

Pais, Educadores e Testes: Estão de Acordo na Avaliação de Aptidões de Crianças Pré-Escolares?

Parents, Teachers and Tests: Do they Agree in the Assessment of Preschoolers' Abilities?

Maria João Seabra-Santos* & Maria Filomena Fonseca Gaspar
Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Resumo

O presente estudo pretende contribuir para o esclarecimento de questões relativas ao acordo entre pais e educadores quando avaliam o desenvolvimento infantil e com o grau em que estas avaliações estão relacionadas com aptidões cognitivas das crianças. Cento e setenta e três crianças pré-escolares foram classificadas de modo independente por pais e por educadores em diferentes áreas do desenvolvimento e os resultados na WPPSI-R foram tomados como critério externo. A idade e o género das crianças foram considerados nas análises realizadas. O grau de acordo entre informadores revelou-se baixo a moderado. Em comparação com os educadores, os pais classificam os seus filhos como mais desenvolvidos. Algumas dimensões do desenvolvimento (e.g. aprendizagem) encontram-se mais relacionadas com o desempenho na WPPSI-R do que outras. Os resultados são discutidos quanto às suas implicações para a avaliação psicológica de crianças pré-escolares.

Palavras-chave: Acordo entre avaliadores, avaliação do desenvolvimento, pais, educadores, WPPSI-R.

Abstract

This paper addresses issues related to the agreement between parents and teachers when they assess children's development, and to what extent those assessments are related to children's cognitive abilities. A hundred seventy three preschoolers were independently classified by their parents and teachers regarding different developmental domains. The results on the WPPSI-R test were taken as an external criterion to evaluate the accuracy of the parents' ratings. Children's age and gender were considered in the analysis. Inter-rater agreement is low to moderate. Compared with teachers, parents systematically rate their children as more developed. Some dimensions of development (e.g. learning) are more related to performance on the WPPSI-R than others. Results are discussed regarding their implications to the psychological assessment of preschoolers.

Keywords: Inter-rater agreement, developmental assessment, parents, teachers, WPPSI-R.

A ideia de que o desenvolvimento humano deve ser entendido no seu contexto humano, defendida pela Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1986), reúne, hoje em dia, considerável consenso. De acordo com esta perspectiva, sublinha-se a importância dos diferentes contextos (por exemplo, casa, escola, comunidade) no desenvolvimento da criança, assim como a relevância das conexões estabelecidas dentro e entre os diversos contextos. Esta orientação ecológica está consagrada de uma forma muito clara nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 31), de acordo com as quais: “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos que contribuem para

a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”. Neste mesmo sentido a investigação foi, ao longo dos anos, apoiando a ideia de que a melhoria das relações entre os pais e a escola tende a resultar em níveis mais elevados de rendimento dos alunos (Hood, 1999).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento tem importantes implicações ao nível da avaliação psicológica, justificando a necessidade de envolver informadores diversos na pesquisa de informações acerca da criança. Com efeito, reconhece-se que a recolha de dados a partir de várias fontes e contextos enriquece a qualidade da informação obtida (Bagnato & Neisworth, 1991), sendo esta ideia um paradigma fundamental da avaliação psicológica de crianças. Os pais e os professores/educadores de infância, por serem os adultos que mais contacto têm com as crianças, são os informadores a quem habitualmente mais se recorre em processos de avaliação psicológica na idade pré-escolar. Com efeito, quer os pais, quer os edu-

* Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Rua Colégio Novo, 3001-802, Coimbra, Portugal 239 851450. E-mail: seabramj@fpce.uc.pt e ninigasp@fpce.uc.pt

cadres, podem contribuir com informações relevantes para o processo de avaliação. Os pais possuem uma perspectiva da criança ao longo do tempo, que pode contrastar com o horizonte temporalmente limitado do professor (Hundert, Morrison, Mahoney, Mundy, & Vernon, 1997) e, por esse motivo, estão habilitados a fornecer uma perspectiva única sobre as necessidades do seu filho (Bagnato & Neisworth, 1991; Bates, 1994). Por seu turno, os professores têm a oportunidade de observar as capacidades da criança numa maior variedade de áreas de desenvolvimento (Hundert et al., 1997), para além de que possuem uma base normativa mais sólida, que lhes advém do facto de lidarem, diariamente e ao longo do tempo, com muitas crianças da mesma idade (Martin & Bridger, 1999).

O recurso a vários informadores no processo de avaliação psicológica, se por um lado comporta a vantagem de permitir aceder a uma imagem mais completa do funcionamento da criança, por outro lado coloca a questão da equivalência entre as informações prestadas. Assim, o próprio facto de pais e professores conviverem com as crianças em contextos diversos e em momentos diferentes leva a que seja de esperar algum grau de desacordo nas respectivas apreciações, decorrente das *diferenças reais nas possibilidades de observação* de cada um deles. Por outro lado, o desacordo pode estar relacionado com *diferenças de perspectiva*, isto é, com a interferência da própria subjectividade de quem observa, a qual, por sua vez, pode ser reflexo das suas expectativas sobre o que é normativo numa determinada idade, das experiências individuais e história prévia com a criança, ou ainda da possibilidade de contacto com outras crianças, que poderão servir como termo de comparação mais ou menos apropriado. As percepções individuais podem, também, ser influenciadas por variáveis de natureza cultural (Weisz, Sigman, Weiss, & Mosk, 1993), ou pessoal, tais como traços de personalidade (Kroes, Veerman, & De Bruyn, 2005) ou a presença de ansiedade, depressão ou outro tipo de psicopatologia no informador (Bates, 1994; Kroes, Veerman, & De Bruyn, 2003; Sameroff, Seifer, & Elias, 1982).

