



Construção e Evidências de Validade de Conteúdo da Escala de Funcionamento Adaptativo para Deficiência Intelectual (EFA-DI)

Thais Selau¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil

Mônia Aparecida da Silva

Universidade Federal de São João del Rei, São João del-Rei-MG, Brasil

Denise Ruschel Bandeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil

RESUMO

Este estudo apresenta o processo de construção e evidências de validade de conteúdo da Escala de Funcionamento Adaptativo para a Deficiência Intelectual (EFA-DI). A EFA-DI foi elaborada a fim de avaliar o funcionamento adaptativo em crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos por meio de relato parental, para auxiliar no diagnóstico de Deficiência Intelectual. O processo envolveu cinco etapas: fundamentação teórica; estabelecimento das dimensões e construção dos itens da versão preliminar; análise dos itens por quatro juízes especialistas; análise semântica dos itens pela população-alvo; e estudo piloto. Em sua versão final, 52 itens integram a EFA-DI. Estudos já estão em andamento para finalizar o procedimento de construção da EFA-DI, bem como para investigar suas evidências de validade, fidedignidade e normas de interpretação. Espera-se que a escala contribua às áreas de avaliação psicológica e desenvolvimento infantil no contexto brasileiro.

Palavras-chave: funcionamento adaptativo; deficiência intelectual; avaliação; construção de testes.

ABSTRACT – Development of the Adaptive Functioning Scale for Intellectual Disability (EFA-DI) and Evidence of Content Validity

This study presents the process of development of the Adaptive Functioning Scale for Intellectual Disability (AFS-ID) and evidence of its content validity. The AFS-ID was conceived to assess the adaptive functioning of children and adolescents, aged between 7 and 15 years, through parental reports, covering Conceptual, Social and Practical domains. The development process involved five steps: designation of the theoretical framework; definition of the dimensions and development of the preliminary version; analysis of the items by four experts; semantic analysis of the items by the target population; and a pilot study. The final version consisted of 52 items. Studies are already in progress to finish the construction of the EFA-DI and to investigate its evidence of validity, reliability and norms of interpretation. We expect that the AFS-ID will contribute to the psychological assessment of childhood development in the Brazilian context.

Keywords: adaptive functioning; intellectual disability; assessment; test construction.

RESUMEN – Construcción y Evidencias de Validez de Contenido de la Escala de Funcionamiento Adaptativo para Deficiencia Intelectual (EFA-DI)

Este estudio presenta el proceso de construcción y evidencia de validez de contenido de la Escala de Funcionamiento Adaptativo para la Deficiencia Intelectual (EFA-DI). La EFA-DI fue elaborada para evaluar el funcionamiento adaptativo en niños y adolescentes entre 7 y 15 años por medio de relato parental, para auxiliar en el diagnóstico de Deficiencia Intelectual. El proceso englobó cinco etapas: fundamentación teórica; establecimiento de las dimensiones y construcción de los ítems de la versión preliminar; análisis de los ítems por cuatro jueces especialistas; análisis semántico de los ítems por la población objetivo; y estudio piloto. Otros estudios ya están en marcha para finalizar el procedimiento de construcción de la EFA-DI, así como para investigar sus evidencias de validez, fiabilidad y normas de interpretación. Se espera que la escala contribuya a las áreas de evaluación psicológica y desarrollo infantil en el contexto brasileño.

Palabras clave: funcionamiento adaptativo; discapacidad intelectual; evaluación; construcción de tests.

A deficiência intelectual (DI) ou transtorno do desenvolvimento intelectual é caracterizada por déficits em funções intelectuais que resultam em prejuízos no

funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e de responsabilidade social em um ou mais aspectos da

¹ Endereço para correspondência: Rua Ramiro Barcelos, 2600, Sala 120, Santa Cecília, 90035-003, Porto Alegre, RS. Tel.: (51) 3308-5352; (51) 3308-5246. Cel.: (51) 99244-9244. E-mail: thaisaselau@hotmail.com
Artigo derivado da Dissertação de mestrado de Thais Selau com orientação de Denise Ruschel Bandeira, defendida em 2020 no programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

vida diária. Incluem-se prejuízos na comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (American Psychiatric Association [APA], 2014). A presença de déficits nas funções intelectuais e adaptativas é reconhecida durante a infância ou adolescência (APA, 2014). Nos indivíduos com DI grave, identificam-se atrasos em marcos do desenvolvimento motores, linguísticos e sociais nos primeiros anos de vida. Níveis mais leves dos déficits são reconhecidos mais tarde, até a idade escolar (AAIDD, 2012).

