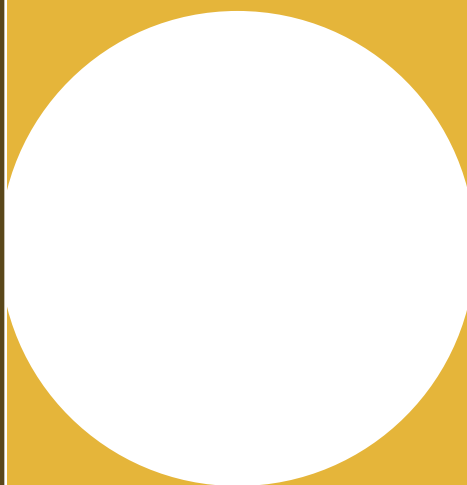


ANO 44-2, 2010

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de  
**pedagogia**



## Acordo Interavaliadores em Relação ao Comportamento Adaptativo de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Sandra Marisa Boiça<sup>1</sup> & Cristina Petrucci Albuquerque<sup>2</sup>

Este estudo analisa o acordo interavaliadores na Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland – versão Escolar, isto é, determina qual o grau de concordância entre as avaliações de pais e professores de Apoio Educativo em relação ao comportamento adaptativo de 40 crianças com Necessidades Educativas Especiais, a frequentarem o 1º ciclo do Ensino Básico. O estudo analisa, ainda, a influência do número de factores de stresse familiar, do grau de envolvimento parental na escolaridade e dos anos de experiência dos professores em funções de Apoio Educativo.

As correlações entre as duas fontes de informação são baixas ou moderadas, tendo sido no domínio da Socialização que se registou a correlação mais baixa e o menor grau de acordo. Os dados obtidos salientam a importância de considerar e valorizar os contributos de ambas as fontes de informação ao nível da avaliação do comportamento adaptativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Acordo interavaliadores; Comportamento adaptativo; Dificuldade intelectual*

### 1.Introdução

Desde há muito que as noções de *comportamento adaptativo* e *dificuldade intelectual e desenvolvimental* andam de “mãos dadas” (não obstante a multiplicidade de designações que ambos os constructos foram colecionando, no decurso da sua história). Com efeito, até ao advento dos testes de inteligência, a dificuldade intelectual e desenvolvimental era descrita nos moldes a que agora chamamos, grosso modo, comportamento adaptativo. O conceito “original” da primeira, com uma vertente marcadamente social, viria a ser “recuperado” quando, há cerca de meio século atrás a *American Association on Mental Deficiency* incluiu, formalmente, na sua definição desta problemática, o critério de comportamento adaptativo.

---

<sup>1</sup> Enquadramento Institucional: Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel - E-mail: smboica@gmail.com

<sup>2</sup> Enquadramento Institucional: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Segundo Luckasson e colaboradores (2002), o comportamento adaptativo engloba competências conceptuais (relativas a aspectos académicos, cognitivos e comunicativos), sociais e práticas (relativas à autonomia) que são essenciais na adaptação às condições impostas pelo envolvimento. A sua avaliação, actualmente, para além de necessária à identificação de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, pode servir muitos outros fins, entre os quais destacamos, pela sua importância no contexto nacional, a planificação do trabalho a desenvolver com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), concretizada através da elaboração do Programa Educativo Individual e do Currículo Específico Individual.

Foi precisamente em relação ao comportamento adaptativo que edificámos o estudo que agora se apresenta e que consistiu, basicamente, na análise do acordo interavaliadores da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland – Versão Escolar de Patti L. Harrison (1985), adaptada e traduzida para português por Albuquerque e Santos (2004). Mais especificamente, avaliou-se o grau de acordo entre pais e professores de Apoio Educativo, em relação ao comportamento adaptativo de 40 crianças com NEE, a frequentarem o 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendia-se perceber se as avaliações do comportamento adaptativo destas crianças, realizadas por pais e professores, eram concordantes ou discordantes, se havia tendência para um dos avaliadores atribuir pontuações mais ou menos elevadas que o outro e se o acordo variaria consoante as áreas e subáreas contempladas na escala.

A questão do acordo entre múltiplas fontes de informação (Lau et al., 2004; Oliveira & Albuquerque, 2005; Phares, 1996; Salbach-Andrae, Lenz & Lehmkuhl, 2009) e, em particular entre pais e professores, tem vindo a ganhar cada vez mais importância e a merecer a atenção de diversos autores (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Grietens et al., 2004; Hartman, Rhee, Willcutt & Pennington, 2007; Hundert et al., 1997; Keogh & Bernheimer, 1998; Murray et al., 2007; Pereira & Albuquerque, 2006; Szatmari, Archer, Fisman & Streiner, 1994; Voelker, Shore, Lee & Szuskiewicz, 2000). No caso específico das NEE, a concordância entre pais e professores assumiu particular relevo e pertinência com os ideais subjacentes à inclusão e com o aumento do envolvimento dos pais no diagnóstico, na avaliação e nas tomadas de decisão acerca dos seus filhos (Keogh & Bernheimer, 1998) – este último direito/dever que assiste aos encarregados de educação encontra a sua concretização mais recente no Decreto-Lei nº 3/2008. Salienta-se, no entanto, que a larga maioria dos estudos empreendidos neste âmbito não respeita ao comportamento adaptativo, mas antes a problemas de comportamento. Pesando embora este facto e pesando também algumas inconsistências pontuais, em regra, quando em situação de paridade com os professores, na ausência de acordo, são os pais quem mais alto “pontua” o comportamento adaptativo dos

seus filhos (Dinnebeil & Rule, 1994; Harrison, 1987, 1990; Sexton, Thompson, Perez & Rheams, 1990).

De facto, têm sido encontradas, com frequência, correlações baixas a moderadas entre as pontuações atribuídas por pais e por professores em instrumentos de avaliação do comportamento adaptativo e têm sido vários os estudos a relatarem diferenças significativas entre uns e outros (Dinnebeil & Rule, 1994; Harrison, 1987; Hundert et al., 1997; Sexton et al., 1990; Voelker et al., 2000). Os resultados das pesquisas sugerem igualmente que o acordo interavaliadores tende a ser maior quando os avaliadores têm o mesmo tipo de relacionamento com a criança do que quando representam papéis diferentes - a concordância é maior entre pais do que entre pais e professores (Achenbach et al., 1987). Apesar do interesse de que se reveste esta temática, são ainda muitas as questões em aberto acerca das razões que sustentam a discrepância interavaliadores. As comparações entre os vários estudos já existentes não são, de todo, fáceis de estabelecer, pois os participantes, a problemática em estudo, as características individuais dos informantes, os instrumentos e os procedimentos usados na recolha de informação, bem como a técnica posteriormente usada para análise dessa mesma informação, são múltiplos(as) (Dinnebeil & Rule, 1994; Grietens et al., 2004). Com efeito, há que ter sempre presente que cada indivíduo tem os seus princípios, os seus próprios padrões comportamentais, dos quais não se “divorcia” no momento da avaliação, padrões esses alicerçados na percepção que tem da “norma” (Szatmari et al., 1994), neste caso, na visão que tem do “normal” desenvolvimento/comportamento da criança, da associação que faz, ou não, de determinado comportamento a um género, das expectativas que criou, da familiaridade com a criança (Sattler, 1992). São várias as metodologias que poderão ser empregues na avaliação do comportamento - cada uma delas não isenta de erro, o que impossibilita, logo à partida, um acordo pleno (Dinnebeil & Rule, 1994). As possibilidades de determinação do grau de acordo também são diversas e passíveis de influenciarem os resultados obtidos.