A investigação nesta área tem, igualmente, destacado que alguns *comportamentos e características da criança* se prestam a um maior grau de acordo. Assim: (a) a concordância é superior relativamente a amostras de crianças referenciadas ou com características mais extremas, em comparação com amostras de crianças normais (Keogh & Bernheimer, 1998); (b) comportamentos manifestos ou de tipo externalizante (tais como fazer birras ou não parar quieto) merecem maior unanimidade por parte dos informadores do que comportamentos menos concretos ou mais difíceis de observar, como é o caso de comportamentos de tipo internalizante – como isolar-se ou sentir-se ansioso (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Keogh & Bernheimer, 1998; Merrell, 2002; Walker & Bracken, 1996; Winsler & Wallace, 2002); (c) os problemas de comportamento são avaliados com maior consenso

do que as competências sociais (Merrell, 2002; Winsler & Wallace, 2002) embora este último dado seja mais controverso que os anteriores (Walker & Bracken, 1996).

O *grau de familiaridade com a criança* pode, também, afectar o grau de acordo entre informadores, sendo este superior, no caso dos professores, quando ambos conhecem a criança há vários meses (Behar & Stringfield, 1974) e têm uma vasta experiência com sujeitos da mesma faixa etária (Anthony, Anthony, Morrel, & Acosta, 2005). O menor tempo de permanência com a criança poderá também explicar o facto de os pais (homens) alcançarem níveis mais baixos de acordo com os professores do que as mães (Bishop, Spence, & McDonald, 2003), assim como a circunstância de mães de crianças deficientes, por serem quem acarreta a maior parte das responsabilidades relativas aos cuidados a prestar aos seus filhos, tenderem a classificá-los como mais difíceis do que os pais (Goldberg & Marcovitch, 1989).

A pesquisa realizada até à data sobre o acordo entre informadores tem-se focado sobretudo nos *problemas de comportamento*, chegando a correlações baixas entre informadores que lidam com a criança em contextos diferentes – veja-se, a este propósito, a meta-análise realizada por Achenbach et al. (1987) que, partindo de 119 estudos de avaliação do grau de convergência entre informadores quanto a problemas comportamentais ou emocionais de sujeitos com idades compreendidas entre um ano e meio e os 19 anos, encontra um coeficiente de correlação médio igual a 0,27 entre questionários respondidos por pais e por professores.

A maioria dos estudos que examinou o acordo entre as estimativas de pais e de profissionais quanto ao *desenvolvimento* de crianças até à entrada na escola encontrou níveis moderados de correspondência (cf. revisão de Dinnebeil & Rule, 1994). Porém, estes estudos são escassos e comportam algumas limitações metodológicas: quer porque os investigadores comparam as avaliações de pais e de professores recorrendo a diferentes instrumentos e/ou a medidas com propriedades psicométricas desconhecidas; quer porque muitos deles assentam unicamente no cálculo de correlações para avaliar a correspondência entre as avaliações de pais e de professores, não fornecendo informação sobre as diferenças entre as classificações atribuídas por estes informadores, em termos absolutos (Dinnebeil & Rule, 1994). Por outro lado, pouco se sabe sobre as variáveis susceptíveis de influenciar o acordo entre as classificações (e.g., áreas de desenvolvimento consideradas, idade, género ou QI das crianças). De um modo geral, as investigações sobre a avaliação indirecta do nível de desenvolvimento infantil, feita através do testemunho de informadores, mostram que os pais tendem a fornecer estimativas mais favoráveis do desenvolvimento do que os professores (Dinnebeil & Rule, 1994).

O presente estudo tem um duplo objectivo: (a) contribuir para o esclarecimento de questões relativas ao grau de acordo entre pais e educadores quando avaliam o desenvolvimento infantil, e (b) apreciar até que ponto as

classificações do desenvolvimento feitas por pais e por educadores estão relacionadas com as aptidões cognitivas das crianças, avaliadas através de uma escala de inteligência. Em ambos os casos procurou-se compreender se o grau de concordância entre diferentes informadores/métodos de avaliação varia em função dos domínios avaliados ou da idade e género da criança.

Método

Participantes

O presente estudo incide sobre uma amostra constituída por 173 crianças em idade pré-escolar (51% de rapazes e 49% de meninas), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (média=54,76 meses; $DP=11,81$ meses) e pelos respectivos pais e educadores pré-escolares. Os dados foram recolhidos no contexto de um estudo mais amplo, a aferição da WPPSI-R para a população portuguesa. Para efeitos de análise estatística os participantes no presente estudo foram divididos em três grupos etários, em função das idades das crianças: 3 anos ($n=54$), 4 anos ($n=52$) e 5/6 anos ($n=67$). A opção por juntar as crianças com 6 anos com as de 5 prendeu-se com o facto de as primeiras serem em número reduzido ($n=16$) e se encontrarem ainda a frequentar o ensino pré-escolar, dado terem completado os 6 anos há poucos meses. No conjunto, trata-se de crianças residentes tanto em zonas urbanas e moderadamente urbanas (79%), como rurais (21%), e quer no interior (53%), quer no litoral (47%), essencialmente na região centro de Portugal Continental. No que respeita à caracterização sociocultural das famílias em questão, as informações disponíveis permitem afirmar que os pais das crianças avaliadas se dedicam maioritariamente a profissões ligadas à indústria e transportes, agricultura e pescas ou são trabalhadores não-qualificados (59%), havendo uma percentagem mais baixa de técnicos intermédios, administrativos e profissionais do comércio e serviços (32%), e uma taxa reduzida de quadros dirigentes e profissionais intelectuais e científicos (9%). Já no que toca às habilitações literárias, e tomando as mães das crianças como referência, verificamos que 19% completou um número de anos de escolaridade inferior ou igual a 4 anos (1º Ciclo), 20% frequentou a escola durante 6 anos (2º ciclo), 13% terminou os 9 anos de escolaridade (3º ciclo), 13% completou os 12 anos (ensino secundário) e 13% possui habilitações superiores ao secundário. Note-se, no entanto, que uma percentagem apreciável de famílias (cerca de 20%) não forneceu informações necessárias à respectiva caracterização sociocultural, o que limita a validade dos dados apresentados quanto a estas variáveis. Dos questionários destinados aos pais, a grande maioria foi preenchida pela mãe ou por ambos os progenitores (35% e 32%, respectivamente), tendo 6% sido completados pelo pai e somente 4% por outro familiar (um dos avós, irmão mais velho, etc.), havendo ainda 23% de situações em que não foi indicado qual o familiar que respondeu.