A prevalência da DI é estimada em 1% da população mundial, sendo maior no sexo masculino (APA, 2014). No Brasil, a ocorrência dessa deficiência é estimada em 1,36% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2015). Historicamente, o termo para descrever a deficiência intelectual passou por várias mudanças. Nos últimos 200 anos, termos como “idiota”, “débil mental”, “subnormalidade mental”, “fraco de espírito” e “deficiência mental” já foram utilizados (Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007). O termo “retardo mental” ainda era utilizado na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde em sua décima revisão, CID-10 (Organização Mundial da Saúde [OMS], 1994), mas com a recente publicação do CID-11 (OMS, 2018), tende a cair em desuso. No DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5ª edição) e no CID-11, o transtorno do desenvolvimento intelectual ou simplesmente deficiência intelectual passaram a substituir o termo “retardo mental”. Embora o termo tenha mudado ao longo do tempo, a definição de deficiência intelectual usada nos últimos 60 anos foi bastante consistente (Brown, 2007; Schalock et al., 2007). Os três elementos essenciais não mudaram: déficits em funções intelectuais, limitações significativas no funcionamento adaptativo e início precoce (Schalock et al., 2007).

As funções intelectuais envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem, compreensão prática, compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptivo, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva (APA, 2014). Testes de inteligência administrados individualmente com validade psicométrica e adequados à cultura são indicados pela *American Psychiatric Association* para avaliação das funções intelectuais. Escores abaixo de dois desvios padrão da média populacional nesses testes indicam déficits no funcionamento intelectual e podem sugerir DI, desde que avaliados junto a outros critérios diagnósticos. Além dos resultados quantitativos dos testes de inteligência, são importantes a experiência e o treinamento clínico para a interpretação das informações provenientes da avaliação.

O funcionamento adaptativo (FA), em sua definição mais atual, é compreendido como um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e executadas por pessoas em suas vidas diárias (AAIDD,

2012; Tassé et al., 2012). Ele corresponde à capacidade de a pessoa alcançar padrões de sua comunidade em termos de independência pessoal e responsabilidade social em comparação a pares com idade e antecedentes socioculturais similares (APA, 2014; Schalock, 2010). Nas definições da APA (2014) e da AAIDD (2012), o construto compreende três domínios: conceitual, social e prático.

Embora os déficits em FA façam parte dos critérios diagnósticos para deficiência intelectual (DI) desde o início dos anos de 1960, historicamente sua investigação se mostrou secundária em relação à avaliação de funções cognitivas ou coeficiente intelectual (Brue & Wilmschurst, 2016; Tassé et al., 2012). Contudo, recentemente, tanto o DSM 5 (APA, 2014), quanto a CID 11 (OMS, 2018) têm dado maior importância para o funcionamento adaptativo na DI. Este passou a ser a medida de definição da gravidade da deficiência intelectual (nos níveis leve, moderado, grave ou profundo) (APA, 2014), diferente das edições anteriores do DSM em que a definição da gravidade da deficiência tinha por base os valores de quociente intelectual (QI).

O treinamento de habilidades adaptativas está entre as mais importantes metas para aumentar a independência de pacientes com DI (Matson, Carlisle, & Bamburg, 1998). A avaliação dos domínios do FA que se encontram mais afetados ou mais preservados em indivíduos com DI é essencial para a detecção dos níveis de suporte necessários ao paciente (AAIDD, 2012; APA, 2014). Além disso, quando comparado às funções intelectuais, o FA tem se mostrado um construto mais maleável, mais suscetível a treinamento e mais sujeito a modificações (Tassé et al., 2012).

No contexto escolar, a lei nº 12.796, de 2013, prevê serviços de apoio especializado na escola regular, como um monitor individualizado, para atender às dificuldades de crianças com deficiência (Brasil, 2013). A população com deficiência intelectual ocupa 69,9% do conjunto de 897 mil matrículas da Educação Especial na Educação Básica pública, prioritariamente em classes comuns de ensino (Pletsch & Paiva, 2018). Nesse sentido, avaliação do FA colabora na identificação dos perfis de apoio necessário para esse grande grupo de aluno e, assim, ajuda no processo de inclusão.

Para melhor avaliação do FA, em indivíduos com DI, a literatura atual preconiza, além de observação comportamental direta e entrevista individual de auto ou heterorrelato, o uso de medidas individualizadas, culturalmente adaptadas e psicometricamente adequadas (AAIDD, 2012; APA, 2014). Essas medidas padronizadas podem ser empregadas tanto com informantes (pais ou membros da família, professor, conselheiro, provedor de cuidados) quanto com o próprio paciente, quando a gravidade da DI não é impeditiva (APA, 2014).

Nesse sentido, em termos internacionais, a disponibilidade de testes para avaliar o construto aumentou ao longo dos últimos anos. De acordo com Schalock

(1999), uma revisão dos instrumentos disponíveis indicava a existência de mais de 200 instrumentos de comportamento adaptativo. Entretanto, a maioria deles não é específico para a avaliação de FA na deficiência intelectual (Tassé et al., 2012).