Acresce que os padrões comportamentais da criança variam consoante a situação, o lugar, o contexto e as interacções que estabelece. Assim, quando pais e professores dão informações díspares, tal não significa, *necessariamente*, que estejam em desacordo, simplesmente os comportamentos que testemunharam poderiam ser distintos. Para além destes factores, Grietens et al. (2004), na sua revisão da literatura, listaram vários outros, susceptíveis de influenciarem, directa ou indirectamente, o acordo entre diferentes informantes. Por parte dos pais, é apontada a sua disponibilidade, a existência de uma depressão, a sua saúde mental e a percepção do seu casamento. Por parte da criança, é apontada a sua capacidade cognitiva e por parte quer dela, quer dos pais, é referida a natureza da respectiva dinâmica relacional. Mas a lista

não se esgota aqui - a raça (Lau et al., 2004; Sattler, 1992), o nível socioeconómico (Sattler, 1992) e a idade do avaliado (Achenbach et al., 1987), o stresse do avaliador (Sattler, 1992; Szatmari et al., 1994), a quantidade e o tipo de contactos entre ambos os avaliadores (Hundert et al., 1997), são igualmente variáveis a considerar.

Não obstante, estes factores reportam-se predominantemente a problemas de comportamento, pelo que se pode afirmar que existe uma notória escassez de informação sobre os factores que influem especificamente no grau de acordo entre diferentes avaliadores do comportamento adaptativo de crianças com NEE. Por conseguinte, a abordagem desta questão constitui-se, igualmente, como um dos objectivos do presente estudo, tendo-se seleccionado o *grau de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, o número de factores de stresse familiar e a experiência dos professores em funções de Apoio Educativo*.

A opção pelo envolvimento parental radica quer na sua reconhecida importância ao nível da promoção do sucesso educativo e da integração plena de todos os alunos (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007), quer na possibilidade de um aumento de contacto dos pais com a escolaridade dos filhos se traduzir no incremento das oportunidades de intercâmbio de informações com os professores, ou seja, numa maior correspondência das respectivas avaliações (Hundert et al., 1997). Já a selecção do número de factores de stresse familiar deriva da necessidade de, para além do stresse inerente ao nascimento/dia-a-dia de uma criança a quem foi diagnosticada uma NEE, se atender a vários factores de stresse que poderão dificultar a tarefa da parentalidade e as interacções familiares. Em complemento, existe alguma evidência, ainda que não inteiramente convergente (Sexton et al., 1990), de que o stresse parental está positivamente associado a maiores discrepâncias entre as avaliações de pais e professores (Szatmari et al., 1994). Por último, seleccionámos a experiência dos professores em funções de Apoio Educativo, dada a possibilidade dela facilitar a identificação da emergência/desenvolvimento de competências adaptativas.

## 2. Hipóteses

Foram 4 as hipóteses formuladas neste estudo:  $H_1$  - O grau de acordo entre professores de Apoio Educativo e pais, em relação ao comportamento adaptativo de crianças com N.E.E. é moderado a reduzido;  $H_2$  - O grau de acordo entre professores de Apoio Educativo e pais, em relação ao comportamento adaptativo de crianças com N.E.E., varia consoante o envolvimento dos últimos na escolaridade dos seus filhos;  $H_3$  - O grau de acordo entre professores de Apoio Educativo e pais, em relação ao comportamento adaptativo de crianças com N.E.E., varia consoante o número

de factores de stresse familiar e  $H_4$  - O grau de acordo entre professores de Apoio Educativo e pais, em relação ao comportamento adaptativo de crianças com N.E.E., varia consoante a experiência dos primeiros neste tipo de ensino.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Amostra

O estudo foi realizado no Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, do concelho e distrito de Leiria. Trata-se do Agrupamento em que a primeira autora do presente trabalho exercia a sua actividade profissional, e que abrangia um número substancial de escolas do 1º ciclo (21), bem como um número considerável de crianças com NEE. Fizeram parte deste estudo 10 professores de Apoio Educativo, sendo 9 do género feminino e 1 do género masculino.

O docente mais novo que concordou participar neste estudo tinha 26 anos e o mais velho 45, sendo a moda de 30 anos. A média situou-se em 35,9 e o desvio-padrão em 6,26. O docente há mais tempo a exercer funções contava 21 anos de serviço e aquele que tinha menos tempo de serviço contava apenas 1. O número de anos de serviço mais referido (por 2 vezes) foi 7 e 9, sendo a média de 11,6 e o desvio-padrão de 6,28.

Os dois professores com mais tempo de serviço em lugar de Apoio Educativo desempenhavam estas funções há 11 anos e aquele que tinha menos tempo de serviço apenas há 1. O valor da moda foi 2, o da média 5,2 e o do desvio-padrão 3,68. Verificou-se que a totalidade dos inquiridos era licenciada; que 4 professores haviam feito uma especialização na área da Educação Especial e que 1 estava a terminá-la. Destes, 2 (20%) integravam o Quadro da Educação Especial.

Para a variável *tempo de serviço em funções de Apoio Educativo*, procedeu-se a uma análise da normalidade da distribuição, utilizando-se para o efeito, o teste de Shapiro-Wilk (indicado para amostras pequenas). Uma vez que o valor obtido (0,879;  $p=0,128$ ) regista um nível de significância superior a 0,05, não se rejeita a hipótese desta ser uma distribuição normal.

Também fizeram parte deste estudo 40 encarregados de educação, maioritariamente do género feminino - apenas 4 eram do género masculino. Importa salientar que nem todos os inquiridos eram pai/mãe da criança avaliada. Contudo, eram quem, na prática, assumia esse "papel" (5 substitutos parentais). Saliente-se ainda a existência de 2 famílias monoparentais.

As idades dos pais variaram entre 30 e 56 anos. O valor da moda foi 38; o da média 41,03 e o do desvio-padrão 6,36. As idades das mães variaram entre os 28 e os 56 anos, apresentando várias modas (30, 41 e 44). A média foi de 38,58 e o desvio-padrão de 6,79. Em relação à variável *escolaridade do pai e da mãe*, o ciclo de ensino mais vezes contabilizado foi o 1º para os pais e o 2º para as mães - a escolaridade de mais de metade dos pais (n=33; 82,5%), não foi além do 2º Ciclo. Apenas uma pequeníssima minoria possuía um diploma do Ensino Secundário e/ou Superior, predominando aqui o género feminino (n=2; 5%, no caso dos pais e n=7;17,5% no caso das mães). Para determinação do nível socioeconómico das famílias, atendeu-se, em simultâneo, à profissão principal e ao grau de ensino mais elevado de um dos progenitores (ou de um dos substitutos parentais; Albuquerque, 2000). Concluiu-se assim, que o nível socioeconómico mais representado na amostra foi o inferior-baixo (n=26; 65%), e o nível menos representado, por apenas uma família (2,5%), foi o elevado. A representação dos níveis inferior-alto e médio foi bastante pequena, tendo havido 6 famílias (15%) a representar o primeiro e 7 (17,5%) a representar o segundo. Os 40 alunos (23 do género masculino e 17 do género feminino), avaliados por ambas as fontes de informação acima caracterizadas, estavam matriculados em 11 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel sendo que, 3 (7,5%) estavam matriculados no 1º ano; 8 (20%) no 2º; 16 (40%) no 3º e 13 (32,5%) no 4º.

