

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE UM INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL MOTOR DE CRIANÇAS ENTRE 3 E 5 ANOS

TRANSLATION AND CULTURAL ADAPTATION OF AN INSTRUMENT TO IDENTIFY THE MOTOR PROFILE OF CHILDREN BETWEEN 3 AND 5 YEARS OLD

Juliana Stefanoni Iwamizu¹ e Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas¹

¹Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil.

RESUMO

Para algumas crianças, ações motoras típicas do cotidiano infantil tornam-se desafios que elas não conseguem superar adequadamente. Para intervir nesse quadro, é necessário identificar essas crianças com dificuldades motoras na idade mais precoce possível para futura intervenção. O presente estudo teve como objetivo a tradução e adaptação transcultural do Early Years Movement Skills Checklist. Foram adotados procedimentos sugeridos na literatura e como resultado foi produzida a Lista de Checagem das Habilidades Motoras na Primeira Infância (LCHMPI). A LCHMPI pode vir a auxiliar na identificação de dificuldades motoras, porém seus resultados ainda devem ser analisados com cautela.

Palavras-chave: Lista de checagem. Criança. Transtorno das Habilidades Motoras.

ABSTRACT

For some children, typical daily motor actions become a challenge they cannot overcome properly. To intervene in this context it is necessary identify children with motor difficulties at the earliest age for future intervention. The objective of the present study was to translate and adapt (transcultural) the Early Years Movement Skills Checklist. It was adopted a process suggested in the literature and, as a result, the Lista de Checagem das Habilidades Motoras na Primeira Infância (LCHMPI) was produced. The LCHMPI may help in the identification of motor difficulties, but its results must be carefully analyzed.

Keywords: Checklist. Child. Motor Skills Disorders.

Introdução

Ações como a escrita, correr no parquinho e lavar as mãos, têm como característica comum uma demanda motora associada. Demanda esta facilmente atendida pela maioria das crianças, com pouca ou nenhuma instrução, decorrente de sua experiência com o ambiente físico e social. Entretanto, para algumas crianças, ações típicas do cotidiano infantil tornam-se desafios que elas não conseguem superar adequadamente¹.

Dessa maneira, uma avaliação motora na Educação Infantil permite identificar crianças com dificuldades motoras e, possivelmente, antever desvantagens no processo de escolarização. Com o conhecimento dessas possíveis desvantagens é possível delinear arranjos pedagógicos mais inclusivos em termos de oportunidades e mais eficientes em termos de aprendizagem. Além disso, pode-se julgar a necessidade ou não de auxílio especializado de caráter não pedagógico².

Algumas dessas crianças com dificuldades motoras têm sido identificadas com o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação – TDC³. Esse transtorno do desenvolvimento possui, ao menos, duas características que destacam a importância da identificação e intervenção sobre essa condição. Primeiro, a sua persistência: os estudos apontam que, aproximadamente, metade das crianças identificadas como tendo dificuldades motoras na avaliação inicial, não as superaram depois de um longo período⁴⁻⁷.

Segundo, tem sido relatado que a dificuldade para atender as demandas motoras do cotidiano pode ter impacto negativo sobre diversas dimensões do desenvolvimento. Por exemplo, menor expectativa de sucesso acadêmico^{5,6}, menor envolvimento social⁵⁻¹⁰, falta de concentração e problemas no comportamento em sala de aula^{4,7}, menor aceitação pelos pares¹¹ e maior ansiedade^{10,12}. Em um artigo de revisão Zwicker, Harris e Klassen¹³ sintetizaram evidências de 41 estudos sobre aspectos da qualidade de vida que são comprometidos em crianças com TDC e encontraram evidências que os domínios psicológico e social são significativamente afetados em indivíduos com TDC.

A identificação e intervenção precoce em alguns casos ajudam a criança a superar o quadro de dificuldade motora e, quando isso não for possível, contribui para atenuar os riscos de agravamento do quadro e possível impacto negativo em outras dimensões do desenvolvimento da criança^{5,6,10,11}.

Em função das características do cotidiano escolar, e da escola pública brasileira especificamente, o instrumento de avaliação deve ser de fácil aplicação e gratuito. Uma alternativa que tem sido preconizada é o uso de uma lista de checagem. Essas são frequentemente utilizadas para triagem ou identificação inicial, pois é um procedimento de avaliação relativamente rápido e simples, que pode ser aplicado em um grande número de indivíduos para identificar aqueles com alguma dificuldade e, dependendo do objetivo da triagem, aqueles identificados podem, posteriormente, serem submetidos a uma avaliação mais detalhada¹⁴.

Apesar da relevância desse tipo de avaliação na Educação Infantil, ainda não é comum encontrarmos escolas preocupadas com a avaliação dos aspectos motores das crianças. Contribui para essa situação, além do “desconhecimento” do impacto do desenvolvimento das ações motoras sobre a educação infantil, a inexistência de instrumentos brasileiros de avaliação com as características anteriormente mencionadas.