Ferreira e Van Munster (2015) realizaram um estudo de revisão, em bases de dados internacionais, com o objetivo de identificar as formas mais usadas para avaliar o comportamento adaptativo em pessoas com DI. Os autores apontaram a predominância dos instrumentos padronizados para avaliação do comportamento adaptativo, em comparação a avaliação não padronizada e a avaliação combinada (mais de um método associado para avaliar). Conforme Ferreira e Munster (2015), os instrumentos mais utilizados para avaliar o FA são o *Vineland Adaptive Behavior Scales – VABS* (Sparrow, Cicchetti, & Saulnier, 2009) e o *Adaptive Behavior System – ABAS* (Harrison & Oakland, 2003).

A terceira edição do *Vineland Adaptive Behavior Scale – VABS*, a versão mais atual da escala, avalia o comportamento adaptativo de indivíduos desde o nascimento até os noventa anos de idade. Esse instrumento fornece uma avaliação da função em quatro domínios: habilidades de vida diária, localização, comunicação e habilidades motoras; bem como uma pontuação geral de comportamento adaptativo. A avaliação do VABS-II é respondida por heterorrelato, ou seja, respondida por alguém próximo do indivíduo avaliado, que indica se vários comportamentos dentro de cada domínio são exibidos sempre, às vezes ou raramente/nunca (Sparrow et al., 2009).

O *Adaptive Behavior System – ABAS*, em sua segunda edição, é um instrumento de avaliação desenvolvido de acordo com as diretrizes da Associação Americana de Retardo Mental e divide-se nos domínios: Raciocínio Conceitual, Interações Sociais e Funcionamento Prático. As informações são coletadas de pais, cuidadores, professores e do indivíduo avaliado, quando adulto (Harrison & Oakland, 2003).

No contexto brasileiro, os métodos para avaliação do FA são bem mais restritos. Não foram encontrados instrumentos padronizados para a população brasileira que investiguem esse construto, apesar da relevância da investigação de FA. Há uma predominância do emprego de formas assistemáticas para a avaliação do funcionamento adaptativo (Ferreira & Munster, 2015). As formas comumente relatadas da avaliação do comportamento são baseadas em situações de análise de observações, entrevistas, questionários, observação direta, entre outros (Aguiar, 2003). Nesse sentido, percebe-se pouca preocupação em adaptar ou criar instrumentos psicometricamente adequados, resultando na presente carência de instrumentos capazes de fornecer indicativos acerca do comportamento adaptativo no contexto brasileiro (Aguiar, 2003; Ferreira & Munster, 2015).

Tendo em vista a relevância da investigação do FA para o diagnóstico da DI, para o planejamento de

intervenções e avaliação de seu curso, somada à lacuna de instrumentos padronizados para a população brasileira, há a necessidade de investimento em estudos de construção e validação de instrumentos que investiguem esse construto. É imprescindível que as limitações adaptativas sejam comparadas com as de pares dentro do mesmo contexto cultura pelo uso de instrumentos validados e sistemáticos.

A construção de instrumentos tem como vantagem considerar as especificidades do contexto brasileiro. A equivalência do construto, administração e formato do teste podem variar de uma cultura para outra. Há uma tendência de não se encontrar indicadores tão bons de validade e fidedignidade na adaptação de instrumentos quando os instrumentos são elaborados em contextos muito diferentes (Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005). Além disso, tem-se a liberdade de poder fazer adaptações de itens, versões reduzidas e adaptá-lo para outros formatos de aplicação sem restrições.

Nesse sentido, este trabalho pretende descrever o processo de construção da Escala de Funcionamento Adaptativo para Deficiência Intelectual EFA-DI para crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos. A hipótese é de que a construção da EFA, por estar pautada em princípios teóricos e metodológicos rigorosos, além da consulta a instrumentos reconhecidos de avaliação do funcionamento adaptativo, apresentará evidências satisfatórias de validade de conteúdo.

Método

Foram realizadas cinco etapas para a construção da EFA-DI, descritas a seguir: 1. fundamentação teórica; 2. construção da versão preliminar; 3. análise dos itens por juízes especialistas; 4. análise semântica dos itens; e 5. estudo piloto. O processo objetivou garantir que o instrumento atendessem às exigências para o acúmulo de evidências de validade baseadas em conteúdo, conforme recomendado pela *American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education* (APA, AERA & NCME, 2014).

Fundamentação Teórica

Para a fundamentação teórica, foi realizada uma revisão não sistemática da literatura. Utilizou-se os descritores “comportamento adaptativo”, “funcionamento adaptativo”, “funcionalidade” e seus equivalentes em inglês “*functioning*” e “*adaptive behavior*” nas bases de dados PsycInfo e PubMed. A revisão teórica incluiu a análise de artigos científicos, de livros e a revisão dos instrumentos nacionais e internacionais de avaliação do funcionamento adaptativo.

Nessa etapa, foi feita uma definição constitutiva do construto e dos domínios, abrangendo aspectos teóricos que deveriam ser avaliados em cada dimensão. Foi

realizada, também, a definição operacional (Pasquali, 2010; APA, 2014).