Instrumentos

Questionário de Avaliação do Desenvolvimento para Pais/Educadores (Seabra-Santos, 1998). Este questionário é composto por 15 itens nos quais é pedido aos pais/educadores que comparem a criança com as outras da mesma idade no que diz respeito a diferentes áreas de desenvolvimento. Desta forma, cada criança é classificada de modo independente pelos seus pais e pelos educadores numa escala de 5 pontos, em que o 1 representa “Muito abaixo da média” e o 5 significa “Muito acima da média”. Os itens dos questionários destinados a pais e a educadores são equivalentes quanto ao conteúdo e a respectiva análise factorial colocou em evidência a presença de 4 factores relativos ao desenvolvimento infantil: Auto-Regulação (e. g. capacidade para manter-se quieto e sossegado), Interpessoal (e. g. facilidade em relacionar-se com outras crianças), Comunicação/Criatividade (e. g. capacidade para se exprimir através da linguagem: riqueza do vocabulário, construção de frases, etc.) e Aprendizagem/Cognição (e. g. resolução de problemas, compreensão de semelhanças e diferenças, etc.). O questionário apresenta uma elevada consistência interna, quer na versão para pais, quer para professores (alfa de Cronbach iguais a 0,88 e a 0,91, respectivamente).

Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Revista (WPPSI-R). Trata-se de um instrumento administrado individualmente, que avalia a inteligência de crianças em idade pré-escolar e início da idade escolar, que se encontra aferido para a população portuguesa, possuindo normas para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses (Wechsler, 1989/2003). A WPPSI-R é um instrumento composto, com duas subescalas: uma de Realização, que compreende os subtestes de Composição de Objectos, Figuras Geométricas, Quadrados, Labirintos, Completamento de Gravuras e Tabuleiro dos Animais (opcional), e a partir da qual é possível calcular um QI de Realização (QI_R); e uma subescala Verbal, que inclui os subtestes de Informação, Compreensão, Aritmética, Vocabulário, Semelhanças e Frases Memorizadas (opcional), e com base na qual se calcula um QI Verbal (QI_V). O QI da Escala Completa (QI_{EC}) é obtido a partir dos resultados dos 10 subtestes obrigatórios. Os resultados padronizados para os subtestes têm média 10 e desvio-padrão 3, enquanto os valores correspondentes para os QI são, respectivamente, iguais a 100 e a 15. A escala apresenta valores elevados de consistência interna (médias dos coeficientes de bipartição com correcção de Spearman-Brown iguais a 0,93, 0,94 e 0,97, respectivamente para a subescala de Realização, Verbal e escala Completa).

Procedimentos

Aos pais de algumas das crianças participantes na aferição da WPPSI-R para a população portuguesa (as residentes na zona centro do país) foi pedido que respondessem ao questionário de avaliação do desenvolvimento, ao mesmo tempo que se lhes solicitou o con-

sentimento para a aplicação da escala de inteligência (a declaração de consentimento informado e o questionário seguiram no mesmo envelope). No mesmo dia em que as crianças foram avaliadas com a escala de Wechsler os educadores responderam ao questionário de desenvolvimento. Os questionários foram recolhidos nos dias subsequentes.

O acordo entre pais e educadores quanto à avaliação que fazem do desenvolvimento das crianças pode ser abordado de duas formas distintas: (a) quanto ao modo como as crianças são ordenadas em função dos níveis de desenvolvimento que lhes são atribuídos, (b) e quanto ao valor absoluto desses níveis. Neste estudo analisam-se os resultados sob aqueles dois pontos de vista. O primeiro tipo de análise foi efectuado recorrendo ao cálculo de coeficientes de correlação de Pearson entre as avaliações feitas pelos pais e pelos educadores, para cada um dos domínios desenvolvimentais. Foram calculados resultados, quer para a amostra total, quer por grupos etários e por género. Esta análise permite avaliar até que ponto os pais e os educadores ordenam as crianças do mesmo modo no que toca aos seus níveis de desenvolvimento nas áreas consideradas. Para comparar as médias das classificações atribuídas pelos pais e pelos educadores, em cada um dos domínios de desenvolvimento foi utilizado o teste *t* de Student para amostras emparelhadas, quer para a amostra total, quer por grupos etários e por género. Esta análise permite compreender se há concordância entre as classificações atribuídas por pais e por educadores quan-

to ao nível de funcionamento actual da criança ou se, pelo contrário, as diferenças entre as classificações atribuídas por ambos têm significado estatístico.