Com exceção ao instrumento de Avaliação da Coordenação e Destreza Motora – ACOORDEM¹⁵, que se encontra em fase de desenvolvimento, não foram encontradas referências a testes brasileiros que se adéquem aos objetivos dessa avaliação motora. Encontrou-se a tradução e adaptação do Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ) - utilizado para a triagem de crianças com TDC - feita por Prado, Magalhães e Wilson¹⁶, porém esse é um questionário a ser respondido pelos pais e é destinado para crianças de cinco a 15 anos. Há também um estudo feito por Oliveira et al.¹ que analisou o uso de uma lista de checagem estrangeira, mas com crianças entre oito e nove anos.

Tendo em vista que o processo de desenvolvimento de um novo instrumento tem a desvantagem de ser muito longo e oneroso¹⁷, a tradução de um instrumento é uma alternativa interessante, desde que sejam tomados os devidos cuidados metodológicos para que essa tradução e adaptação sejam feitas de maneira criteriosa. Além disso, a tradução e adaptação transcultural de um instrumento já existente tem a vantagem de facilitar o desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre diferentes culturas¹⁸. Considerando os critérios de objetivo da avaliação, faixa etária, características do avaliador, contexto da avaliação, tipo de instrumento de avaliação e características psicométricas (fidedignidade e validade), optou-se pela tradução e adaptação transcultural do Early Years Movement Skills Checklist².

O EYMSC foi desenvolvido por Chambers e Sugden² para ser um instrumento de fácil utilização por professores, pais e cuidadores, como parte das atividades diárias, devendo ser usado de maneira complementar aos instrumentos de testagem formal para o diagnóstico do TDC em crianças de três a cinco anos de idade. O EYMSC é também uma avaliação funcional que fornece informações importantes para a determinação de metas de intervenção sobre as funções cotidianas. Ele consiste em uma lista de checagem em que a resposta para cada atividade é pontuada em uma escala de quatro pontos. Uma alta pontuação na lista de

checagem indica que a criança não é capaz de executar as atividades tão bem quanto uma criança com uma baixa pontuação. As crianças cuja pontuação total encontra-se no 5º percentil são as identificadas como tendo dificuldade motora. Já as crianças que pontuam entre o 5º e 15º percentil são as consideradas “em risco” de apresentarem dificuldade motora.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo a realização da tradução e adaptação transcultural do EYMSC para o contexto da Educação Infantil (três a cinco anos) da rede pública da cidade de São Paulo.

Métodos

Este é um estudo metodológico de tradução e adaptação transcultural do EYMSC. Um procedimento de tradução e adaptação transcultural busca garantir a equivalência de conteúdo de um instrumento de avaliação original para o lugar onde será utilizado e, consequentemente, o seu uso apropriado. Beaton et al.¹⁹ consideram esse procedimento importante, pois uma tradução ruim não produz um questionário equivalente ao original e a falta de equivalência limita a comparação das respostas entre as populações de diferentes línguas ou cultura. Após a adaptação deve-se verificar se as características psicométricas (fidedignidade e validade) do instrumento foram mantidas.

Antes de dar início ao processo de tradução e adaptação transcultural do EYMSC foi obtida sua autorização em contato por meio de correio eletrônico com a Dra. Mary Chambers.

No presente estudo optou-se por ter como base o procedimento sugerido por Beaton et al.¹⁹. Tal procedimento foi escolhido por sua qualidade, pelas características que se aproximam dos recursos disponíveis dos pesquisadores envolvidos no presente estudo e pelos bons resultados na tradução e adaptação de um outro instrumento de avaliação – DCDQ¹⁶.

O procedimento é composto de seis Estágios:

O Estágio I diz respeito à tradução inicial, que seria a tradução do idioma de origem para o idioma alvo. Essa tradução deve ser realizada por no mínimo dois tradutores bilíngues, cuja língua mãe seja o idioma alvo e com perfis diferentes em relação ao conhecimento acerca do conteúdo do questionário. No presente estudo, participaram duas tradutoras bilíngues cuja língua mãe é o Português, uma delas é tradutora profissional e a outra é professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio com formação em nível superior em Educação Física. Este primeiro estágio resultou nas traduções independentes T1 e T2 e seus respectivos relatórios.

O Estágio II refere-se à síntese das traduções. Nesse estágio, os dois tradutores devem produzir juntos uma única nova versão da tradução (consensual), com base nas suas versões particulares e no material original. Nesse estudo, a síntese das duas traduções, denominada T12, foi realizada pelas duas tradutoras do Estágio I, com base no material original, nas traduções T1 e T2 e respectivos relatórios. A pesquisadora responsável acompanhou e registrou em um relatório a elaboração da tradução T12.

No Estágio III ocorre a tradução da versão síntese do questionário de volta para o idioma de origem. É uma forma de verificar se o conteúdo dos itens da versão original foi mantido na versão traduzida. Essa tradução de volta também deve ser feita por, no mínimo, dois tradutores que tenham como língua mãe a mesma de origem do questionário. Dessa forma, a versão T12 do presente estudo foi traduzida da Língua Portuguesa de volta para a Língua Inglesa por dois tradutores, produzindo as versões TV1 e TV2 e seus respectivos relatórios. Os tradutores envolvidos foram: um tradutor profissional, que também é professor em escola de idiomas, nascido no Brasil, mas que teve toda a sua formação escolar no Canadá, e um nativo de Língua Inglesa, que é professor da disciplina de Educação Física, mas sem conhecimento específico na área desse estudo.