Construção da Versão Preliminar

A partir da definição da conceituação teórica, foram elaborados itens para a EFA-DI. A construção dos itens foi feita com base na conceituação teórica de cada um dos domínios do funcionamento adaptativo, experiência clínica das psicólogas envolvidas no processo de construção da escala e com base nos instrumentos mais usados que avaliam comportamento adaptativo.

Os instrumentos utilizados para a construção dos itens foram: *Behavior Assessment System for Children - Base 2* (Reynolds, 2004), *Vineland Adaptive Behavior Scales* (Sparrow et al., 2005), Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Versão Infantil (World Health Organization, 2007), *Adaptive Behavior Assessment System II – ABAS II* (Harrison & Oakland, 2003), *Quality of Life Inventory – Peds QL* (Varni, 1998) e a dimensão Comportamento Adaptativo do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil – IDADI (Silva, Mendonça-Filho & Bandeira, 2019).

Os itens foram construídos considerando os critérios de elaboração sugeridos por Pasquali (Pasquali, 2010). Após esse processo, os itens foram agrupados em um dos domínios do funcionamento adaptativo, considerando as definições teóricas.

Análise por Juízes

Na terceira etapa de construção da escala, a EFA-DI foi julgada por quatro juízas psicólogas, escolhidas intencionalmente em função de sua formação e, principalmente, experiência clínica em avaliação psicológica ou prática profissional com DI. Cada item foi avaliado de acordo com três critérios: pertinência, adequação e familiaridade. A pertinência consistia na avaliação de quanto cada item estava relacionado ao domínio teórico indicado, ou seja, o grau de associação entre o comportamento avaliado e a definição constitutiva fornecida. A adequação representava uma medida de clareza da redação do item, ou seja, se as palavras e expressões que descreviam os comportamentos e habilidades estavam escritas de forma compreensível para pessoas de todas as escolaridades. A familiaridade consistia na avaliação do grau em que o comportamento representado em cada item poderia ser observado e avaliado pelos pais, no cotidiano.

As avaliações de todos os juízes para cada domínio foram compiladas em uma planilha e analisadas quantitativamente e qualitativamente. A análise quantitativa foi realizada calculando-se o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) para cada item, sendo aceitos valores superiores a 0,80 como indicativos da qualidade do item para o aspecto julgado (Hernández-Nieto, 2002). Itens com CVC inferiores a 0,80 foram excluídos ou

modificados de acordo com as sugestões dos juízes. Também foram modificados itens que atingiram o critério quantitativo, mas que tiveram sugestões de alteração feitas pelas juízas consideradas relevantes para a melhoria do item.

Análise Semântica dos Itens

A análise semântica foi realizada a fim de verificar se todos os itens eram compreensíveis aos membros da população-alvo do instrumento, principalmente os de menor escolaridade. Os participantes foram mães de crianças e adolescentes entre sete e 15 anos, com filhos de diferentes faixas etárias abrangidas pela EFA-DI. Essas mães foram convidadas pessoalmente ou por telefone e escolhidas intencionalmente, em função de sua escolaridade e idade de seus filhos. A escolaridade de todas as mães foi de ensino fundamental incompleto (até quatro anos de estudo formal). Todas as participantes estudaram apenas em escola pública.

Foi realizada uma sessão de grupo focal, adotando o procedimento indicado por Pasquali (2010). Os itens foram apresentados individualmente ao grupo de participantes, e estes foram convidados a reproduzir o item com outras palavras ou explicar o que entenderam por meio de exemplos observados no dia a dia de seus filhos. Todos os itens que apresentaram dificuldades de compreensão foram modificados.

Estudo Piloto

O objetivo do estudo piloto foi investigar a aplicabilidade do instrumento. Participaram dessa etapa sete responsáveis por crianças e adolescentes da faixa etária da escala. O critério utilizado para o número de participantes dessa etapa foi a saturação de informações.

Os participantes foram convidados a responder o instrumento individualmente e assinalar possíveis dificuldades na compreensão dos itens ou no uso das alternativas de resposta. Foram analisadas as respostas de cada participante por vez e efetuadas modificações antes da próxima aplicação. Quando nenhuma sugestão de modificação foi feita em duas aplicações piloto consecutivas, essa etapa se deu por encerrada.

Todos os itens que apresentaram dificuldade de compreensão foram modificados. A análise foi feita qualitativamente pelas autoras do instrumento.

Procedimentos Éticos

O projeto foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e aprovado sob o número de parecer 2.468.130 em 17 de Janeiro de 2018. Foram adotados procedimentos éticos de acordo com a resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016) para pesquisas envolvendo seres humanos.

Resultados

Fundamentação Teórica

Optou-se por utilizar a mesma conceituação teórica de funcionamento adaptativo utilizada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), tendo em vista que a escala tem o objetivo de auxiliar no diagnóstico de deficiência intelectual, conforme os critérios do manual. De acordo com o DSM-5, o funcionamento adaptativo refere-se ao quão bem uma pessoa alcança os padrões de sua comunidade em termos de independência pessoal e responsabilidade social em comparação a outros com idade e antecedentes socioculturais similares.

