrato mais completo dos comportamentos da criança, é aconselhável obter escalas preenchidas com referência a vários contextos e com recurso a diversos informadores, sempre que possível, a fim de esbater as dificuldades inerentes ao estabelecimento de juízos atendendo apenas a informação proveniente de um único informador, num contexto específico (Merrell, 2000a, 2000b). Como estratégias para aumentar a utilidade das escalas, recomenda-se ainda a inclusão de itens que se refiram a competências ou comportamentos positivos, de forma a obter uma definição mais completa do reportório comportamental da criança. É, igualmente, indicada a utilização de escalas de tipo *Likert*, no sentido de aumentar a minúcia da informação recolhida, dado que este tipo de cotação avalia o grau em que um determinado comportamento está presente, contrariamente aos instrumentos com sistemas de cotação dicotômicos (sim/não) (Simões, 1998).

Neste sentido, é conveniente ter em consideração algumas recomendações técnicas na seleção e utilização de escalas de comportamento, de forma a minimizar as limitações e maximizar a utilidade destes instrumentos (Major, 2007, 2011; Merrell, 2000a, 2008; Merrell & Harlacher, 2008). Assim, e no que diz respeito ao formato de cotação da escala, são recomendados níveis de cotação facilmente compreensíveis e em número reduzido (entre três e cinco), de forma a requerer pouca inferência, por parte dos respondentes, na discriminação dos vários níveis de cotação apresentados. Também as instruções de preenchimento devem ser claras e concretas. Um outro aspecto relevante, para aumentar a precisão dos dados obtidos a partir destes instrumentos, diz respeito ao tempo a que se refere a observação do comportamento que serve de base ao preenchimento da escala. Relativamente a este aspecto reconhece-se que são preferíveis períodos de tempo entre 1 a 6 meses, dado que espaços de

tempo mais curtos tenderão a fornecer uma medida de situações demasiado específicas, enquanto um tempo de referência muito alargado produzirá perceções gerais do comportamento ao longo do tempo e em diferentes contextos. Por outro lado, e no que respeita ao tipo de comportamento, há que atender ao fato de que é mais fácil para os informadores recordar comportamentos novos ou invulgares, do que comportamentos comuns e rotineiros. Na escolha do instrumento a utilizar é fundamental ter em conta os resultados de evidência de precisão e validade. Finalmente, há que seleccionar instrumentos que proporcionem um vínculo mais efetivo entre a avaliação socioemocional e a prevenção e intervenção (Merrell, 2008).

Atendendo à possibilidade de recolher dados de informadores em diversos contextos (e.g., familiar e escolar), recomenda-se ainda um cuidado especial aquando da interpretação dos resultados do acordo entre informadores, dependendo do nível de análise utilizado. Ou seja, é importante ter em consideração que comportamentos singulares (resposta a um item particular, tal como, “Bate nos outros, dá pontapés e empurra”) poderão gerar menor acordo entre informadores do que a análise de dimensões ou resultados compósitos (resultado na dimensão/escala de agressividade) (Frick e cols., 2010).

Situação em Portugal

Em jeito de reflexão final, e atendendo à importância de utilizar não só escalas com boas qualidades psicométricas, mas também devidamente adaptadas e validadas para a população portuguesa, importa salientar que em Portugal o interesse suscitado pelas escalas de avaliação para avaliar o comportamento de crianças em idade pré-escolar foi patente sobretudo na última década. Neste contexto é de destacar a tradução e alguns estudos com o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) (cf. Marzocchi e cols.,

2004), questionário breve traduzido em mais de 70 idiomas, que permite avaliar as principais dificuldades e o comportamento prossocial de crianças pré-escolares. Salienta-se também o desenvolvimento de raiz em português da Escala de Avaliação de Distúrbios de Comportamento da Infância (EADCI; Lopes, Machado, Pinto, Quintas, & Vaz, 1994, com revisão de Marinheiro & Lopes, 1999), através da qual é possível avaliar problemas de comportamento em crianças com 4 a 6 anos através das perceções dos educadores de infância. Mais recentemente destacam-se os estudos de adaptação e validação para a população portuguesa das Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar – 2ª Edição (Major, 2007, 2011; Major, Seabra-Santos, & Merrell, 2011; no original, *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – 2nd Edition*, Merrell, 2002), e os estudos de adaptação das versões pré-escolares da Bateria ASEBA (informação disponível em <http://www.porto.ucp.pt/fep/aseba/>).

Face aos primeiros e recentes passos dados neste campo, fica a expectativa de que a investigação no nosso país vá respondendo de uma forma cada vez mais eficaz à necessidade de escalas de avaliação socioemocional devidamente adaptadas e validadas para a população pré-escolar portuguesa, no sentido de disponibilizar aos profissionais ferramentas adequadas que lhes permitam avaliar mais objetivamente comportamentos referidos por pais/educadores.