No estágio seguinte, Estágio IV, deve ser criado um comitê de peritos para obtenção da equivalência transcultural. Segundo Beaton et al.¹⁹, este comitê deve ser composto por um estudioso de metodologia, profissionais da área, profissionais de idiomas e os tradutores envolvidos até esse Estágio. Os autores do instrumento também devem estar em contato com o comitê de peritos durante essa parte do procedimento. O comitê deve revisar todas as traduções para obter um consenso sobre qualquer discrepância. Há quatro áreas de equivalência que o comitê deve buscar entre a versão original e a alvo, sendo elas: equivalência semântica, idiomática, experimental e conceitual. O processo de tradução e tradução de volta ao idioma original dos itens deve ser repetido caso seja necessário, resultando na versão provisória do questionário para teste em campo.

No presente trabalho, foi realizada uma reunião com as duas tradutoras já envolvidas no processo (Estágios I e II), um professor universitário da Educação Física especialista em desenvolvimento motor e em crianças com dificuldades motoras e a pesquisadora responsável pelo presente estudo. Nessa reunião foi produzida uma nova versão, denominada de Pré-final, e também foi produzido o relatório desse processo. Como base, foram considerados todos os documentos anteriores, que são: o material original, T1, T2, T12, TV1, TV2 e relatórios (nessa etapa a TV2 foi desconsiderada do estudo, pois foi julgada inadequada pelos participantes por apresentar erros grosseiros, e não será apresentada nos resultados). Ainda nesse estágio, houve a participação de mais um professor universitário da Educação Física, especialista em desenvolvimento motor e com conhecimento da Língua Inglesa (realizou o doutoramento e estágio de pós-doutoramento na Inglaterra), porém esse não participou da reunião, fez observações por escrito posteriormente. O comitê de peritos julgou que não era necessário repetir o processo de tradução e tradução de volta ao idioma original, pois não foram encontradas muitas discrepâncias significativas.

No Estágio V deve ser feito o teste de campo da versão provisória, com cerca de 30 a 40 indivíduos da população alvo. Cada sujeito responde o questionário e é entrevistado sobre o significado entendido em cada item do questionário e sobre a escolha da resposta. Para contemplação desse estágio, a versão Pré-final foi avaliada por uma amostra de 38 professoras de quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da Diretoria Regional de Ensino do Butantã da cidade de São Paulo. As professoras foram instruídas a tomar uma criança como exemplo enquanto liam a versão Pré-final. Logo após, ocorreu a verificação do entendimento que tiveram nesta leitura por meio de um questionário. Além dos comentários e das sugestões anotados nos questionários pelas professoras, foi feito o registro das considerações feitas verbalmente durante os encontros realizados nas EMEIs. Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EEFÉ-USP sob o Protocolo de Pesquisa nº 2010/09).

Finalmente, no Estágio VI deve ser realizada a submissão da documentação de todo o processo para os criadores do instrumento e/ou para o comitê de peritos, para que avaliem o processo de adaptação que foi realizado. Trata-se de uma auditoria, na qual se verifica se os estágios recomendados foram seguidos, e que não tem como objetivo alterar o conteúdo, pois se entende que, uma vez respeitado todo o processo, a tradução alcançada seja adequada. No presente estudo, o Estágio VI foi realizado por parte do comitê de peritos e foram feitas consultas a um dos autores do instrumento, Dra. Mary Chambers. Embora a alteração do conteúdo não seja recomendada nos procedimentos de tradução e adaptação transcultural pelos autores, após consultas à autora do instrumento, julgou-se que algumas alterações eram pertinentes.

Resultados

Nos quatro primeiros Estágios, para chegar à versão Pré-final, quando houve discordância em relação a alguma palavra/expressão em particular, optou-se pela mais comum na Língua Portuguesa e usada no contexto da Educação Infantil e da Educação Física. Buscando sempre as equivalências semântica, idiomática, experimental e conceitual.

Na Tabela 1 são apresentadas, como exemplo, o original e as versões T1, T2, T12 e TV1 da Parte 1 da lista de checagem, utilizadas pelo comitê no Estágio IV para a produção da versão Pré-final.