As idades estavam compreendidas entre os 6 anos, 9 meses e 21 dias e os 12 anos, 3 meses e 11 dias e a idade mais representada na amostra, foi 9 anos (M=9,05; d.p.=1,34). A maioria (n=25; 62,5%) tinha uma N.E.E. no domínio mental; apenas uma criança estava sinalizada com uma N.E.E. no domínio neuromusculo/esquelético (2,5%) e as restantes 14 (35%) beneficiavam de Apoio Educativo por apresentarem uma N.E.E. que se enquadrava em outros domínios (nomeadamente, dificuldades ou problemas de aprendizagem). A maioria frequentou o ensino pré-escolar (n=35; 87,5%); não teve adiamento da entrada na escolaridade obrigatória (n=38; 95%) e já sofreu uma retenção ao longo do seu percurso escolar (n=24; 60%), sendo que mais de metade dos alunos (n=21; 52,5%) começou a beneficiar de Apoio Educativo no 2.º ano de escolaridade, ano em que se registou o maior número de retenções - 91,67% (n=22).

### 3.2. Instrumentos

A Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland - Versão Escolar (Harrison, 1985) permite avaliar o desempenho de crianças com idades compreendidas entre

os 3 anos e os 12 anos, 11 meses e 30 dias, com e sem NEE, em actividades diárias, relativas aos cuidados próprios e à relação com os outros.

Os 244 itens que a compõem estão divididos em 4 grandes áreas e estas, por sua vez, divididas em subáreas. O avaliador poderá cotar cada um dos itens com 0, 1 ou 2 pontos, pelo que, as pontuações máximas, que a seguir se discriminam, variam consoante o número de itens que as integram: área da Comunicação, com as respectivas subáreas Receptiva (20 pontos), Expressiva (58 pontos) e Escrita (48 pontos); área da Autonomia, com as respectivas subáreas Pessoal (72 pontos), Doméstica (42 pontos) e Comunidade (84 pontos); área da Socialização, com as respectivas subáreas Relações Interpessoais (34 pontos), Jogos e Lazer (36 pontos) e Regras Sociais (36 pontos); e área da Motricidade, com as respectivas subáreas Global (32 pontos) e Fina (26 pontos). Temos então um máximo de 126 pontos para a área da Comunicação; 198 para a área da Autonomia; 106 para a área da Socialização e 58 para a área da Motricidade. A pontuação máxima do instrumento soma 488 pontos. Apesar da escala permitir determinar vários resultados (brutos, padronizados, idades teste e níveis adaptativos), por não se encontrar aferida para a população portuguesa, optou-se por trabalhar apenas com os resultados brutos.

Foram utilizados ainda dois questionários - um para aplicar aos professores de Apoio Educativo e outro para aplicar aos pais/substitutos parentais. O processo de elaboração destes questionários comportou a realização de várias versões dos mesmos.

O questionário para aplicar aos professores, composto por 25 questões, estava dividido em três partes, permitindo a primeira a recolha de dados sociodemográficos relativos ao próprio (o género; a idade; as habilitações académicas; a categoria profissional; a existência de especialização em Educação Especial; o tempo total de serviço docente; o tempo de serviço em funções de Apoio Educativo...). A segunda parte deste questionário visava informações acerca da criança avaliada (o género; a idade...) e do seu percurso escolar (por exemplo, se havia frequentado o ensino pré-escolar; se tinha beneficiado de adiamento da entrada na escolaridade obrigatória; se havia sofrido alguma retenção...). A terceira e última parte do questionário reportava-se à família, mais concretamente, ao seu envolvimento na escolaridade da criança (pretendia-se, com as questões formuladas, recolher dados alusivos ao número e motivos das reuniões entre pais e professores, averiguar com que frequência os pais respondiam às convocatórias e/ou tomavam a iniciativa de falar com o professor e, pretendia-se por fim, que o professor caracterizasse a intensidade desse mesmo envolvimento, escolhendo, de entre os cinco qualificadores apresentados, aquele que lhe parecesse mais ajustado ao caso).

O questionário para aplicar aos pais, para além de permitir a recolha de dados sociodemográficos (por exemplo, idade, nível de escolaridade e profissão de ambos



os pais...) e familiares (por exemplo, se havia outro filho a beneficiar de Apoio Educativo), incluía ainda uma listagem de factores de stresse, cuja origem reporta ao *Parenting Stress Index* (PSI; Abidin,1990), o qual dispõe já de uma versão portuguesa, bem como de estudos nacionais (Santos, 2004). Com efeito, o PSI permite fazer uma avaliação das duas grandes fontes de stresse na relação pais-filhos – uma respeitada às características da criança e outra às características da figura parental mas, e porque toda uma série de variáveis situacionais pode agravar o stresse ao nível do funcionamento parental, integra ainda uma escala opcional de Stresse de Vida (com 19 itens na versão original e 24 na versão portuguesa cotados de forma dicotómica) – usada no questionário construído e agora apresentado. Aos 24 itens da lista de factores de Stresse de Vida acrescentou-se, apenas, um item novo (*Outro*, seguido de um espaço para especificação), tendo em vista a identificação de qualquer outro factor de stresse não constante da listagem.

Atendendo ao tempo envolvido na aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland (*sempre* entre 60 e 90 minutos), procurou-se que o tempo de aplicação de ambos os questionários fosse reduzido.

### **3.3. Procedimento**

Para a realização deste estudo contou-se com a colaboração dos professores de Apoio Educativo e dos pais de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico que acederam a participar. Os instrumentos foram administrados no âmbito de uma entrevista realizada com cada um dos professores e pais no decurso dos meses de Junho e Julho de 2008.

## **4. Resultados**

### **4.1. Escala de Comportamento Adaptativo**

O Quadro 1 apresenta valores relativos às pontuações brutas obtidas nas avaliações realizadas por pais e professores, por áreas (Comunicação; Autonomia e Socialização) e subáreas (Receptiva, Expressiva e Escrita, relativas à primeira área; Pessoal, Doméstica e Comunidade, relativas à segunda área; Relações Interpessoais, Jogos e Lazer e Regras Sociais, relativas à terceira área). Atendendo ao facto da idade das crianças ultrapassar o limite postulado no manual para avaliação da Motricidade

(5 anos, 11 meses e 30 dias), esta área não foi considerada para fins de análise dos resultados. São apresentados também os valores referentes à variável que se designou Comportamento Adaptativo e que traduzem a pontuação total da escala. Conforme se pode constatar, os valores apresentados, muito próximos, não evidenciam uma tendência *sistemática* para um dos grupos atribuir pontuações maiores ou menores que outro - umas vezes é um grupo quem mais pontua, noutras é o outro que o faz, todavia, há ligeiras diferenças que importa destacar. Sem prejuízo da verificação anterior, nota-se que as crianças obtiveram pontuações médias ligeiramente mais elevadas, quando avaliadas pelos pais, nas áreas da Autonomia (subáreas Doméstica e Comunidade) e da Socialização (subáreas Jogos e Lazer e Regras Sociais). Por seu turno, alcançaram valores ligeiramente mais elevados na Comunicação (subárea Receptiva) quando avaliadas pelos professores.