A escolha dos domínios do funcionamento adaptativo para compor a escala seguiu a mesma lógica, sendo divididos nos domínios Conceitual, Social e Prático. O domínio Conceitual (acadêmico) envolve competência em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas, entre outros. O domínio Social envolve percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros, empatia, habilidades de comunicação interpessoal, habilidades de amizade e julgamento social. E o domínio Prático envolve aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, inclusive cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole comportamental e organização de tarefas escolares e profissionais, entre outros (APA, 2014).

Construção da Versão Preliminar

A versão preliminar da EFA-DI continha 53 itens, sendo: 14 no domínio Conceitual, 14 no Social, e 25 no Prático. A escala de resposta do instrumento foi estabelecida, sendo do tipo Likert de três pontos: 1. Consegue: para indicar que o(a) filho(a) realiza o comportamento descrito sem dificuldade e sem ajuda; 2. consegue com ajuda: para indicar que o(a) filho(a) realiza o comportamento descrito, porém com ajuda; 3. não consegue: para indicar que o(a) filho(a) não realiza o comportamento descrito, mesmo que com ajuda. Além disso, os respondentes poderiam marcar a opção 4. não sei, quando não tinham dados suficientes para responder a afirmação.

Análise por Juízes

Na etapa de análise por juízes, seis itens do domínio Conceitual foram modificados: quatro por não atingirem o critério de CVC esperado e dois em virtude do critério qualitativo, ou seja, da plausibilidade das sugestões das juízas. As principais mudanças envolveram a adequação da escrita, como troca de um termo ou expressão e reestruturação da frase para aumentar a clareza da redação. As juízas também sugeriram inserção de exemplos em diversos itens, com o objetivo de aumentar a compreensão deles.

O item “Dá sugestões que ajudam a resolver problemas” foi excluído por ter sido considerado de difícil compreensão e dispensável. Dois itens agrupados no domínio Conceitual, “Desenvolve estratégias para atingir objetivos (ex.: guarda dinheiro da mesada para comprar um brinquedo ou objeto; estuda para passar na prova)” e “organiza suas atividades de rotina (ex.: faz o tema de casa, guarda seus objetos e brinquedos, organiza o material escolar com antecedência)” foram migrados para o Prático, por serem considerados mais pertinentes a esse domínio. O item “Sabe escrever como os colegas da sua idade (tem habilidades de escrita semelhantes)”, foi dividido em dois itens, “Sabe escrever como crianças/adolescentes da sua idade (tem habilidades de escrita semelhantes)” e “sabe escrever com letra cursiva (emendada)”. Essa divisão ocorreu em função de ter sido avaliado como um item duplo. Nenhum novo item foi sugerido pelas juízas.

No domínio Social, as principais modificações envolveram mudança de expressões ou inserção de palavras para deixar a redação mais clara. Dos 14 itens da versão preliminar apenas um item não atingiu o critério de CVC esperado e foi modificado. Três itens foram modificados pelo critério qualitativo. O item “consegue perceber más intenções das pessoas” foi adicionado.

O domínio Prático teve três itens modificados pelo critério CVC e outros cinco itens foram alterados pelo critério qualitativo. As principais mudanças foram troca de expressões para simplificar a escrita e inclusão de exemplos. Além disso, dois itens foram excluídos: “bebe no copo”, por ser considerado pouco relevante para a avaliação do construto e “preocupa-se com as tarefas escolares”, por ser muito similar a outro item da escala, no domínio prático.

De forma global, nessa etapa do processo de construção da escala, 18 itens foram modificados na EFA-DI, sendo seis do domínio Conceitual, quatro do domínio Social e oito do domínio Prático. Em relação à distribuição dos itens nas dimensões, três itens foram migrados para outro domínio. Três itens foram excluídos da escala e dois, incluídos. Após a análise de juízes, 52 itens integravam a EFA-DI, sendo 12 do domínio Conceitual, 16 do domínio Social e 24 do domínio Prático.

Análise Semântica

A etapa de análise semântica, por meio de discussão com grupo focal, resultou na modificação de nove itens da escala, quase 20% dos itens (17,30%). Destes, três itens integravam o domínio Conceitual, cinco o Social e um o domínio Prático. Os demais itens foram considerados claros pelas participantes do grupo focal. Nenhum item foi excluído. As modificações envolveram ajustes gramaticais simples e inclusão de exemplos.

Considerou-se importante incluir exemplos para explicar expressões, como “mensagens de duplo sentido”. Alguns exemplos também foram alterados

por outros que foram julgados como mais próximos do cotidiano, como “pegar um copo d’água” ao invés de “pegar uma toalha”. Além disso, alguns termos apontados pelas mães como de difícil compreensão foram modificados, como: “solicitado” foi alterado para “pedido” e “tema de casa” foi mudado para “dever de casa”.