Tabela 1. Versões original, T1, T2, T12 e TV1 da Parte 1 da lista de checagem

Original	T1	T2	T12 (síntese)	TV1
<i>Section 1 – Self help skills</i>	<i>Parte 1- Habilidades relacionadas à autonomia nas atividades pessoais</i>	<i>Seção 1- Habilidades individuais</i>	<i>Parte 1- Habilidades relacionadas à autonomia</i>	<i>Part 1 – Autonomy-related abilities</i>
The child can Put on a T-shirt without assistance	A criança consegue: Vestir uma camiseta sem auxílio	A criança consegue Colocar a camiseta sem ajuda	A criança consegue: Vestir uma camiseta sem auxílio	The child is able to: Put on a T-shirt without assistance
Tak off a T-shirt without assistance	Tirar uma camiseta sem auxílio	Tirar a camiseta sem ajuda	Tirar uma camiseta sem auxílio	Remove a T-shirt without assistance
Fasten accessible coat buttons	Abotoar botões simples de casacos	Abotoar botões acessíveis do casaco	Abotoar botões da parte de fora de casacos	Do up outer coat buttons
Unfasten accessible coat buttons	Desabotoar botões simples de casacos	Desabotoar botões acessíveis do casaco	Desabotoar botões da parte de fora de casacos	Undo outer coat buttons
Feed self using fork and spoon	Alimentar-se usando garfo e faca	Alimentar-se usando garfo e colher	Alimentar-se usando garfo e colher	Self feed with the aid of fork and spoon
Wash and dry hands	Lavar e secar as mãos	Lavar e secar as mãos	Lavar e secar as mãos	Wash and dry off own hands
<i>Section 1 Total</i>	<i>Total da Parte 1</i>	<i>Seção 1 Total</i>	<i>Total da Parte 1</i>	<i>Part 1 Total</i>

Fonte: Os autores

Quanto ao título do instrumento, que na versão original é Early Years Movement Skills Checklist, a principal questão foi com relação à tradução da expressão “early years”, cuja opção eleita foi “primeira infância”, pois apesar de abranger uma faixa etária maior que a da lista de checagem, é mais específica do que simplesmente “infância”.

Embora a tradução mais comum para “Section” seja “Seção”, considerou-se que “Parte” é um termo mais adequado para o contexto em questão. Para o nome das Partes optou-se pelos mais curtos, para facilitar a comunicação. Por exemplo, o nome da Parte 2 na T1 era “Habilidades relacionadas às atividades desenvolvidas em aula”, para a versão síntese (T12) optou-se por “Habilidades de trabalho na carteira”. Sendo esse mesmo título alterado novamente na versão Pré-final para “Habilidades nas atividades de carteira”, pois o comitê considerou mais comum no contexto da Educação Infantil o uso da palavra “atividades” do que “trabalho”. Quanto à Parte 1-“Habilidades relacionadas à autonomia”, uma das tradutoras relatou que “self help skills” deveria ser traduzido como “habilidades de auto-ajuda”, porém entendeu que o termo “auto-ajuda” tem sido empregado na Língua Portuguesa com outros significados, achando mais adequado o emprego da palavra “autonomia”.

Para o quadro de pontuação foi escolhida a forma mais objetiva e a tradução de volta (TV1) ficou bem próxima do original. Havia várias possibilidades de tradução, por exemplo, discutiu-se bastante qual seria a diferença entre “No limite” e “Quase” e chegou-se à conclusão que elas podem ser muito parecidas, mas o determinante para a diferenciação são as categorias, “Consegue realizar” e “Não consegue realizar”, respectivamente.

Com relação à redação dos itens, foram realizadas, por exemplo, as seguintes alterações de termos da versão síntese (T12) para a versão Pré-final: “Abotoar (Desabotoar) botões da parte de fora de casacos” foi alterado para “Abotoar (Desabotoar) o casaco”, uma vez que não se considerou comum em nosso contexto casacos com botões não acessíveis; “Selecionar e colocar peças de um quebra-cabeça” foi alterado para “Pegar e colocar peças de um quebra-cabeça”, pois o foco é a dimensão motora da atividade; “sem bater” trocado por “sem esbarrar”, pois a primeira poderia ser confundida com agressão e; apesar de “climbing frame” não ser exatamente o “tropa-tropa”, esse foi considerado o melhor equivalente.

No estágio seguinte (Estágio V), obteve-se como resultado do teste em campo a avaliação da versão Pré-final realizada por 38 professoras. Na maior parte dos itens a avaliação resultante foi de concordância para os três critérios - 1- O item está bem redigido, é de fácil compreensão (C), 2- O item é fácil de ser observado nas rotinas diárias da escola (O) e 3- O item representa aspecto relevante para o desempenho funcional na escola (R) -, sendo que mais de 80% das professoras concordaram com os três critérios, total (T) ou parcialmente (P), em 20 dos 23 itens.

Em apenas três itens a concordância em relação a alguns dos critérios (O e/ou R), não atingiu os 80%, porém ainda ficaram acima de 70%, são eles: No item “Abotoar o casaco” os critérios O: 76,31% e R: 76,31%; no item “Desabotoar o casaco” os critérios O: 76,31% e R: 74%; e no item “Copiar um círculo e uma cruz a partir de um exemplo completo” o critério R: 78,95%.

Em relação à avaliação das opções de resposta do instrumento, 86,84% concordaram (totalmente ou parcialmente) que “As opções de resposta estão bem redigidas e são de fácil compreensão”.

Quanto à avaliação das instruções para aplicação e interpretação do instrumento, 89,47% concordaram (totalmente ou parcialmente) que “As instruções para aplicação e interpretação da lista de checagem estão bem redigidas e são de fácil compreensão”.