O valor diagnóstico das avaliações de pais e de educadores foi analisado através de coeficientes de correlação de Pearson entre as áreas desenvolvimentais avaliadas pelo questionário e os QI da WPPSI-R. Esta análise foi, igualmente, levada a cabo para a amostra total e para cada um dos grupos etários e grupos de género, separadamente. Indica até que ponto o modo como os pais e os educadores classificam os níveis de desenvolvimento das crianças estão relacionados com os respectivos QI, tomados como critério de validade para essas classificações.

Resultados

Acordo entre Pais e Educadores

A análise dos resultados obtidos para a amostra no seu conjunto permite verificar que o grau de acordo entre pais e educadores de infância quanto ao nível de desenvolvimento apresentado pelas crianças nas diversas áreas avaliadas é baixo a moderado, situando-se entre 0,07 e 0,40 (Tabela 1). Porém, existem domínios nos quais o acordo é mais elevado (Comunicação e Aprendizagem/Cognição) e outros em que este é consideravelmente mais baixo (Auto-regulação e Interpessoal, embora o coeficiente de correlação ainda seja estatisticamente significativo neste último).

Tabela 1
Correlações entre as Classificações Atribuídas por Pais e Educadores (*r* de Pearson)

Domínios	Amostra Total	Idade			Gênero	
		3	4	5/6	Fem.	Masc.
Auto-regulação	0,07	0,18	-0,13	0,07	0,00	0,10
Interpessoal	0,21*	0,30	0,15	0,20	0,43**	0,01
Comunicação	0,30**	0,27	0,42**	0,19	0,32*	0,30*
Aprendizagem/Cognitivo	0,40**	0,27	0,41**	0,35*	0,35**	0,44**

p*<0,05; *p*<0,01 (bicaudal).

Nota. Fem. = Feminino; Masc. = Masculino.

Os domínios relativamente aos quais existe maior convergência entre as avaliações de pais e de educadores mudam com a idade. Porém, em todas as idades estudadas, com excepção dos 3 anos, o acordo é superior para a dimensão Aprendizagem/Cognição (Tabela 1). No grupo dos 3 anos as correlações são não-significativas para todos os domínios avaliados, enquanto no grupo dos 4 anos foram encontradas correlações com significado estatístico e de magnitude moderada nas dimensões Comunicação e Aprendizagem/Cognição (*r*=0,42 e 0,41, respectivamente) e no grupo dos 5/6 anos somente nesta última dimensão foi obtida uma correlação estatisticamente significativa (*r*=0,35).

No que diz respeito à comparação entre os níveis de acordo registados entre os dois informadores para meninas e para rapazes, é de destacar uma discrepância particularmente acentuada no que diz respeito à avaliação das competências interpessoais sendo, neste caso, o grau de acordo moderado relativamente às meninas (*r*=0,43) e próximo de zero para os rapazes. Já no que diz respeito à área Aprendizagem/Cognição o acordo é superior para os rapazes (Tabela 1).

Em todos os domínios avaliados, os pais classificaram os seus filhos como apresentando um nível de desenvolvimento mais elevado do que os respectivos educadores de infância (Tabela 2), sendo que a maioria das diferen-

Tabela 2

Diferenças entre as Médias das Classificações Atribuídas por Pais e Educadores (teste t para amostras emparelhadas)

	Pais		Educadores		t
	Média	DP	Média	DP	
Amostra total					
Auto-regulação	13,54	2,15	12,58	2,33	3,46 **
Interpessoal	11,32	1,89	9,41	1,48	10,10 **
Comunicação	11,25	1,94	9,74	1,83	7,59 **
Aprendizagem	14,40	2,41	12,76	2,33	7,01 **
3 anos					
Auto-regulação	13,47	2,57	12,06	2,74	2,37 *
Interpessoal	11,34	1,73	9,49	1,80	5,26 **
Comunicação	11,11	1,97	9,60	1,83	3,89 **
Aprendizagem	13,58	2,19	12,03	2,09	3,39 **
4 anos					
Auto-regulação	13,51	1,87	12,45	1,97	2,27 *
Interpessoal	11,46	1,85	9,38	1,43	6,01 **
Comunicação	10,95	1,78	9,28	1,73	5,53 **
Aprendizagem	13,95	1,90	12,45	1,95	4,43 **
5/6 anos					
Auto-regulação	13,61	2,10	13,02	2,25	1,42
Interpessoal	11,21	2,03	9,38	1,29	6,11 **
Comunicação	11,58	2,03	10,17	1,84	4,10 **
Aprendizagem	15,23	2,63	13,42	2,57	4,45 **
Gênero Feminino					
Auto-regulação	13,54	1,61	12,89	2,45	1,67
Interpessoal	11,39	1,88	9,34	1,57	8,47 **
Comunicação	11,29	1,93	9,62	1,81	5,82 **
Aprendizagem	14,53	2,15	12,72	2,32	5,33 **
Gênero Masculino					
Auto-regulação	13,54	2,55	12,31	2,19	3,13 **
Interpessoal	11,26	1,91	9,47	1,40	6,29 **
Comunicação	11,22	1,97	9,84	1,86	4,97 **
Aprendizagem	14,30	2,62	12,79	2,36	4,62 **

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (bicaudal).

ças observadas tem significado estatístico. Esta verificação encontra-se não só na amostra total mas, igualmente, em todos os grupos de idade, para ambos os géneros e para todas as dimensões do desenvolvimento estudadas.