**Quadro 1 - Resultados obtidos na Escala de Comportamento Adaptativo e comparações dos resultados médios**

Pontuações brutas	Pais		Professores		U Mann- Whitney/t	Sign
	média	desvio padrão	média	desvio padrão		
Área Comunicação	84,7	23,55	87,05	21,46	751,5	0,641
subárea receptiva	15,6	3,37	16,88	2,36	633,5	0,106
subárea expressiva	46,1	10,60	46,75	10,00	774	0,802
subárea escrita	23	12,41	23,43	11,18	789,5	0,919
Área Autonomia	118,63	31,36	116,55	30,78	757,5	0,682
subárea pessoal	55,53	11,82	56,98	9,30	777,5	0,828
subárea doméstica*	14,13	5,99	12,43	6,15	1,25	0,214
subárea comuni- dade	48,98	17,69	47,15	17,79	722	0,453
Área Socialização*	64,25	17,25	56,45	14,56	2,19	0,032
subárea rel. interpessoais	24,43	6,66	24,9	5,57	787	0,900
subárea jogos e lazer*	19,3	5,14	17,23	4,83	1,86	0,067
subárea regras sociais*	20,53	8,51	14,33	6,49	3,67	0,000
Comportamento Adaptativo	268,73	69,46	260,98	64,0	727	0,482

\*t de Student para amostras independentes

Importa salientar que, caso os avaliadores estivessem inseguros acerca da *performance* da criança em relação a determinados itens, baseados no conhecimento que tinham relativamente a outras áreas, deveriam fazer uma estimativa do seu desempenho e assinalar a resposta na coluna “Desempenho Estimado”, ao invés de assinalarem a resposta na coluna “Desempenho Observado”. Verificou-se, claramente, um padrão em relação àquilo que pais e professores afirmaram observar ou não com frequência, tendo sido os professores quem mais estimativas fez.

De uma maneira geral, quer uns quer outros tiveram oportunidades em número suficiente para observar os comportamentos/acções relativos à área da Comunicação, marcadamente mais académica. Já no que respeita às áreas da Autonomia e da Socialização, grosso modo, os pais assinalaram quase todas as respostas na coluna “Desempenho Observado”, mas o mesmo não se verificou em relação aos professores. A subárea Doméstica foi, indubitavelmente, a que contabilizou maior número de estimativas, por parte destes últimos. Contudo, no cômputo geral (considerando as estimativas feitas em todas as subáreas), a Área da Socialização foi a mais estimada, tendo sido, uma vez mais, os professores quem mais estimou a *performance* das crianças. Realce-se que idêntico padrão de resultados foi observado na amostra de aferição norte-americana desta escala (Harrison, 1985).

Visando a comparação das médias das variáveis em questão em ambos os grupos, começou-se por, através do teste de Shapiro-Wilk, determinar a normalidade das distribuições - rejeitou-se tal normalidade na maioria dos casos, com excepção das distribuições relativas às subáreas Doméstica, Jogos e Lazer e Regras Sociais e à área da Socialização. Em seguida, utilizou-se o teste de Levene, para determinar a igualdade das variâncias e, atendendo aos níveis de significância obtidos, pode afirmar-se que a dispersão dos dois grupos é idêntica (à excepção da subárea Regras Sociais, em que o nível de significância foi de 0,033).

Por conseguinte, as comparações entre os resultados médios procedentes das avaliações dos pais e dos professores foram efectuadas através do teste não paramétrico U de Mann-Whitney, com excepção das comparações relativas às subáreas Doméstica, Jogos e Lazer e Regras Sociais e à área Socialização, em que se utilizou o teste paramétrico t de *Student* (Quadro 1). No caso da subárea Regras Sociais, apesar do teste de Levene não permitir assumir a homogeneidade das variâncias, aplicou-se o teste t de *Student*, por ser considerado suficientemente robusto nessas circunstâncias (Hinton, Brownlow, McMurray & Cozens, 2004).

Analisando os níveis de significância do teste U de Mann-Whitney e do t de Student para amostras independentes (Quadro 1), constatamos que são, quase sempre, superiores a 0,05, valores que levam à não rejeição da hipótese nula, o que significa que as pontuações atribuídas por pais e professores são homogêneas, no que res-

peita às áreas da Comunicação e da Autonomia e às subáreas Receptiva, Expressiva, Escrita, Pessoal, Doméstica, Comunidade, Relações Interpessoais e Jogos e Lazer. Tal homogeneidade não se verificou em relação à área da Socialização e à subárea Regras Sociais, cujos níveis de significância (0,032 e 0,000, respectivamente) obrigam à rejeição da hipótese nula - as pontuações atribuídas por pais e professores não são similares (Quadro 1).

Podemos portanto concluir que ambos os grupos de avaliadores, no geral, têm opiniões concordantes em relação ao Comportamento Adaptativo das crianças avaliadas, contudo, divergem quando o que está em causa é a Socialização.

#### **4.2. Envolvimento Parental na Escolaridade**

Para determinação desta variável, atendeu-se às respostas dadas, pelos professores, a três questões da última parte do questionário que lhes foi aplicado que, como já atrás se descreveu, visavam recolher dados relativos à família das crianças, nomeadamente a frequência com que os pais respondiam às convocatórias (Questão 23); tomavam a iniciativa de falar com os professores (Questão 24) e a opinião destes últimos acerca da intensidade do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos (Questão 25).

Assim, o nível de Envolvimento Parental resultou da análise e cruzamento de várias respostas e foi classificado em: *fraco*; *médio* e *elevado*, de acordo com a matriz que se apresenta (Quadro 2). Importa salientar que a atribuição do grau Elevado exigia uma presença frequente dos pais, um nível de envolvimento elevado ou muito elevado e uma resposta positiva à questão 24 (uma vez que se assumiu que uma resposta negativa traduzia uma atitude passiva ou de pouco interesse), sob pena de se considerar que o grau de envolvimento não era mais que médio. Note-se que, regra geral, os professores só solicitam a presença dos pais por motivos que extravasam o funcionamento diário/as rotinas da sala de aula, tais como a comunicação de informações várias, a tomada conjunta de decisões, a avaliação ou outros (sem querer retirar importância às questões quotidianas), as quais são de suma importância e não fazem qualquer sentido sem a figura dos pais. Por conseguinte, considerou-se que a sua ausência ou a sua comparência pouco frequente, independentemente da resposta às outras questões, traduziria um envolvimento parental fraco. Entendeu-se, de igual modo, que um envolvimento na escolaridade dos filhos reduzido ou muito reduzido acompanhado da falta de iniciativa para falar com os professores ou de uma resposta esporádica às convocatórias dos professores significaria um envolvimento fraco. Todas as restantes combinações de respostas traduziriam um envolvimento mediano.

**Quadro 2 - Matriz para determinação do nível de envolvimento**

Índice de Envolvimento		Q.23 - Sob solicitação				
		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Q.25 - Envolvimento	Muito Elevado	E Q.24: Sim M Q.24: Não	E Q.24: Sim M Q.24: Não	M Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não
	Elevado	E Q.24: Sim M Q.24: Não	E Q.24: Sim M Q.24: Não	M Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não
	Médio	M Q.24: Sim/ não	M Q.24: Sim/ não	M Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não
	Reduzido	M Q.24: Sim F Q.24: Não	M Q.24: Sim F Q.24: Não	F Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não
	Muito Reduzido	M Q.24: Sim F Q.24: Não	M Q.24: Sim F Q.24: Não	F Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não	F Q.24: Sim/ não

E: envolvimento elevado M: envolvimento médio F: envolvimento fraco

Os resultados obtidos depois da análise dos questionários são os que a seguir se apresentam: segundo os professores, 22,5% (n=9) dos pais demonstram um envolvimento fraco; quase metade (45%; n=18) revela um envolvimento médio e 32,5% (n=13) mostram um envolvimento elevado.