De maneira geral, 89,47% das professoras acharam o instrumento “muito bom” ou “bom”, apenas uma professora considerou o instrumento “regular”, nenhuma “fraco” e três não responderam. Finalmente, 81,58% acreditam que os professores terão facilidade e interesse em respondê-lo, 5,26% não acreditam que os professores terão facilidade e interesse em respondê-lo e 13,16% deixaram sem resposta.

Tais respostas e demais contribuições das professoras foram consideradas na realização do estágio seguinte (Estágio VI), no qual foi feita a avaliação de todo o processo e também consultas a um dos autores do instrumento, a Dra. Mary Chambers, e produzida a versão final.

Em relação aos itens “Abotoar o casaco” e “Desabotoar o casaco”, que apresentaram maior discordância quanto à facilidade de observação (O) e relevância (R), segundo as professoras, é pouco comum o uso de casacos com botões pelas crianças. O mais comum é o uso de casacos com zíper, inclusive o casaco do uniforme, oferecido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, apresentava zíper e não botão. No Estágio VI, foi avaliada a possibilidade de acrescentar o zíper nesses itens, já que essa atividade, aparentemente, assemelha-se com a

anterior, também é uma atividade bimanual para vestir-se, e seria mais adequada ao contexto em questão. Após consulta à autora que desenvolveu o instrumento, decidiu-se pela alteração dos itens.

“Copiar um círculo e uma cruz a partir de um exemplo completo” foi o item que gerou maior discordância quanto à relevância (R). Tal avaliação, baseado nos relatos das professoras, parece estar relacionada com o significado atribuído a esse tipo de atividade pelos professores que participaram do processo, em que a cópia de modelos é desvalorizada. No Estágio VI, foi entendido que o item devia ser mantido, pois este acessa uma habilidade fina, que faz parte do cotidiano da EMEI. Até mesmo em publicações da Prefeitura, nas Orientações curriculares para Educação Infantil²⁰, por exemplo, apesar de haver referências a maior liberdade de expressão das crianças e a crítica às cópias estereotipadas, a escrita (letras e números) e o desenho são entendidos como objetos de ensino.

Em relação aos demais itens, que apresentaram concordância nos três critérios (C, O e R) por mais de 80% das professoras no Estágio V, também foram feitas algumas considerações:

- “Vestir uma camiseta sem auxílio” e “Tirar uma camiseta sem auxílio” – algumas professoras relataram que tais atividades não são muito comuns na rotina da EMEI. No Estágio VI o comitê optou pela manutenção dos itens e caso ocorresse dificuldades em respondê-los, em futuros estudos para validação, sua retirada ou substituição seria considerada.
- “Alimentar-se usando garfo e colher” – foi sugerido trocar o “e” por “ou” e, em outros comentários, trocar a “colher” por “faca”. O comitê considerou inadequada a alteração do item, pois a troca do “e” por “ou” se afastaria do original “and” (que denota o uso de ambos os instrumentos para comer) e a troca de “colher” por “faca” não seria adequada, pois, aparentemente, são poucas EMEIs que adotam o uso da faca.
- “Pegar e colocar peças de um quebra-cabeça” – algumas professoras consideraram que o item está mal redigido por não fazer referência a finalidade de montar. O comitê julgou desnecessária a alteração do item, pois se entendeu que está implícito o montar e que o foco é a dimensão motora.
- “Usar tesouras para cortar um pedaço de papel (por exemplo, uma tira de 10 cm)” – segundo alguns relatos, tal atividade parece ir contra a proposta pedagógica, principalmente pelo exemplo dado – uma tira de papel de 10cm – em que foi alegado que o uso da tesoura não é tão dirigido, e que não é sempre que há tesoura no kit de material. O comitê considerou que as dimensões descritas é apenas um exemplo, o mais importante a ser observado e avaliado é a capacidade de usar a tesoura. Quanto à tesoura não fazer parte do kit de material, a falta de tesouras não foi relatada pela maioria das professoras. Assim, entendeu-se que o item deveria ser mantido. Foi feita apenas a alteração do substantivo “tesouras” para o singular, pois, diferentemente da Língua Inglesa, há o substantivo no singular na Língua Portuguesa.
- “Construir estruturas simples usando lego duplo, lego, megabloco” – foi sugerido pelas professoras trocar o lego por brinquedos semelhantes presentes nas EMEIs como: liga-liga, monta tudo e pequeno engenheiro. No Estágio VI, foram incluídos no item os exemplares de brinquedos mais comuns na EMEI, o liga-liga e o monta-tudo, pois considerou-se que a forma de encaixe de tais brinquedos é semelhante à do lego (excluiu-se o pequeno engenheiro, já que nesse não há encaixe). A autora do instrumento também foi favorável à inclusão dos brinquedos.
- “Andar em diversos brinquedos móveis (por exemplo: carrinho de pedal, triciclo)” – as

professoras relataram que há triciclos, porém são poucos. No Estágio VI o comitê optou pela manutenção do item, pois verificou-se que em diversas escolas havia triciclos.