Relação entre as Avaliações de Pais/ Educadores e as Aptidões Cognitivas das Crianças

Os valores das correlações (r de Pearson) entre as classificações atribuídas por pais/educadores no questionário de avaliação do desenvolvimento e os QI obtidos pelas crianças na WPPSI-R podem ser consultados na Tabela 3. No que diz respeito à amostra total verificamos que o modo como ambos os informadores classificam o desenvolvimento das crianças tem um valor concorrente (diagnóstico) baixo a moderado quanto ao desempenho daquelas numa escala de inteligência. Porém, em geral

os coeficientes são mais elevados com o QI verbal do que com o QI de realização. Também alguns dos domínios avaliados apresentam correlações mais elevadas do que outros, havendo, contudo, diferenças quando se tem em conta o QI verbal ou o de realização como critério: assim, enquanto o domínio Aprendizagem/ Cognição é o mais correlacionado com ambos os QI, o domínio Comunicação vem em segundo lugar no que toca ao QI verbal, enquanto o domínio Auto-regulação é o segundo mais correlacionado com o QI de realização. O domínio Interpessoal é o que se revela menos correlacionado com as competências cognitivas da criança, quer na sua componente verbal, quer de realização. Considerando a amostra no seu conjunto, podemos verificar que as classificações atribuídas por pais e por educadores apresentam correlações idênticas com os resultados obtidos na WPPSI-R.

Tabela 3

Correlações entre as Classificações Atribuídas por Pais/Educadores e os QI Obtidos na WPPSI-R (r de Pearson)

Domínios	QI Verbal						QI Realização					
	Amostra		Idade		Género		Amostra		Idade		Género	
	Total	3	4	5/6	Fem.	Masc.	Total	3	4	5/6	Fem.	Masc.
Auto-regulação												
Pais	0,14	0,41*	-0,15	0,10	0,02	0,20	0,25**	0,44**	0,26	0,04	0,25	0,26*
Educ.	0,27**	0,30*	0,37**	0,17	0,23*	0,30**	0,20**	0,38**	0,06	0,09	0,23*	0,24*
Interpessoal												
Pais	0,17*	0,04	0,09	0,31*	0,22	0,14	-0,02	0,02	0,19	-0,17	-0,04	0,01
Educ.	0,08	0,00	0,19	0,08	0,16	0,01	-0,04	-0,08	0,15	-0,14	0,00	-0,08
Comunicação												
Pais	0,30**	0,17	0,36*	0,34*	0,23	0,37**	0,14	0,06	0,37*	0,01	0,23	0,09
Educ.	0,33**	0,04	0,50**	0,43**	0,35**	0,32**	0,19*	0,03	0,24	0,26*	0,34**	0,07
Aprendizagem/ Cognitivo												
Pais	0,43**	0,55**	0,33*	0,44**	0,34**	0,50**	0,27**	0,51**	0,46**	-0,02	0,33*	0,27*
Educ.	0,41**	0,39**	0,41**	0,46**	0,27*	0,54**	0,22**	0,26	0,26	0,18	0,14	0,30**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (bicaudal).

Nota. Educ. = Educadores.

Quando analisamos os valores destas correlações nos três subgrupos etários verificamos que, à medida que as crianças crescem, as avaliações de pais e educadores tendem a apresentar-se mais correlacionadas com o QI verbal do que com o de realização. Por outro lado, alguns dos domínios de desenvolvimento avaliados pelos pais e educadores revelam-se mais correlacionados com o desempenho cognitivo da criança do que outros, sendo que existem diferenças entre as diversas faixas etárias quanto a este aspecto. Assim: para ambos os informadores o domínio Aprendizagem/ Cognição apresenta-se moderada e significativamente correlacionado com o QI verbal em todas as idades, e com o de realização mas somente aos 3 e 4 anos, para os pais e não para os educadores; já para o domínio Auto-regulação observam-se correlações significativas, quer com o QI verbal, quer com o de realização, mas apenas aos 3 anos (e ainda aos 4 mas só para os educadores e em relação ao QI verbal); o domínio Comunicação correlaciona-se sobretudo com o QI verbal mas unicamente a partir dos 4 anos; e, finalmente, o domínio Interpessoal só se apresenta correlacionado de forma estatisticamente significativa com o QI verbal aos 5/6 anos havendo, neste caso, uma clara superioridade de pais relativamente a educadores.

Quando comparamos os coeficientes de correlação de pais com os de educadores ao longo das várias faixas etárias, o dado mais saliente é que, no caso dos pais, se encontram correlações mais elevadas para ambos os QI aos 3 anos, situação que se mantém aos 4 anos mas somente em relação ao QI de realização, ao passo que, nesta idade, as correlações mais elevadas com o QI verbal são obtidas pelas classificações dos educadores. Aos 5/6

anos as correlações mais elevadas tendem a ser alcançadas pelos educadores, excepção feita para o domínio Interpessoal.

Comparando os coeficientes de correlação obtidos quando se desagrega a amostra em função do género, o dado que mais se destaca é que os informadores tendem a classificar com mais acuidade as aptidões verbais de rapazes do que de meninas, sendo esta constatação mais saliente no que diz respeito à dimensão Aprendizagem/ Cognitivo. Já na dimensão Comunicação, os coeficientes obtidos com o QI de realização para ambos os informadores são superiores para as meninas que para os rapazes.