Após uma breve análise crítica acerca da relevância do uso de inventários comportamentais na avaliação socioemocional em idade pré-escolar, concluímos que as últimas décadas se pautam por importantes progressos nesta área da avaliação psicológica em geral, e com esta população mais nova, em particular. A crescente quantidade e qualidade das escalas de avaliação disponíveis para pais e professores não se devem ao acaso, contribuindo para tal diversas vantagens destes instrumentos, tais como os reduzidos custos e a rápida aplicação e cotação. Não obstante, várias limitações encontram-se igualmente associadas a este tipo de instrumentos que devem ser acauteladas aquando da sua utilização e na interpretação dos resultados obtidos. Neste sentido, as diversas recomendações apresentadas

pretendem chamar a atenção do leitor para uma utilização mais correta e eficaz desta ferramenta de avaliação socioemocional.

Referências

Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(3), 251-275.

Aiken, L. R. (1996). *Rating scales and checklists: Evaluating behavior, personality, and attitudes*. New York: John Wiley.

Beg, M. R., Casey, J. E., & Saunders, C. D. (2007). A typology of behavior problems in preschool children. *Assessment*, *14*(2), 111-128.

Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: Análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, *10*(2), 193-203.

Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). Assessment of emotional development and behavior problems. Em *Preschool assessment: Principles and practices*, (Capítulo 14, pp. 508-576). New York: Guilford Press.

Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, *12*, 467-488.

Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 109-134.

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills*. San Diego, CA: Singular.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes: O *Child Behaviour Checklist* de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- Freire, T., & Almeida, L. S. (2001). Escalas de avaliação: Construção e validação. Em E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Orgs.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 109-128). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Frick, P. J., Barry, C. T., & Kamphaus, R. W. (2010). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior* (3a ed.). New York: Springer.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Hinshaw, S. P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children*. London: Sage.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2002). Can a valid diagnosis of disruptive behavior disorder be made in preschool children? *The American Journal of Psychiatry*, 159(3), 351-358.
- Keogh, B. K., & Bernheimer, L. P. (1998). Concordance between mothers' and teachers' perceptions of behavior problems of children with developmental delays. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(1), 33-41.
- Konold, T. R., Walthall, J. C., & Pianta, R. C. (2004). The behavior of child behavior ratings: Measurement structure of Child Behavior Checklist across time, informants, and child gender. *Behavioral Disorders*, 29(4), 372-383. Retirado em 28/03/2006, do ProQuest (ProQuest Psychology Journals) no World Wide Web: <http://www.proquest.umi.com>

Lopes, J. A., Machado, M. L., Pinto, A. M., Quintas, M. J., & Vaz, M. C. (1994). Avaliação de distúrbios de comportamento em crianças de idade pré-escolar. Em L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 209-226). Braga: APPORT.

Major, S. O. (2007). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Estudo exploratório com crianças portuguesas*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Mestrado em Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Major, S. O. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas*. Tese de Doutoramento não-publicada, Doutoramento em Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Merrell, K. W. (2011). Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar – 2ª Edição (ECIP-2). Em C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Orgs.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (Vol. 1, pp. 249-268). Coimbra: Almedina.

Marinheiro, A. L., & Lopes, J. A. (1999). Avaliação de problemas de comportamento em idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 91-108.

Martin, R. P. (1991). Assessment of social and emotional behavior. Em B. Bracken (Org.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2a ed., pp. 450-464). Boston: Allyn and Bacon.

Marzocchi, G. M., Capron, C., Pietro, M. D., Tauleria, E. D., Duyme, M., Frigerio, A., Gaspar, M. F., Hamilton, H., Pithon, G., Simões, A., & Théron, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry* (suppl.2), 13(II), 40-46.

Merrell, K. W. (1996). Social-emotional problems in early childhood: New directions in conceptualization, assessment, and treatment. *Education and Treatment of Children, 19*, 458-473. Retirado em 13/03/2006, do ProQuest (ProQuest Psychology Journals) no World Wide Web: <http://www.proquest.umi.com>

Merrell, K. W. (2000a). Informant report: Rating scale measures. Em E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Orgs.), *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* (pp. 203-234). New York: Guilford Press.

Merrell, K. W. (2000b). Informant reports: Theory and research in using child behavior rating scales in school settings. Em E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Orgs.), *Behavioral assessment in schools* (2a ed., pp. 233-256). New York: Guilford Press.

Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition*. Austin, TX: PRO-ED.

Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3a ed.). New York: Erlbaum.

Merrell, K. W., & Harlacher, J. E. (2008). Behavior rating scales. Em R. P. Archer & S. R. Smith (Orgs.), *Personality assessment* (pp. 247-280). New York: Routledge/Taylor & Francis.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Shapiro, E. S., & Heick, P. F. (2004). School psychologist assessment practices in the evaluation of students referred for social/behavioral/emotional problems. *Psychology in the Schools, 41*(5), 551-561.

Simões, M. R. (1998). Avaliação psicológica e diagnóstico na perturbação da hiperactividade com défice de atenção (II): Escalas de avaliação. *Psychologica, 19*, 83-109.

Notas sobre os Autores

Sofia Major: Psicóloga. Doutorada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, área de especialização em Avaliação Psicológica. Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Maria João Seabra-Santos: Psicóloga. Doutorada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, área de especialização em Avaliação Psicológica. Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.