Outra sugestão feita no Estágio V, mas não em relação aos itens, foi a de uma professora quanto ao título da Parte 2, “Habilidades nas atividades de carteira”, ela sugeriu trocar “carteira” por “mesa”, pois esse é o mobiliário usado na EMEI. No Estágio VI, tal sugestão foi considerada relevante, pois o título havia sido considerando de difícil tradução e pode-se observar que nas EMEIs é frequente o uso de mesas. Por isso, alterou-se o título para “Habilidades nas atividades de carteira/mesa”.

No Estágio VI foram realizadas outras modificações. Foi considerada a alteração do título da Parte 3, “Habilidades gerais de classe”, para “Habilidades gerais de sala de aula”, uma vez que “sala de aula” remete ao espaço físico e “classe” teria também a conotação de agrupamento específico de alunos.

Por fim, foram feitas mais algumas alterações na parte de instruções de uso e interpretação, para melhor adequação da tradução. No parágrafo “A Lista de Checagem das Habilidades Motoras na Primeira Infância é um instrumento que foi designado para ser usado de uma maneira flexível [...]” a palavra “designado” foi substituída por “feito”. O título da tabela “O percentil 5 e 15 para os resultados totais da Lista de Checagem das Habilidades Motoras na Primeira Infância” foi modificado para “O 5º e 15º percentil para a pontuação total da Lista de Checagem das Habilidades Motoras na Primeira Infância”.

Considerando que a versão em língua Portuguesa da lista de checagem seria aplicada pela primeira vez, pensou-se na possibilidade das professoras não observarem alguns dos itens, havendo então um risco de, nestes casos, escolherem qualquer uma das opções de respostas (aleatoriamente) ou não escolherem qualquer uma delas. Para evitar esse tipo de atitude, consultou-se a pesquisadora Mary Chambers, sobre sua opinião de ser acrescentada a opção de resposta “não observado”. Sendo obtida sua concordância, foi incluída a frase “Utilizar a sigla NO (não observado) quando não for possível observar a habilidade”.

Como resultado final do processo de tradução para a Língua Portuguesa e adaptação para a cultura brasileira do Early Years Movement Skills Checklist (CHAMBERS; SUGDEN, 2006) foi produzida a Lista de Checagem das Habilidades Motoras na Primeira Infância, LCHMPI. Na Figura 1 são apresentados os itens da versão original e da versão final da lista de checagem, a LCHMPI na íntegra (instruções para uso e interpretação do resultado) pode ser encontrada em Iwamizu²¹.

Original				Final			
Early years movement skills checklist				Lista de Checagem das Habilidades Motoras na Primeira Infância			
Name _____		Gender _____		Date of birth _____		Nome _____	
School _____		Age _____ y _____ m _____		Escola _____		idade _____ anos e _____ meses	
Assessed by _____		Date of Test _____		Avaliado por _____		Data do teste _____	
Class _____		Class _____		Classe _____		Classe _____	
Can Do		Cannot Do		Consegue realizar		Não consegue realizar	
Well	Just	Almost	Not Close	Bem	No limite	Quase	Falta muito
1	2	3	4	1	2	3	4
				Utilizar a sigla NO (não observado) quando não for possível observar a habilidade.			
Section 1 - Self help skills				Parte 1 – Habilidades relacionadas à autonomia			
The child can				A criança consegue:			
Put on a T-shirt without assistance				Vestir uma camiseta sem auxílio			
Take off a T-shirt without assistance				Tirar uma camiseta sem auxílio			
Fasten accessible coat buttons				Abotoar o casaco ou fechar o zíper			
Unfasten accessible coat buttons				Desabotoar o casaco ou abrir o zíper			
Feed self using fork and spoon				Alimentar-se usando garfo e colher			
Wash and dry hands				Lavar e enxugar as mãos			
Section 1 Total				Total da Parte 1			
Section 2 – Desk skills				Parte 2 – Habilidades nas atividades de carteira/mesa			
The child can				A criança consegue:			
Copy a circle and a cross from a completed example				Copiar um círculo e uma cruz a partir de um exemplo completo			
Pick up and place pieces in an interlocking jigsaw				Pegar e colocar as peças de um quebra-cabeça			
Turn single pages of a book				Virar as páginas de um livro, uma de cada vez			
Use scissors to cut across a piece of paper (e.g. 4" strip)				Usar tesoura para cortar um pedaço de papel (por exemplo, uma tira de 10 cm)			
Construct simple models using duplo, lego, megablocks				Construir estruturas simples usando lego duplo, lego, megabloques, liga-liga, monta tudo			
Section 2 Total				Total da Parte 2			
Section 3 – General classroom skills				Parte 3 – Habilidades gerais de sala de aula			
The child can				A criança consegue:			
Sit on the floor with legs crossed and back straight				Sentar-se no chão com as pernas cruzadas e costas eretas			
Carry books and toys across the classroom in order to put away				Carregar livros e brinquedos pela sala para guardá-los			
Move around the classroom/school avoiding collision with stationary people/objects				Mover-se pela sala de aula/escola sem esbarrar nas pessoas/objetos parados			
Move around the classroom/school avoiding collision with moving people/objects				Mover-se pela sala de aula/escola sem esbarrar nas pessoas/objetos em movimento			
Move forward, backward, sideways, under and over when shown				Mover-se para frente, para trás, para os lados, passar por baixo e por cima seguindo o modelo			
Section 3 Total				Total da Parte 3			
Section 4 – Recreational/playground skills				Parte 4 – Habilidades recreativas/parquinho			
The child can				A criança consegue:			
Use fixed playground equipment (e.g. climbing frame, slide)				Utilizar os brinquedos fixos do parquinho (por exemplo, trepa-trepa, escorregador)			
Ride a variety of moving vehicles (e.g. pedal car, tricycle)				Andar em diversos brinquedos móveis (por exemplo, carrinho de pedal, triciclo)			
Kick a large stationary ball				Chutar uma bola grande parada			
Throw a large ball overarm using both hands				Arremessar uma bola grande por cima da cabeça usando as duas mãos			
Join in playground activities, demonstrating running and jumping				Participar das atividades do parquinho, correndo e pulando			
Walk on tip toes for 4 steps				Dar quatro passos nas pontas dos pés			
Catch a large (10") ball with two hands				Receber uma bola grande (25 cm) com as duas mãos			
Section 4 Total				Total da Parte 4			