Discussão

Um primeiro objectivo deste estudo consistiu em analisar algumas questões relacionadas com o acordo entre pais e educadores na avaliação do desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito ao efeito moderador de variáveis relativas à criança, tais como a sua idade e género. Os coeficientes de correlação de Pearson calculados entre as classificações atribuídas por aqueles informadores revelaram-se estatisticamente significativos para três das quatro áreas desenvolvimentais avaliadas, assumindo magnitudes baixas a moderadas (entre 0,20 e 0,40) nesses três domínios. Estes graus de acordo relativamente baixos são congruentes com os obtidos por outros autores para informadores que lidam com a criança/jovem em contextos diferentes – e.g., pais/professores (Achenbach et al., 1987; Hundert et al., 1997) e podem ser explicados,

em parte, pela variabilidade situacional do comportamento da criança, a qual se traduzirá em diferentes possibilidades de observação para os diversos informadores. No caso do presente estudo, as diferenças entre o ambiente vivido em casa e o vivenciado no jardim-de-infância – este último mais estruturado e caracterizado pela presença de vários pares, para além do educador – poderão induzir na criança comportamentos diferentes que, deste modo, só serão observáveis por um dos tipos de informador mas não pelo outro.

O grau de acordo verificado relativamente a alguns domínios avaliados é claramente superior ao observado noutros. Assim, as áreas do desenvolvimento em relação às quais pais e educadores mais concordam são a Comunicação (e.g. conseguir compreender aquilo que se lhe diz, riqueza do vocabulário utilizado) e a Aprendizagem (e.g. interesse por actividades de leitura ou escrita). Estes são, provavelmente, domínios em relação aos quais os diferentes informadores têm possibilidades de observação idênticas, o mesmo não acontecendo relativamente à Auto-Regulação (e.g. capacidade para manter-se concentrado numa tarefa durante algum tempo) ou às Relações Interpessoais (e.g. facilidade em relacionar-se com outras crianças). Por outro lado, podemos colocar a hipótese de que haja uma maior partilha de informações entre escola e casa quanto às primeiras destas áreas, sendo este um factor que pode condicionar o grau de acordo entre informadores (Hundert et al., 1997).

Nesta investigação procurou-se compreender o modo como algumas características da criança, nomeadamente a sua idade e género, se poderiam reflectir no acordo entre pais e educadores. Embora a investigação neste domínio seja bastante escassa no que diz respeito à avaliação do desenvolvimento, poder-se-ia esperar que o grau de acordo aumentasse com a idade, à medida que os educadores vão tendo mais tempo de contacto com as crianças e as vão conhecendo melhor (Behar & Stringfield, 1974). No mesmo sentido, sendo o comportamento de crianças muito novas mais errático, as características menos estáveis e mais difíceis de apreender na sua consistência, não seria de estranhar um menor grau de acordo entre os informadores em idades mais precoces (Winsler & Wallace, 2002). Porém, no presente estudo não emerge de uma forma clara um padrão de acordo crescente com a idade, verificando-se que os coeficientes de correlação estatisticamente significativos atingem níveis mais elevados aos 4 anos, sendo menores aos 5/6 anos. Este resultado poderá estar relacionado com o aumento do grau de estrutura das tarefas pré-escolares nos anos que antecedem a entrada na escola (5/6 anos), que poderá colocar o professor em condições privilegiadas de observação da criança em situações que não ocorrem em casa. Já no que diz respeito ao género, as meninas suscitam apreciações claramente mais concordantes do que os rapazes relativamente ao domínio Interpessoal. A confirmarem-se estes dados, eles poderão sugerir a presença de uma maior consistência situacional no com-

portamento interpessoal no género feminino, em comparação com o masculino. Winsler e Wallace (2002) encontram também níveis mais elevados de acordo entre pais e educadores na apreciação de meninas do que de rapazes, mas quanto à presença de problemas de comportamento.

A comparação das classificações atribuídas por pais e por educadores em termos absolutos permitiu verificar que, tanto para amostra total como para os vários escalões etários e ambos os géneros, nas diversas áreas consideradas, os pais atribuem classificações mais elevadas, isto é, avaliam sistematicamente o desenvolvimento dos seus filhos de uma forma mais positiva, que os respectivos educadores, o que é consonante com a investigação realizada nesta área (Dinnebeil & Rule, 1994). Outros autores verificaram que a presença de problemas de comportamento é assinalada com mais intensidade pelos pais do que pelos professores (Keogh & Bernheimer, 1998; Major, 2007; Marzocchi et al., 2004; Winsler & Wallace, 2002). Por outro lado, Hundert et al. (1997) observaram que os pais de crianças com atrasos de desenvolvimento severos avaliam o comportamento adaptativo dos seus filhos como sendo mais pobre do que os educadores. Estes resultados podem apontar para uma tendência, por parte dos pais, para extremar as suas avaliações, na ausência de uma base normativa com a qual possam comparar os seus filhos. Assim, poderão atribuir pontuações que denunciam situações problemáticas de maior intensidade, no caso de crianças com problemas ou atrasos de desenvolvimento, podendo ocorrer o contrário, isto é, a sobreavaliação das respectivas competências, em crianças com desenvolvimento normal. Já os educadores, tendo a possibilidade de comparar cada criança com outras da mesma idade, poderão fornecer uma estimativa mais objectiva e menos extrema das suas características. Porém, a ideia de um eventual enviesamento dos pais na avaliação do desenvolvimento dos seus filhos necessita de ser consolidada através de outros estudos. Por outro lado, podemos colocar a hipótese de que os pais avaliem os seus filhos como mais competentes por se encontrarem em melhores condições do que os educadores para observar aptidões emergentes (Dinnebeil & Rule, 1994).