Estudo Piloto

Para facilitar o entendimento dos respondentes, nessa etapa do estudo, optou-se por modificar a escala de resposta para 1. **Sim:** para indicar que seu(sua) filho(a) faz o que está escrito sem dificuldade e sem ajuda; 2. **Só com ajuda:** para indicar que seu(sua) filho(a) faz o que está escrito, porém com ajuda; 3. **Não:** para indicar que seu(sua) filho(a) não faz o que está escrito, mesmo que com ajuda. Além disso, foi mantida a opção “não sei”, quando o respondente não tiver informações suficientes para responder a afirmação e adicionada a opção “não se aplica”, caso a afirmação não se aplique.

Além disso, nessa etapa, nove itens da escala foram modificados, sendo quatro do domínio conceitual, um do domínio prático e quatro do domínio social. As mudanças envolveram ajustes gramaticais com o objetivo de melhorar a compreensão semântica dos itens. No domínio social, por exemplo, o item “Entende mensagens não verbais/gestos (ex.: entende quando alguém faz um gesto de apontar ou de “certo”)” foi modificado para “Entende quando alguém se comunica com gestos (ex.: entende quando alguém faz um gesto de apontar ou de “certo”)” e no domínio Conceitual “Sabe fazer cálculos matemáticos de soma e subtração como crianças/adolescentes da sua idade (ex.: contas de mais e de menos)” mudou para “Sabe fazer contas matemáticas de soma e subtração como crianças/adolescentes da sua idade (ex.: contas de mais e de menos)”.

Discussão

O presente trabalho descreveu a construção da Escala de Funcionamento Adaptativo para Deficiência Intelectual (EFA – DI) para crianças de sete a 15 anos de idade. O processo de construção foi realizado com critério e rigor, tanto teórico quanto metodológico, atendendo às recomendações da literatura nacional e internacional (APA, AERA, & NCME, 2014; Pasquali, 2010).

Entre os três tipos de procedimentos sistematizados por Pasquali (2010) para a construção de instrumentos psicológicos – teóricos, empíricos e analíticos –, esse estudo concentrou-se no procedimento teórico de construção da EFA-DI. Os procedimentos teóricos envolvem a consulta da literatura sobre o construto psicológico, definição teórica e operacional dos domínios, construção dos itens e as avaliações semântica e de conteúdo do instrumento. Esses procedimentos estão diretamente relacionados à validade de conteúdo.

Para a definição teórica e operacional das dimensões da EFA-DI e para a construção dos itens, foi seguida a definição de funcionamento adaptativo do DSM-5 (APA, 2014), bem como diretrizes da Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD). Essas definições preveem déficits em funções intelectuais, atrasos no desenvolvimento e prejuízos no funcionamento adaptativo em vários domínios da vida da pessoa. Assim, a EFA-DI contempla os critérios necessários para uma avaliação abrangente dos prejuízos esperados na DI. Segundo Pasquali (2010), a utilização de teorias e diretrizes reconhecidas é imprescindível para a construção de instrumentos de medida válidos do ponto de vista do conteúdo.

A EFA-DI foi constituída por 12 itens no domínio conceitual, 16 no domínio social e 24 no prático. Os itens do domínio conceitual contemplam competência em termos de conhecimentos acadêmicos e habilidades de resolução de problemas. O domínio social abarca a inteligência social, ou seja, a competência do jovem nas relações sociais e percepções acerca do outro, necessárias à comunicação e interação social. O domínio prático abrange a capacidade de aprendizagem e autogestão em vários contextos da vida (AAIDD, 2012; APA, 2014). Sendo assim, os itens da EFA-DI abrangem tanto prejuízos acadêmicos, como em outras áreas esperadas, ou seja, nas relações sociais e atividades práticas da vida diária, conforme o previsto na literatura (Tassé et al., 2012; AAIDD, 2012).

A diferença na quantidade de itens nos três domínios que compõem o instrumento se deve à abrangência de conceitos e subdimensões compreendidas em cada um deles. A preocupação na construção foi de cobrir todo o traço latente, sendo que, dependendo do aspecto conceitual abrangido, foram necessárias diferentes quantidades de itens. Além disso, os itens foram pensados não apenas para discriminar pessoas com e sem DI, mas para cobrir diferentes níveis de prejuízos da deficiência intelectual, ou seja, classificar o nível de gravidade em leve, moderado, grave ou profundo, conforme critérios diagnósticos do DSM-5 (APA, 2014).

Os itens da EFA-DI foram gerados a partir do método dedutivo, baseado na literatura e em instrumentos existentes, e não em entrevistas com a população-alvo, como no método dedutivo (Morgado, Meireles, Neves, Amaral, & Ferreira, 2017). O método dedutivo é o mais comum em pesquisas de desenvolvimento de instrumentos (Kapuscinski & Masters, 2010), embora uma combinação de ambos os métodos seja bastante aconselhada (Morgado et al., 2017). Contudo, a criação da EFA conciliou pressupostos teóricos e consulta a instrumentos reconhecidos, tendo passado, ainda, por várias fases de refinamento dos itens. Dessa forma, considera-se que o método utilizado para construção dos itens foi satisfatório para garantia de validade de conteúdo.