### 4.3. Factores de Stresse Familiar

Todos os inquiridos apontaram a existência de, no mínimo, 1 factor de stresse e, no máximo, 12. Em média, cada um dos inquiridos fez referência a 4,88 factores (d.p.=3,07), tendo sido 3 o número mais contabilizado. Com efeito, o factor de stresse mais mencionado (21 vezes) foi a *morte de um membro da família próxima*; enquanto a *diminuição substancial do rendimento familiar* e a *gravidez* foram, em simultâneo, os segundos mais referidos (13 vezes); a *morte de um amigo chegado da família* foi

o terceiro mais apontado (12 vezes); a *mudança de residência*, o *nascimento de outro filho*, o *aumento substancial do rendimento familiar* e a *doença psiquiátrica* ocuparam o quarto lugar da lista (assinalados 10 vezes cada um); o *desemprego* e a *entrada num novo emprego* ficaram em quinto (indicados por 9 vezes).

No que concerne a esta variável, o valor registado no teste Shapiro-Wilk (0,832;  $p=0.000$ ) permite-nos afirmar que a distribuição não é normal.

#### 4.4. Acordo Pais/Professores

Para testar a  $H_1$ , começou-se por averiguar a existência de relações entre as avaliações de pais e professores. Como já atrás se demonstrou, a não verificação da normalidade da distribuição na maioria das áreas e subáreas levou a que se optasse pela utilização do coeficiente de correlação de Spearman em tais casos e pela utilização do coeficiente de correlação de Pearson nos restantes (subáreas Doméstica, Jogos e Lazer, Regras Sociais e área da Socialização).

No Quadro 3 podemos ver as correlações encontradas entre os resultados brutos das áreas e subáreas abrangidas pela escala aplicada. À excepção das subáreas Receptiva, Jogos e Lazer e Regras Sociais e da área Socialização, todas as correlações são estatisticamente significativas. As correlações mais elevadas respeitam às subáreas Escrita e Comunidade, com valores muito próximos, logo seguidas pelas subáreas Pessoal, Expressiva, Doméstica e, por último, Relações Interpessoais. Em relação às áreas, a correlação mais elevada foi a da Autonomia.

Uma vez confirmada a existência de relações entre as avaliações de pais e professores, impunha-se averiguar o grau de acordo entre ambos os grupos de avaliadores. Para testar as hipóteses formuladas em torno do grau de acordo interavaliadores, calculou-se a diferença (em módulo) das pontuações brutas atribuídas em cada uma das áreas e subáreas avaliadas, por professores e por pais. Assumiu-se que o acordo seria tanto maior, quanto menor fosse a diferença encontrada, representando o 0 (zero) um acordo pleno.

**Quadro 3 - Correlações - resultados brutos**

Áreas e Subáreas	Correlação
Área Comunicação	0,58**
Subárea Receptiva	0,03
Subárea Expressiva	0,54**
Subárea Escrita	0,67**
Área Autonomia	0,68**
Subárea Pessoal	0,56**
Subárea Doméstica	0,53**
Subárea Comunidade	0,66**
Área Socialização	0,29
Subárea Relações Interpessoais	0,50**
Subárea Jogos e Lazer	0,07
Subárea Regras Sociais	0,28

\*\*p<.01; \*p<.05

A média das diferenças entre as pontuações brutas atribuídas por ambos os grupos de avaliadores, em cada uma das áreas, foi de: 14,55 pontos (numa amplitude de 50) para a Comunicação; 18,13 (numa amplitude de 72) para a Autonomia e 16,25 (numa amplitude de 46) para a Socialização. Importa referir que, à excepção da área da Socialização, todas as outras apresentam *outliers* (que poderão influenciar a média). No que respeita à pontuação total obtida, a diferença média foi de 42,8 pontos (numa amplitude de 169 pontos) e também aqui se constatou a existência de *outliers*.

Em complemento, e em relação à área da Comunicação, não se verificou qualquer tendência para um grupo atribuir pontuações mais elevadas que outro (50%/50%). Em relação à área da Autonomia, registou-se uma ligeira tendência para os pais atribuírem pontuações mais altas (n=23, 57,5%) e só em 35% dos casos (n=14) os professores. Nos restantes casos (n=3, 7,5%) o acordo foi pleno. No que concerne

à última área avaliada, a Socialização, os pais atribuíram as pontuações mais altas em 70% dos casos (n=28) e os professores apenas em 27,5% dos casos (n=11), tendo-se verificado, em relação a 1 caso (2,5%) um acordo pleno. Idêntica valorização de competências sociais por parte dos pais foi também registada nas subáreas da Socialização. Por fim, em relação ao total obtido na escala, que se designou Comportamento Adaptativo, as pontuações mais elevadas foram atribuídas, em 60% dos casos (n=24) por pais, em 37,5% dos casos (n=15) por professores e, num caso (2,5%), o acordo foi pleno.

Uma vez mais, o menor grau de acordo verificou-se ao nível da Socialização – a média da diferença foi 16,25, o que representa 15,33% dos 106 pontos possíveis de alcançar, acima da média da diferença encontrada para a Comunicação, 14,55, que representa 11,5% dos 126 pontos possíveis e bem acima da média da diferença encontrada para a Autonomia, 18,13 pontos, que representa 9,15% dos 198 possíveis. Tendo em conta quer estes dados, quer as médias das pontuações atribuídas por ambos os grupos que, como já atrás se demonstrou, à excepção da área Socialização, são idênticas, bem como as correlações encontradas que, à excepção da área da Socialização, são, para todas as áreas, estatisticamente significativas, podemos aceitar como verdadeira a hipótese formulada – o grau de acordo entre professores de Apoio Educativo e pais, em relação ao comportamento adaptativo de crianças com N.E.E. é moderado (áreas da Comunicação e da Autonomia) a reduzido (área da Socialização).

#### **4.5. Factores passíveis de influenciarem o Acordo Pais/Professores**

Para testar a  $H_2$ , em que a variável dependente (grau de acordo) é quantitativa e em relação à qual, à excepção da subárea Regras Sociais, não se verifica o princípio da normalidade e a independente (nível de envolvimento parental na escolaridade) é qualitativa ordinal (categorizada, conforme já atrás se explicitou, da seguinte forma: *fraco; médio e elevado*), optou-se pela utilização do coeficiente de correlação de Spearman.

Conforme uma rápida observação do Quadro 4 permite constatar, os valores do  $r_s$  de Spearman situam-se entre um mínimo de [0,05] para as subáreas Receptiva e Escrita e um máximo de 0,43 para o resultado total de Comportamento Adaptativo. Exceptuando a subárea Receptiva, todas as associações encontradas são positivas – à medida que aumenta uma, aumenta outra. Ora, se recordarmos que o grau de acordo nos é dado pela diferença calculada entre as avaliações de ambos os inquiridos, quanto maior for a diferença, menor será o grau de acordo, ou seja, à medida que aumenta o nível de envolvimento parental, diminui o grau de acordo. Todavia,



apenas em relação à área da Autonomia, à subárea Comunidade e ao resultado total de Comportamento Adaptativo, se registaram associações significativas, se bem que moderadas.