Um segundo objectivo desta investigação consistiu em compreender o grau em que avaliações do desenvolvimento da criança feitas por pais e por educadores são concordantes com os resultados obtidos numa escala de inteligência. Neste contexto, as avaliações dos informadores mostram-se mais relacionadas com o QI verbal do que com o de realização e esta situação tende a acentuar-se com a idade das crianças. Verifica-se que o domínio mais correlacionado é o da Aprendizagem/Cognitivo, o que faz sentido atendendo ao foco (cognitivo) da respectiva avaliação. Desta forma, os dados permitem sugerir que, em circunstâncias em que não é possível realizar uma avaliação formal da inteligência, este conjunto simples de apreciações feitas pelos adultos que mais contacto têm

com a criança pode fornecer uma primeira estimativa das suas aptidões cognitivas, a ser confirmada posteriormente através de uma avaliação mais sistemática e objectiva, com recurso a um instrumento devidamente estandardizado e aferido para a população em causa. Por outro lado, a magnitude somente moderada dos coeficientes de correlação encontrados (na ordem de 0,40 a 0,50), limitam necessariamente o valor daquela estimativa, que deve ser entendida como uma aproximação grosseira.

Já o segundo domínio mais correlacionado com a inteligência é variável consoante a idade da criança: a Auto-Regulação é-o somente aos 3 anos, enquanto a Comunicação o é a partir dos 4. No que diz respeito às principais diferenças entre géneros, estas encontram-se nos domínios Aprendizagem e Comunicação, sendo o primeiro mais correlacionado com o QI nos rapazes enquanto o segundo o é nas meninas, embora esta última diferença só seja saliente em relação ao QI de realização. As divergências assinaladas são interessantes e poderão reflectir as áreas que são mais valorizadas pelos adultos em termos cognitivos nas diversas idades e em função do género.

Finalmente, face aos níveis fracos a moderados de acordo verificados entre os dois informadores, podemos afirmar que cada um deles acrescenta um contributo relativamente independente para a avaliação cognitiva da criança. A este respeito os nossos resultados sugerem que, tomando os QI como critério, pais e educadores diferem entre si quanto ao tipo de aptidões que avaliam com maior acuidade e também quanto à idade da criança em que melhor o conseguem fazer. O dado mais saliente, neste domínio, é que os pais são melhores avaliadores à entrada da criança no jardim-de-infância, isto é, aos 3 anos, o que facilmente se compreende atendendo ao melhor conhecimento que têm dos seus filhos nesse momento.

O presente estudo comporta algumas *limitações* que importa ressaltar. Assim, a métrica utilizada nas duas avaliações (desenvolvimento e inteligência) é diferente: enquanto os quadros normativos da WPPSI-R abrangem períodos de 3 meses, nas avaliações do desenvolvimento feitas pelos pais e educadores era-lhes pedido que comparassem a criança com as da mesma idade, podendo o horizonte temporal tomado para esta comparação ser diferente entre os dois instrumentos, ou mesmo de caso para caso. Por outro lado, o questionário respondido por pais e por educadores como estimativa do desenvolvimento é muito breve, contendo um número reduzido de itens para avaliar cada domínio. Acresce, ainda, e dadas as circunstâncias em que os dados foram recolhidos (no contexto de um estudo mais amplo) a limitada possibilidade de obter dados detalhados sobre os informadores. A este respeito é de realçar a percentagem considerável de casos em que não foi registado o grau de parentesco de quem procedeu ao preenchimento dos questionários respondidos em casa (Mãe / Pai / Ambos / Outro).

Ao mesmo tempo, a investigação realizada comporta como *aspectos mais positivos* o facto de se focar na ava-

liação de competências e não de problemas, ao invés do que acontece na maioria dos estudos. Tal foi feito com recurso a um questionário com versões equivalentes para pais e para educadores, o que constitui também uma vantagem a assinalar. Não menos importante é a tentativa de compreender o acordo em função de variáveis relativas à criança, como a idade e o género, ainda que, sobre este tópico, sejam mais as questões levantadas do que as conclusões que é possível retirar. Por conseguinte, estudos futuros, com acesso a dados mais detalhados sobre os vários intervenientes, poderão ampliar as conclusões agora retiradas, continuando a esclarecer que características da criança (e.g. demográficas, psicológicas), dos pais (e.g. características de personalidade, presença de psicopatologia) e dos educadores (e.g. grau de experiência profissional, tempo de contacto com a criança) são susceptíveis de afectar o grau de acordo nas avaliações, e o modo como tais efeitos se exercem.

Uma sugestão com potencial interesse para futuras investigações consiste em explorar o grau de acordo entre o pai e a mãe, informadores que, embora convivam com a criança num contexto idêntico, poderão fazê-lo em momentos diferentes e mais ou menos prolongados. Assim, por passar mais tempo com a criança, a mãe poderá estar em melhores condições para fazer uma avaliação mais objectiva daquilo que é o seu comportamento habitual, nomeadamente em áreas como a auto-regulação e as relações interpessoais, altamente condicionadas por quem observa e em que contexto, tal como é sugerido pelos resultados do presente estudo. Neste caso, o facto de a grande maioria dos questionários ter sido preenchida pela mãe ou por ambos os progenitores, associado à percentagem considerável de situações em que não dispomos de informação sobre quem preencheu, inviabiliza a possibilidade de avançar para esse tipo de análise.