Segundo DeVellis (2016), a formação e experiência dos juízes é fundamental para maximizar a validade de conteúdo de um instrumento em construção. De fato, neste estudo, foram modificados 18 itens, sendo a etapa com maior número de modificações. Também houve mudança de itens de um domínio para outro. A formação teórica e prática abrangente das juízas que avaliaram o instrumento foi essencial para que esta fosse uma etapa decisiva para a melhoria da EFA-DI. Assim, houve uma conciliação entre teoria e experiências práticas na construção do instrumento, o que justifica um maior número de modificações nessa etapa.

De acordo com Morgado et al. (2017), o uso de métodos que consideram a opinião da população-alvo é de importância central no processo de construção de instrumentos. Para atender a essa recomendação, foi realizada uma análise semântica dos itens da EFA-DI. Como o instrumento é de heterorrelato, ou seja, os responsáveis falando sobre as habilidades adaptativas das crianças/adolescentes, foram convidadas para um grupo focal cinco mães. Elas tinham escolaridade de ensino fundamental incompleto e filhos com idades abrangidas pelo instrumento. Supunha-se que elas poderiam identificar problemas de clareza na linguagem utilizada para descrever os itens e aspectos regionais que poderiam dificultar a compreensão. A dificuldade de compreensão dos itens prejudica diretamente a validade de conteúdo do instrumento. Pessoas de baixa escolaridade são geralmente contatadas para análise semântica por causa da suposição de que se elas não têm dificuldades para entender o conteúdo dos itens, pessoas com maior escolaridade também não terão (Pasquali, 2010). Nessa etapa, foram modificados nove itens da EFA-DI e os demais foram compreendidos sem dificuldade pela população-alvo do instrumento. Esse resultado evidencia a importância de elaborar itens de fácil entendimento e que façam sentido para os respondentes, como forma de incrementar a validade de face ou aparente do instrumento.

A etapa de teste da aplicabilidade da escala, por meio de estudo piloto, também é amplamente recomendada como procedimento integrante da construção de instrumentos (Morgado et al., 2017; Pasquali, 2010; DeVellis, 2016). A principal contribuição do estudo piloto para a construção do instrumento foi a mudança na escala de resposta, que mudou de “consegue”, “consegue com ajuda”, e “não consegue” para “sim”, “só com ajuda”, “não”, “não se aplica” e “não sei”. A alteração ocorreu porque a primeira escala de resposta não se aplicava a todos os comportamentos, como, por exemplo, para o item “Tem melhores amigos”. Além disso, nove itens ainda foram modificados antes de atingir o critério de saturação.

A construção da EFA-DI tem a vantagem de conciliar os métodos quantitativo e qualitativo. De forma geral, os resultados do estudo reforçam as recomendações da literatura sobre a importância da inclusão de diferentes

etapas para garantir validade de conteúdo de um instrumento (APA, AERA, & NCME, 2014). A construção de uma escala é um trabalho intenso e complexo. Por isso, entende-se que todas as etapas foram fundamentais para a construção da EFA-DI, já que contribuíram para que fossem realizadas melhorias substanciais à versão inicial do instrumento. Estudos em andamento estão sendo realizados para investigar a adequação dos itens, se elas se agrupam em torno das dimensões teóricas usadas para a construção do instrumento, para verificar se a EFA discrimina grupos clínicos e não clínicos e a gravidade da DI e, também, evidências de fidedignidade e normas de interpretação da escala.

Contudo, algumas limitações do estudo precisam ser listadas. O método de geração foi baseado essencialmente em teorias e diretrizes de instituições que trabalham com DI. Entretanto, o uso combinado de informações da literatura e de entrevistas à população-alvo é indicado (DeVellis, 2016; Morgado et al., 2017). Além disso, como a análise de validade semântica foi feita com um grupo de cinco mães, de uma única região do Brasil, e que não tinham filhos com DI, pode ser que novas modificações nos itens fossem realizadas se outro grupo fosse consultado. Contudo, tendo em vista o conjunto de procedimentos utilizados, acredita-se que essas limitações podem ter sido minimizadas.

Como consideração final, destaca-se novamente a importância da investigação do Funcionamento Adaptativo no contexto da Deficiência Intelectual, ainda mais com a ênfase nesse construto na identificação e definição da gravidade da deficiência intelectual a partir do DSM-5 (APA, 2014). Considera-se que a disponibilidade de um instrumento como a EFA-DI no contexto brasileiro é necessária, tendo em vista a carência de instrumentos já relatada. Dessa forma, considera-se que o presente estudo poderá contribuir para as áreas de avaliação psicológica, desenvolvimento humano e educação especial no Brasil.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsas de mestrado para Thais Selau e de doutorado para Mônia Aparecida da Silva que viabilizaram a realização deste estudo.

Financiamento

As autoras Thais Selau e Mônia Aparecida da Silva receberam bolsas de mestrado e doutorado, respectivamente, concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as quais viabilizaram a realização deste estudo.