Figura 1. Versões original e final da lista de checagem

Fonte: Os autores

Discussão

O processo empregado para a tradução para a Língua Portuguesa e adaptação para a cultura brasileira da lista de checagem foi considerado satisfatório.

A participação dos quatro tradutores nos Estágios I, II, III e IV, juntamente com os pesquisadores, contribuiu para a boa qualidade do resultado final, pois possibilitou a discussão a partir de diferentes pontos de vista na resolução das divergências. Porém, se no comitê de peritos no Estágio IV tivesse profissionais com maior conhecimento sobre as EMEIs, possivelmente algumas questões levantadas no estágio seguinte (Estágio V) teriam sido antecipadas.

No teste em campo com a população alvo (Estágio V) os resultados apresentaram avaliações positivas da versão Pré-final em todos os aspectos pela maioria das professoras. Os itens, de maneira geral, foram avaliados como sendo de fácil compreensão, fácil observação no cotidiano escolar e de relevância para o desempenho funcional na escola; as opções de resposta, as instruções para aplicação e interpretação da lista de checagem foram consideradas bem redigidas e de fácil compreensão; a opinião final sobre a lista de checagem ficou entre boa e muito boa e; acredita-se que as professoras terão facilidade e interesse em respondê-la.

Apesar da avaliação positiva feita pelas professoras, o fato de não terem avaliado uma criança presencialmente, pode ter prejudicado a avaliação, pois apesar de ter sido solicitado para que as professoras tomassem uma criança como exemplo, tal situação não pode ser controlada e é diferente do uso real. Optou-se por essa forma para facilitar e agilizar o processo, porém, em alguns casos, percebeu-se que o comprometimento com uma leitura crítica da lista de checagem não foi alcançado, e isso pode ter tido algum impacto na quantidade e qualidade das dúvidas reportadas.

As considerações relevantes feitas pelas professoras fizeram com que no Estágio VI fossem feitas alterações na versão Pré-final, contribuindo para melhor qualidade da lista de checagem, principalmente, em relação à adaptação ao novo contexto.

O procedimento sugerido por Beaton et al.¹⁹ foi seguido de maneira criteriosa, porém algumas recomendações não foram obedecidas integralmente, por exemplo, foram feitas alterações no último Estágio. Conforme encontrado na literatura, os métodos de tradução e adaptação apresentam divergências e não são baseados em evidências científicas^{17,22,23}. Dessa maneira, alterações consideradas pertinentes pelos pesquisadores que visam à melhoria do processo podem ser feitas sem acarretar em prejuízos no resultado final.

Conclusões

O processo de tradução e adaptação transcultural foi conduzido de maneira satisfatória e o seu produto, a LCHMPI, foi considerado adequado.

Dessa maneira, é possível que a LCHMPI possa ajudar a identificar dificuldades motoras assim como ajudar a identificar categorias de ações motoras que necessitam de intervenção. Contudo, os resultados ainda necessitam de cautela na análise e no monitoramento.

É importante ressaltar que o instrumento (EYMSC ou LCHMPI) não deve ser visto como um instrumento para diagnóstico de TDC entre pré-escolares, mas como uma avaliação de rastreio de crianças que podem vir a necessitar de arranjos pedagógicos específicos no cotidiano escolar e que devem ser investigadas no sentido de compreender a natureza das suas aparentes dificuldades motoras.

Finalmente, este estudo é parte de um estudo mais abrangente, em futuros trabalhos pretende-se divulgar os resultados da fidedignidade entre observadores e teste-reteste e da validade concorrente.