Os resultados apresentados comportam, igualmente, algumas *implicações relevantes para o processo de avaliação psicológica* de crianças pré-escolares. Uma delas diz respeito à utilidade de envolver quer os pais quer os educadores enquanto informadores no processo, no sentido de melhor conhecer as competências da criança em diversos contextos da vida real (Lee, Chiu, Hasselt, & Tong, 2009). Acresce que uma avaliação que entre em conta somente com um ponto de vista e não represente um contributo equilibrado de perspectivas poderá levar os adultos não envolvidos no processo a mostrar-se relutantes na implementação de programas de intervenção, caso estes venham a revelar-se necessários (Hundert et al., 1997). Finalmente, o envolvimento dos pais no processo de avaliação pode contribuir para torná-los observadores mais atentos dos comportamentos da criança e mais realistas na avaliação que fazem das aptidões daquela (Dinnebeil & Rule, 1994). As classificações atribuídas por cada um dos informadores devem, pois, ser vistas como contribuições individuais susceptíveis de enriquecer a avaliação psicológica e tornar mais precisos os juízos feitos com base nela (Bracken, Keith, & Walker, 1998; Dinnebeil

& Rule, 1994; Gagnon, Nagle, & Nickerson, 2007; Winsler & Wallace, 2002). Neste contexto, as divergências entre informadores devem ser esperadas e encaradas como úteis para a compreensão das capacidades e necessidades da criança (Bagnato & Neisworth, 1991).

Os pais e os professores são os informadores principais sobre o desenvolvimento das crianças em diversas áreas. E ainda que os seus testemunhos possam diferir, é de sublinhar a importância de ambas as fontes na obtenção de informação fundamental para melhor compreender o comportamento da criança e guiar os esforços de intervenção.

Referências

- 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.
- Anthony, B. J., Anthony, L. G., Morrel, T. M., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavioral problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(1), 31-39.
- Bagnato, S. J., & Neisworth, J. T. (1991). *Assessment for early intervention: Best practices for professionals*. New York: Guilford.
- Bates, J. E. (1994). Parents as scientific observers of their children's development. In S. L. Friedman & H. C. Haywood (Eds.), *Developmental follow-up: Concepts, domains and methods* (pp. 197-216). San Diego, CA: Academic Press.
- Behar, L., & Stringfield, S. (1974). A behavioral rating scale for the preschool child. *Child Development*, *10*(5), 601-610.
- Bishop, G., Spence, S. H., & McDonald, C. (2003). Can parents and teachers provide a reliable and valid report of behavioral inhibition? *Child Development*, *74*(6), 1899-1917.
- Bracken, B. A., Keith, L. K., & Walker, K. C. (1998). Assessment of preschool behavior and social-emotional functioning: A review of thirteen third-party instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *16*, 153-169.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, *22*, 723-742.
- 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), 1-25.
- Gagnon, S. G., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, *29*(3), 228-242.
- Goldberg, S., & Marcovitch, S. (1989). Temperament in developmentally disabled children. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart, (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 387-403). New York: John Wiley & Sons.
- Hood, S. (1999). Home-school agreements: A true partnership? *School Leadership & Management*, *19*(4), 427-440.
- Hundert, J., Morrison, L., Mahoney, W., Mundy, F., & Vernon, M. L. (1997). Parent and teacher assessments of the development status of children with severe, mild/moderate, or no developmental disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *17*(4), 419-434.
- Keogh, B. K., & Bernheimer, L. P. (1998). Concordance between mothers' and teachers' perceptions of behaviour problems of children with developmental delays. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *6*(1), 33-41.
- Kroes, G., Veerman, J. W., & De Bruyn, E. E. J. (2003). Bias in parental reports? Maternal psychopathology and the reporting of problem behavior in clinic-referred children. *European Journal of Psychological Assessment*, *19*, 195-203.
- Kroes, G., Veerman, J. W., & De Bruyn, E. E. J. (2005). The impact of the Big Five personality traits on reports of child behavior problems by different informants. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*, 231-240.
- Lee, K., Chiu, S. N., Hasselt, C. A., & Tong, M. (2009). The accuracy of parent and teacher reports in assessing the vocabulary knowledge of Chinese children with hearing impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, *40*(1), 31-45.
- Major, S. O. (2007). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar. Estudo exploratório com crianças portuguesas*. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Martin, R. P., & Bridger, R. C. (1999). *Temperament Assessment Battery for Children – Revised. A tool for the assessment of temperamental traits and types of young children: Manual*. Athens, GA: School Psychology Clinic.
- Marzocchi, G. M., Capron, C., Pietro, M., Tauleria, E. D., Duyme, M., Frigerio, A., et al. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *13*(Suppl. 2), 40-46.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Autor.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., & Elias, P. K. (1982). Sociocultural variability in infant temperament ratings. *Child Development*, *53*, 164-173.
- Seabra-Santos, M. J. (1998). *WPPSI-R: Estudos de adaptação e validação em crianças portuguesas*. (Tese de Doutoramento não-publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Walker, K. C., & Bracken, B. A. (1996). Inter-parent agreement on four preschool behavior rating scales: Effects of parent and child gender. *Psychology in the Schools*, *33*(4), 273-283.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária – Edição revista*. Lisboa, Portugal: CEGOC. (Original work published 1989)
- Weisz, J. R., Sigman, M., Weiss, B., & Mosk, J. (1993). Parent reports of behavioral and emotional problems among children in Kenya, Thailand, and the United States. *Child Development*, *64*, 98-109.
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, *13*(1), 41-58.