**Quadro 4 - Correlações entre comportamento adaptativo e envolvimento parental, factores de stresse e anos de experiência em funções de Apoio Educativo**

	Envolvimento Parental	Factores Stresse	Apoio Educativo
G.A. Área Comunicação	0,16	0,01	-0,16
G.A. subárea receptiva	-0,05	0,18	-0,04
G.A. subárea expressiva	0,29	-0,23	-0,17
G.A. subárea escrita	0,05	0,22	-0,38*
G.A. Área Autonomia	0,39*	-0,06	-0,12
G.A. subárea pessoal	0,28	0,07	0,09
G.A. subárea doméstica	0,28	0,07	0,14
G.A. subárea comunidade	0,36*	-0,15	-0,42**
G.A. Área Socialização	0,22	0,03	0,11
G.A. subárea rel. interpessoais	0,16	0,27	-0,19
G.A. subárea jogos e lazer	0,09	0,06	0,22
G.A. subárea regras sociais	0,18	-0,00	0,09
G.A. Comportamento Adaptativo	0,43**	0,04	-0,02

\*\*p<.01; \*p<.05

Para testar a  $H_3$ , optou-se pela aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, por não se verificar a normalidade das distribuições do grau de acordo (à excepção da subárea Regras Sociais) e dos factores de stresse familiar.

Conforme se pode observar no Quadro 4, os valores do  $r_s$  de Spearman oscilam entre -0,00 para a subárea Regras Sociais e 0,27 para a subárea Relações Interpessoais. A maioria das associações entre as duas variáveis é positiva, donde, à medida que

umenta o número de factores de stresse, diminui o grau de acordo, em relação às áreas da Comunicação, da Socialização, do (total) Comportamento Adaptativo e das subáreas Receptiva, Escrita, Pessoal, Doméstica, Relações Interpessoais e Jogos e Lazer. Porém, e independentemente do seu sentido, todas as associações se revelaram estatisticamente não significativas.

Para testar a  $H_4$ , optou-se pela aplicação do coeficiente de correlação de Pearson para a subárea Regras Sociais, dado que quer a distribuição desta variável, quer a distribuição da variável tempo de serviço dos professores em funções de Apoio Educativo respeitam o princípio da normalidade. Uma vez que o grau de acordo interavaliadores em relação às restantes áreas e subáreas não vai ao encontro deste mesmo critério, optou-se pela aplicação do coeficiente de correlação de Spearman. Conforme se pode constatar no Quadro 4, relativamente às duas variáveis agora em causa encontraram-se predominantemente associações negativas, as quais são relativas às áreas da Comunicação, Autonomia e ao (total) Comportamento Adaptativo e às subáreas Receptiva, Expressiva, Escrita, Comunidade e Relações Interpessoais, com valores compreendidos entre -0,02 e -0,42. No entanto, apenas em relação às subáreas Escrita e Comunidade é que o grau de acordo pais/professores e a experiência destes últimos em funções de Apoio Educativo apresenta uma correlação, negativa, com relevância estatística, pelo que, à medida que aumenta a experiência neste tipo de ensino, lembramos mais uma vez, aumenta o grau de acordo, visto que a concordância é tanto maior quanto menor for o valor da variável (que traduz, como já se referiu, a diferença entre as duas pontuações).

## 5. Discussão dos resultados

Em relação à primeira hipótese formulada, que encerrava em si o grande objectivo deste estudo, segundo a qual o grau de acordo interavaliadores da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland – Versão Escolar seria moderado a reduzido, concluiu-se que, de uma maneira geral, as avaliações feitas por pais e professores denotaram, em termos de resultados brutos médios, uma grande proximidade, não se tendo constatado qualquer tendência sistemática, por parte de nenhum dos grupos, para atribuir pontuações mais ou menos elevadas que o outro. Verificou-se, ainda assim, que, quando avaliadas pelos pais, as crianças obtiveram pontuações médias ligeiramente mais elevadas nas áreas da Autonomia (subáreas Doméstica e Comunidade) e da Socialização (subáreas Jogos e Lazer e Regras Sociais) e, quando avaliadas pelos professores, na área da Comunicação (subárea Receptiva). Não obstante estas constatações, não se reuniram evidências estatísticas que provassem que

as pontuações médias de um e outro avaliador não fossem homogêneas - exceção feita à área da Socialização e respectiva subárea Regras Sociais. Além disso, foi ao nível desta área que se encontrou a correlação mais baixa e o menor grau de acordo. As correlações, predominantemente, moderadas obtidas no presente estudo entre as avaliações dos pais e dos professores vão de encontro às apontadas por outros autores quer em relação a problemas de comportamento (Achenbach et al., 1987; Hartman et al., 2007; Keogh & Bernheimer, 1998), quer em relação ao comportamento adaptativo (Dinnebeil & Rule, 1994; Harrison, 1990; Hundert et al., 1997; Sexton et al., 1990). Por exemplo, Hundert et al. (1997) encontraram, também, em relação à Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, as seguintes correlações entre pais e professores de crianças com incapacidades ligeiras a moderadas: 0,61 na área da Comunicação; 0,47 na área da Autonomia e 0,38 na área da Socialização. Conforme se pode verificar, estes valores não se distanciam dos correspondentes por nós obtidos (respectivamente, 0,58, 0,68 e 0,29).

Sattler (1992) afirma que as pontuações do comportamento adaptativo resultam de uma miríade de variáveis pessoais, sociais, cognitivas e situacionais. No entanto, perante os resultados obtidos, parece-nos de suma importância relembrar e realçar que, quer as diferenças de pontuações atribuídas, quer o recurso ao *Desempenho Observado/Desempenho Estimado* por ambos os avaliadores, poderão encontrar justificação nos próprios itens da escala, mais especificamente em dois aspectos que lhe estão inerentes: as *exigências diferenciais dos contextos casa/escola* (o comportamento adaptativo é fortemente influenciado pela especificidade da situação - diferentes comportamentos são exigidos em diferentes cenários - em casa, na escola, no emprego, na comunidade...; Harrison, 1990) e a *acessibilidade dos conteúdos por parte de cada um dos avaliadores*. Com efeito, as expectativas e as exigências em relação ao comportamento do avaliado poderão, eventualmente, variar, consoante o cenário seja ou não de educação formal. Na escola, a educação da criança é norteada por todo um conjunto de regras, expectativas, objectivos... que poderá não ser coincidente com a educação proporcionada em casa. Para além disto, alguns avaliadores não têm informação acerca da *performance* típica do avaliado em ambientes fora daquele em que costumam interagir (Luckasson et al., 2002). Assim, por não conhecerem suficientemente bem o comportamento do avaliado em relação a todas as áreas, vêm-se na contingência de o estimar. Todavia, o conhecimento que têm do comportamento do avaliado em determinado cenário, poderá não ser generalizável a outras situações/ambientes (Harrison, 1990).