Referências

1. Silva JAO, Dantas LEPBT, Cattuzzo MT, Walter C, Moreira CRP, Souza CJF. Teste mabc: aplicabilidade da lista de checagem na região sudeste do Brasil. *Rev Port Cien Desp* 2006; 6(3):356-361. DOI:10.5628/rpcd.06.03.356
2. Chambers M, Sugden D. *Early Years Movement Skills: Description, Diagnosis and Intervention*. London.: Whurr Publishers Ltd; 2006.
3. American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5.ed. Washington: DC, American Psychiatric Association; 2013.
4. Losse A, Henderson SE, Elliman D, Knight E, Jongmans M. Clumsiness in children - do they grow out of it? A ten year follow up study. *Dev Med Child Neurol* 1991;33(1):55-68.
5. Cantell MH, Ahonen TP, Smyth MM. Clumsiness in Adolescence: Educational, Motor, and Social Outcomes of Motor Delay Detected at 5 Years. *Adapt Phys Activ Q* 1994;11:115-129. DOI:10.1123/apaq.11.2.115
6. Cantell MH, Smyth MM, Ahonen TP. Two distinct pathways for developmental coordination disorder: Persistence and resolution. *Hum Mov Sci* 2003; 22(4-5):413-431. DOI:10.1016/j.humov.2003.09.002
7. Geuze R, Borger H. Children Who Are Clumsy: Five Years Later. *Adapt Phys Activ Q* 1993;10:10-21. DOI:10.1123/apaq.10.1.10
8. Bar-Haim Y, Bart O. Motor Function and Social Participation in Kindergarten Children. *Soc Dev* 2006; 15(2):296-310. DOI:10.1111/j.1467-9507.2006.00342.x
9. Kennedy-Behr A, Rodger S, Mickan S. Physical and social play of preschool children with and without coordination difficulties: Preliminary findings. *Br J Occup Ther* 2011; 74(7): 348-354. DOI:10.4276/030802211X13099513661199
10. Schoemaker MM, Kalverboer AF. Social and Affective Problems of Children Who Are Clumsy: How Early Do They Begin? *Adapt Phys Activ Q* 1994; 11(2):130-140. DOI:10.1123/apaq.11.2.130
11. Mandich AD, Polatajko HJ, Rodger S. Rites of passage: Understanding participation of children with developmental coordination disorder. *Hum Mov Sci* 2003;22(4-5):583-595. DOI:10.1016/j.humov.2003.09.011
12. Piek JP, Bradbury GS, Esley SC, Tate L. Motor coordination and social emotional behavior in preschool-aged children. *Intl J Disabil Dev Educ* 2008;55:143-151.
13. Zwicker JG, Harris SR, Klassen AF. Quality of life domains affected in children with developmental coordination disorder: A systematic review. *Child Care Health Dev* 2012; 39:562-580. DOI:10.1111/j.1365-2214.2012.01379.x
14. Barnett AL. Motor Assessment in Developmental Coordination Disorder: From Identification to Intervention. *Intl J Disabil Dev Educ* 2008; 55(2):113-129. DOI:10.1080/10349120802033436
15. Magalhães LC, Nascimento VCS, Rezende MB. Avaliação da coordenação e destreza motora - ACOORDEM: etapas de criação e perspectivas de validação. *Rev Ter Ocup Univ São Paulo* 2004;15(1):17-25.
16. Prado MSS, Magalhães LC, Wilson BN. Cross-cultural adaptation of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire for brazilian children. *Braz J Phys Ther* 2009; 13(3):236-243. DOI:10.1590/S1413-35552009005000024
17. Guillemin F. Cross-cultural adaptation and validation of health status measures. *Scand J Rheumatol* 1995; 24(2):61-63.
18. WHOQOL Group. The world health organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Soc Sci Med* 1995; 41(10):1403-1409.
19. Beaton DE, Bombardier C, Guillemin F, Ferraz MB. Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine* 2000; 25(24):3186-3191. DOI:10.1097/00007632-200012150-00014
20. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: SME / DOT; 2007.
21. Iwamizu JS. Tradução, adaptação transcultural, validade e fidedignidade de um instrumento para identificação do perfil motor de crianças entre 3 a 5 anos de idade. [Dissertação de Mestrado em Pedagogia do movimento Humano]. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo; 2013.
22. Eremenco SL, Cella D, Arnold BJ. A comprehensive method for the translation and cross-cultural validation of health status questionnaires. *Eval Health Prof* 2005; 28(2):212-232. DOI:10.1177/0163278705275342

23. Perneger TV, Leplege A, Etter JF. Cross-cultural adaptation of a Psychometric instrument: Two methods compared. J Clin Epidemiol 1999; 52(11):1037-1046. DOI:10.1016/S0895-4356(99)00088-8

Agradecimentos: À Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, às escolas e professoras participantes e aos pesquisadores David Sugden e Mary Chambers. Esse projeto recebeu apoio financeiro da CAPES.

Recebido em 18/03/16.

Revisado em 21/11/17.

Aceito em 21/12/17.

Endereço para correspondência: Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas. Av. Professor Mello Moraes, 65, Butantã, São Paulo-SP, CEP 05508-900. E-mail: ldantas@usp.br