Contribuições dos autores

Todos os autores contribuíram substancialmente para a elaboração do delineamento da pesquisa, análise e

interpretação dos dados, bem como, para a revisão textual e aprovação da versão final deste estudo. Todos os autores assumem responsabilidade pública pelo conteúdo do manuscrito.

Disponibilidade dos dados e materiais

Todos os dados e sintaxes gerados e analisados durante esta pesquisa serão tratados com total sigilo devido

às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Porém, o conjunto de dados e sintaxes que apoiam as conclusões deste artigo estão disponíveis mediante razoável solicitação ao autor principal do estudo.

Conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflitos de interesses.

Referências

- AAIDD User's Guide Work Group. (2012). *User's Guide to Accompany the 11th Edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Intellectual and Development Disabilities.
- Aguiar, A. A. R. (2003). *Análise das habilidades comunicativas de adultos portadores de retardo mental* (Dissertação de Mestrado não Publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5)*. Porto Alegre: Artmed.
- American Psychological Association, American Educational Research Association, & National Council on Measurement in Education [APA, AERA & NCME] (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Brasil, Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510/2016*. Recuperado em 17 de março de 2020 de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Brown, I. (2007). What is mean by intellectual and developmental disabilities?. Em I. Brown & M. Percy (Org.), *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities* (pp. 3-15). Baltimore, MD: Brookes
- Brue, A., W., & Wilmshurst, L. (2016). *Essentials of intellectual disability assessment and identification*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. (4º ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ferreira, E. F., & Van Munster, M. D. A. (2015). Métodos de avaliação do comportamento adaptativo em pessoas com deficiência intelectual: Uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, 1(1), 193-208. doi: 10.5902/1984686X14339
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harrison, P., & Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System*. (2º ed.), San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Mérida: Universidade de Los Andes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2015). *Pesquisa nacional de saúde 2013: ciclos de vida: Brasil e grandes regiões*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>
- Kapuscinski, A. N., & Masters, K. S. (2010). The current status of measures of spirituality: A critical review of scale development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2(4), 191-205. doi: 10.1037/a0020498
- Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.
- Matson, J. L., Carlisle, C. B., & Bamberg, J. W. (1998). The convergent validity of the Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation (MESSIER). *Research in Developmental Disabilities*, 19(6), 493-500. doi: 10.1016/S0891-4222(98)00020-1
- Morgado, F., Meireles, J., Neves, C., Amaral, A., & Ferreira, M. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(1), 1-20. doi: 10.1186/s41155-016-0057-1
- Organização Mundial da Saúde (1994). *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. <https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- Organização Mundial da Saúde (2018). *CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1296093776>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pletsch, M. D., & de Paiva, C. (2018). Por que as escolas continuam "laudando" alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, 31(63), 1039-1079. <https://doi.org/10.5902/1984686X32902>
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior assessment system for children*. (2º ed.), Circle Pines: American Guidance Service.
- Schalock, R. L. (1999). The merging of adaptive behavior and intelligence: Implications for the field of mental retardation. Em R. Schalock, & D. Braddock (Orgs.). *Adaptive Behavior and its Measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 43-59). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock R. L., Luckasson, R., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/091d/ad089d5998156dada8217d751c0a671affcd.pdf>
- Sparrow SS, Cicchetti VD, & Balla AD. (2005). *Vineland adaptive behavior scales – 2nd edition Technical manual*. American Guidance Service; Circle Pines.
- Silva, M. A., Mendonça Filho, E. J., & Bandeira, D. R. (2019). Development of the dimensional inventory of child development assessment (IDADI). *Psico-USF*, 24(1), 11-26. doi: 10.1590/1413-82712019240102.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2009). *Vineland Adaptive Behavior Scales Third Edition (Vineland-3)*. San Antonio, TX: Pearson.

- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*(4), 291-303. doi: 10.1352/1944-7558-117.4.291
- Varni, J. W. (1998). *Pediatric Quality of Life Inventory (Peds QL) - Versão 4.0 Technical manual*.
- World Health Organization (2007). *The International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth version*. <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

recebido em março de 2019
aprovado em novembro de 2019

Sobre as autoras

Thais Selau é psicóloga (UFRGS), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS e atualmente doutoranda pelo mesmo PPG. Colaboradora do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP).

Mônia Aparecida da Silva é Doutora e Pós-Doutora em Psicologia pela UFRGS. Professora Adjunta do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei.

Denise Ruschel Bandeira é Professora Titular da UFRGS e pesquisadora do CNPq. Orientadora de mestrado e doutorado no PPG em Psicologia da UFRGS e coordenadora do Grupo de Estudos, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP).

Como citar este artigo

Selau et al. (2020). Construção e Evidências de Validade de Conteúdo da Escala de Funcionamento Adaptativo para Deficiência Intelectual (EFA-DI). *Avaliação Psicológica, 19*(3), 333-341. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17952.11>