Em conformidade com o que atrás já se explanou, da análise dos protocolos respondidos pelos pais, podemos concluir que, *grosso modo*, a generalidade dos pais

teve oportunidades bastantes para observar a *performance* dos seus filhos na quase totalidade dos itens que compõem o instrumento, mas o mesmo não se verificou em relação aos professores, que se viram na contingência de estimar comportamentos dos seus alunos nas áreas da Autonomia e Socialização.

Em relação à segunda hipótese, segundo a qual o grau de acordo interavaliadores variaria consoante o tipo de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, verificou-se uma ligeira tendência para a avaliação dos pais mais próximos da escolaridade dos seus educandos divergir da avaliação feita pelos professores. Todavia, apenas em relação à área da Autonomia e ao resultado total Comportamento Adaptativo as correlações assumiram relevância estatística e, ainda assim, muito baixa. Estes resultados poderão ter sido fortemente condicionados pelas opções feitas no âmbito das medidas de envolvimento adoptadas no questionário e do seu posterior tratamento. Para começar, aquando da pesquisa bibliográfica, concluiu-se que a delimitação deste conceito é francamente vaga, dada a respectiva complexidade e abrangência em termos de dimensões, comportamentos e atitudes. Por conseguinte, tem sido definido e avaliado de forma díspar (Kohl, Lengua & McMahon, 2000), bem como usado por diferentes grupos de profissionais para caracterizar práticas distintas. Na mesma ordem de ideias, não existe consenso em relação ao número, amplitude e especificidade das dimensões que comporta. Por exemplo, Pomerantz et al. (2007) consideraram, apenas, um envolvimento focado na escola, representado pelo contacto entre os pais e a escola, e um envolvimento focado no lar, representado pela promoção de actividades de índole académica e/ou intelectual. Por seu turno, Grolnick e Slowiaczek (1994) propuseram três dimensões, denominadas comportamental (participação em actividades escolares e apoio na realização de trabalhos para casa), cognitiva/intelectual (proporcionar actividades e materiais estimulantes) e pessoal (estar informado e interessado na escolaridade do filho). Já Kohl et al. (2000) identificaram seis dimensões, três das quais com alguma similitude com as que acabámos de enunciar, e três especificamente direccionadas para a qualidade do envolvimento parental.

Ora, face à natureza multidimensional do constructo, a Questão 25 do questionário respondido pelos professores, que pretendia averiguar o nível de envolvimento dos pais na escolaridade dos seus filhos, poderá ter sido respondida pelos vários professores, partindo de referentes distintos, pois, por exemplo, para uns, o envolvimento poderá não extravasar os limites do contacto, enquanto para outros, poderá ser entendido como uma relação biunívoca de verdadeira parceria. Para além deste aspecto, as outras duas questões abordam somente o envolvimento focado na escola, dado que atendendo ao tempo de aplicação da escala de comportamento adaptativo, se

procurou, como referido, que o tempo de aplicação dos questionários fosse reduzido, logo, estes não poderiam contemplar muitos itens. Assim, a decisão de tratar tão abreviada e esquematicamente uma variável tão vasta, tão abrangente, poderá ter contribuído para os resultados finais.

No que respeita à terceira hipótese, segundo a qual o grau de acordo interavaliadores estaria dependente do número de factores de stresse familiar, não se recolheram evidências estatísticas da sua veracidade. Para esta “inconclusão” poderão ter concorrido, em simultâneo ou não, vários factores.

A este título, afigura-se relevante evocar dois modelos de stresse familiar que têm sido considerados “como dos mais consensuais e profícuos em termos das suas aplicações clínicas e empíricas” (Relvas, 2005, p. 43). De acordo com o modelo ABCX de stresse familiar e crise, de Hill (1958), a capacidade de uma família lidar com uma situação de crise dependeria da interacção do agente/acontecimento causador de stresse, dos recursos e da percepção/interpretação que a família faria do primeiro. Este modelo viria, mais tarde, a ser ampliado, por McCubbin e Patterson (1983), passando a considerar também os esforços de reorganização familiar ao longo do tempo e recebendo a designação de modelo duplo ABCX. Ainda segundo os mesmos autores, caso a família conseguisse gerir recursos e definir a situação de modo a resistir à mudança, o stresse poderia nunca chegar a atingir as proporções de crise.

Ora, todos os pais, alguma vez, vivenciaram situações de stresse decorrentes das exigências da parentalidade (Williford, Calkins & Keane, 2007). Não obstante, em consonância com os modelos referidos, tal facto não implica, necessariamente, perturbações ao nível do funcionamento parental ou familiar. Efectivamente, numa família onde se contabilizem vários factores de stresse, o ambiente familiar poderá ser mais equilibrado que numa outra onde se tenha contado apenas um, dependendo dos recursos, das ajudas, dos apoios que as famílias consigam reunir ou que lhes sejam disponibilizados. De igual forma, a percepção que a família tem da gravidade desse(s) factor(es) e o modo como os interpreta são decisivos.

Há que referir que no presente trabalho se fez apenas um levantamento de variáveis situacionais/ocorrências passíveis de exacerbar o stresse dentro do sistema familiar - aspectos como a existência/utilização de recursos, a percepção da gravidade ou o significado atribuído aos “acontecimentos” não foram visados. Há que ressaltar ainda que, aquando do tratamento estatístico dos dados, não foi feita qualquer distinção entre acontecimentos normativos (que ocorrem com relativa frequência, que são previsíveis e de curta duração) e não normativos (de maior impacto e cujo aparecimento não pode ser antecipado ou controlado) (McCubbin et al., 1980).

Importa salientar, a propósito das duas últimas hipóteses (na medida em que poderão ter influenciado as correlações encontradas), a existência de *outliers*, já atrás referidos, isto porque, segundo Goodwin e Leech (2006), consoante as suas localizações, os *outliers* podem aumentar ou diminuir as correlações e este efeito será tanto maior quanto menor for o conjunto de dados (e a amostra deste estudo é pequena).

No que concerne à quarta e última hipótese formulada, segundo a qual a experiência dos professores em funções de apoio educativo poderia fazer variar o grau de acordo, não se conseguiu provar. Todavia, há que salientar o facto de quer o número de professores envolvido, quer a amplitude dos anos de experiência em funções de Apoio Educativo serem restritos, o que pode ter condicionado o padrão de resultados obtido (Goodwin & Leech, 2006).

## 6. Conclusões

Na pesquisa por nós empreendida, ressaltou a importância de recorrer a informantes múltiplos, porquanto os vários contributos enriquecem a qualidade da informação. Neste contexto, impõe-se destacar, especificamente, os contributos de pais e professores, ambos adultos significativos para a criança e em interacção diária, ou quase, com ela e ambos a oferecerem uma perspectiva única e, obviamente, válida do seu comportamento. Sublinhe-se que não nos referimos apenas àquele tipo de informação em relação à qual ambos os avaliadores estão em consonância – efectivamente, os desacordos, as incoerências entre uns e outros, acabam por providenciar informações que poderão, utilmente, ser geridas/consideradas aquando da caracterização do funcionamento infantil e do planeamento da intervenção. Harrison (1990) esclarece, aliás, que estes “desacordos” poderão contribuir, de forma válida, para, por exemplo, perceber se o comportamento varia consoante a situação, se as fontes de informação têm expectativas diferenciadas em relação ao avaliado, que implicações poderão vir a ter essas expectativas e que mudanças podem ser operadas com vista a uma melhoria do comportamento adaptativo em diferentes situações.

Em suma, cada ponto de vista é clinicamente importante para “desenhar” uma intervenção apropriada (Salbach-Andrae et al., 2009) e Kamphaus e Frick (1996) advogam mesmo que, dado que as exigências escolares e familiares variam, um técnico não poderá almejar um conhecimento completo do comportamento adaptativo da criança se não conseguir aceder às avaliações de pais ou professores. Com efeito, a constatação de um grau de acordo interavaliadores baixo a moderado “obriga” à conclusão de que a informação de uns não substitui a de outros. Não obstante os benefícios decorrentes do recurso a múltiplos informantes, o presente estudo aponta

também no sentido de diferentes informantes serem privilegiados em relação à avaliação de diferentes áreas de comportamento adaptativo, designadamente os pais no que concerne à autonomia e socialização.

## Referências bibliográficas

- Abidin, R. R. (1990). *Parenting Stress Index: Manual* (3<sup>rd</sup> ed.). Charlottesville: Pediatric Psychology Press.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213-232.
- Albuquerque, C. P. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Albuquerque, C. P., & Santos, P. (2004). *Versão portuguesa da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland-Versão Escolar*. Coimbra: Documento não publicado.
- Dinnebeil, L. A., & Rule, S. (1994). Congruence between parents' and professionals' judgements about the development of young children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *14*, 1-25.
- Goodwin, L. D., & Leech, N. L. (2006). Understanding correlation: Factors that affect the size of r. *The Journal of Experimental Education*, *74*(3), 251-266.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Assche, V., Ghesquière, P. et al. (2004). Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5 to 6 year old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*(2), 137-146.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*, 237-252.
- Harrison, P. L. (1985). *Vineland Adaptive Behavior Scales. Classroom Edition. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Harrison, P. L. (1987). Research with adaptive behavior scales. *The Journal of Special Education*, *21*(1), 37-67.
- Harrison, P. L. (1990). Mental retardation, adaptive assessment, and giftedness. In A. S. Kaufman (Ed.), *Assessing adolescent and adult intelligence* (pp. 533-585). Boston: Allyn & Bacon
- Hartman, C. A., Rhee, S. H., Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2007). Modeling rater disagreement for ADHD: Are parents or teachers biased? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*, 536-542.
- Hill, R. (1958). Social stresses on the family. 1. Generic features of families under stress. *Social Casework*, *49*, 139-150.
- Hinton, P., Brownlow, C., McMurray, L., & Cozens, B. (2004). *SPSS explained*. Hove: Routledge.
- Hundert, J., Morrison, L., Mahoney, W., Mundy, F., & Vernon, M. L. (1997). Parent and teacher assessments of developmental status of children with severe, mild/moderate,

- or no developmental disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 419-434.
- Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (1996). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school. Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.
- Lau, A. S., Garland, A. F., Yeh, M., McCabe, K. M., Wood, P. A., & Hough, R. L. (2004). Race/ethnicity and inter-informant agreement in assessing adolescent psychopathology. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(3), 145-156.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D. L., Craig, E., Reeve, A. et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification and systems of support*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- McCubin, H. I., Joy, C. B., Cauble, A. E., Comeau, J. K., Patterson, J. M., & Needle, R. H. (1980). Family stress and coping: A decade review. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 855-871.
- McCubin, H. I., & Patterson, J. M. (1983) Family stress process: The double ABCX model of family adjustment and adaptation. *Marriage and Family Review*, 6, 7-37.
- Murray, D. W., Kollins, S. H., Hardy, K. K., Abikoff, H. B., Swanson, J. M., Cunningham, C. et al. (2007). Parent versus teacher ratings of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms in the Preschoolers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Treatment Study (PATS). *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 17, 605-619.
- Oliveira, J., & Albuquerque, C. P. (2005, Setembro). *Escala Vineland - Versão para Professores: Acordo interavaliadores*. Poster apresentado no VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Pereira, C., & Albuquerque, C. P. (2006, Outubro). *Escala Vineland - Versão para Professores: Acordo interavaliadores*. Poster apresentado na XI Conferência Internacional: Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga, Portugal.
- Phares, V. (1996). Accuracy of informants: Do parents think that mothers knows best? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 165-171.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 375-410.
- Relvas, A. P. (2005). Família e stress: das crises normativas às crises inesperadas. Como intervir numa perspectiva sistémica. In A. M. Pinto & A. L. Silva (Coordenadoras), *Stress e bem-estar* (pp. 43-58). Lisboa: CLIMEPSI.
- Salbach-Andrae, H., Lenz, K., & Lehmkuhl, U. (2009). Patterns of agreement among parent, teacher and youth ratings in a referred sample. *European Psychiatry*, 24, 345-351.



- Santos, S. V. (2004). Índice de stress parental (PSI). In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado, & M. M Gonçalves (Eds.), *Avaliação com instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. II) (pp. 115-126). Coimbra: Quarteto.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children: revised and updated third edition*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Sexton, D., Thompson, B., Perez, J., & Rheams, T. (1990). Maternal versus professional estimates of developmental status for young children with handicaps: An ecological approach. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, 80-95.
- Szatmari, P., Archer, L., Fisman, S., & Streiner, D. L. (1994). Parent and teacher agreement in the assessment of pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(6), 703-717.
- Voelker, S. L., Shore, D. L., Lee, C. H., & Szuszkiewicz, T. A. (2000). Congruence in parent and teacher ratings of adaptive behavior of low-functioning children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 12*(4), 367-376.
- Williford, A. P., Calkins, S., D. & Keane, S. P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 251-263.

### **Abstract**

This study analyses the inter-raters agreement on the Vineland Adaptive Behavior Scale – School Edition, that is to say, it examines the degree of agreement between assessments of parents and special education teachers, regarding the adaptive behaviour of 40 children with special educational needs, attending elementary school (grades 1 to 4). The study also analyses the influence of the number of stress factors in the family, the level of parents' involvement in schooling and the teachers' years of professional experience in special education in the inter-raters degree of agreement.

The correlations between the two sources of information are low or moderate, and it was in the domain of Socialization that the lowest correlation and the least degree of agreement were found. The data obtained highlight the importance of attending and valuing both sources of information regarding the assessment of adaptive behavior.

**KEY-WORDS:** *Inter-raters Agreement; Adaptive Behavior; Intellectual Disability*

### **Résumé**

Cette étude analyse l'accord inter évaluateurs à l'Échelle du Comportement Adaptatif de Vineland - version Scolaire, se qui signifie, il détermine le degré de concordance entre l'évaluation des parents et celle des professeurs de l'enseignement spéciale, concernant le comportement adaptatif de 40 enfants avec besoins éducatifs spéciaux, qui fréquentaient le premier cycle de l'enseignement primaire. L'étude analyse encore l'influence du nombre de

facteurs de stress familial, du niveau d'engagement parental à la scolarité, et des années d'expérience des professeurs dans l'enseignement spéciale sur le degré d' accord inter évaluateurs.

Les corrélations entre les deux sources d'information sont basses ou modérées, en particulier dans le domaine de la Socialisation qui a présentée la corrélation plus basse et le plus petit degré d' accord. Les données obtenues soulignent l'importance de considérer et valoriser la contribution des deux sources d'information au niveau de l'évaluation du comportement adaptatif.

*MOTS-CLÉ: Accord Inter évaluateurs; Comportement Adaptatif; Difficulté Intellectuelle*