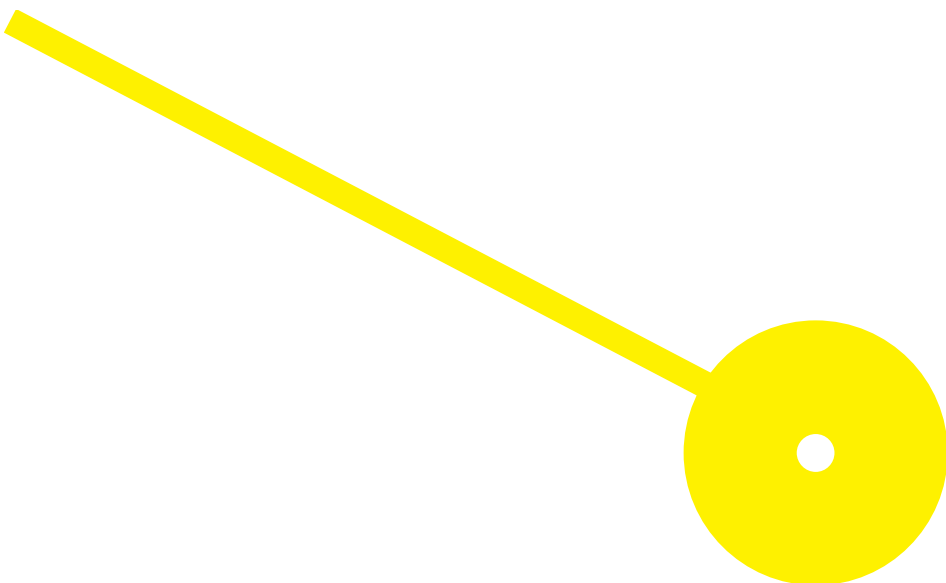




Tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento de avaliação *Teacher Attitudes Toward Stuttering* para o português europeu

Diana Sofia Santos Silva

09/2023





**ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE**

**Tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento de avaliação
Teacher Attitudes Toward Stuttering para o português europeu**

Autora

Diana Sofia Santos Silva

Orientadora

Doutora Elsa Marta Pereira Soares, SpeechCare Center Abu Dhabi

Co-orientador

Prof. Doutor Pedro André Guerreiro Martins de Araújo, ESS | P.Porto

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em **Terapia da Fala** pela Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto.

Agradecimentos

Agradeço à Prof.^a Doutora Elsa Soares, orientadora deste estudo, por me ter permitido sair da minha zona de conforto, sempre com o devido suporte. Mesmo estando longe, esteve sempre por perto, a exigir o melhor de mim. Por tanto que aprendi ao longo deste percurso e por ser uma referência, enquanto pessoa e enquanto profissional, toda a minha gratidão.

Ao Prof. Doutor André Araújo, meu co-orientador, agradeço a ajuda disponibilizada e o incentivo para concluir mais esta etapa. Muito obrigada por apresentar-me sempre soluções para todos os obstáculos que foram surgindo.

Ao terapeuta Brito Largo, docente de perturbações da fluência da minha licenciatura, por me ter inculcado o gosto por esta área e me ter ensinado a “não gaguejar nas atitudes”. Obrigada pelos valores que sempre me transmitiu e por tudo o que me ensinou.

A toda a equipa de profissionais que contribuíram para este estudo, desde a equipa de tradutores, retrotradutores, painel de peritos e educadoras de infância, o meu profundo agradecimento.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, agradeço toda a ajuda que me disponibilizaram. Obrigada pelo vosso carinho e apoio. Estou rodeada das melhores pessoas, com histórias de vida de superação e de resiliência.

Aos meus queridos pais, por me permitirem tomar as minhas decisões livremente e por serem um exemplo de trabalho e determinação. Muito obrigada pelo que investiram na minha formação no decorrer destes anos. Espero que sintam o mesmo orgulho em mim, que eu sinto em vocês.

Por último, agradeço ao meu marido, Abel Nicolau. O meu pilar, melhor amigo e companheiro de vida. Muito obrigada por estares sempre ao meu lado e por seres o meu suporte e a minha maior inspiração. Aprendi e aprendo tanto contigo, com a tua capacidade de organização, proatividade e resolução de problemas. Gratidão por te ter na minha vida desde sempre, para sempre.

“Faça o seu melhor, na condição que você tem, enquanto não tem condições melhores, para fazer melhor ainda”.

Mario Sergio Cortella

Resumo

A complexidade inerente à gaguez, os mitos associados e o reduzido conhecimento em relação a esta condição podem conduzir a percepções e atitudes desajustadas. O estudo dos conhecimentos e atitudes em relação à gaguez requer a utilização de instrumentos validados para esse efeito. O *Teacher Attitudes Toward Stuttering* (TATS) foi o único instrumento identificado para avaliar os conhecimentos e atitudes dos professores em relação à gaguez. **Objetivo:** O objetivo deste estudo é proceder à tradução, adaptação e validação do conteúdo do TATS, do inglês para o português europeu. **Metodologia:** Foi utilizada uma metodologia qualitativa descritiva transversal e os procedimentos seguidos foram: tradução, síntese das traduções, retrotradução, harmonização, painel de peritos e pré-teste. **Resultados:** Foram realizadas modificações a alguns itens do instrumento para a obtenção de equivalência semântica, idiomática, cultural e conceptual. **Conclusão:** O instrumento TATS foi traduzido para o português europeu e adaptado culturalmente. Recomenda-se que alguns itens sejam modificados na forma como são escritos, pelo impacto que podem causar na percepção sobre a gaguez.

Palavras-chave: Gaguez, conhecimentos, atitudes, educadores de infância, pré-escolar, crianças.

Abstract

The intrinsic complexity of stuttering, the associated myths and the reduced knowledge of this condition may lead to misfit perceptions and attitudes. The study of attitudes and knowledge about stuttering requires the usage of validated tools. The Teacher Attitudes Toward Stuttering (TATS) tool was the only identified instrument to assess the knowledge and attitudes of teachers regarding stuttering. **Objective:** The objective of this study is to translate, adapt and validate the content of TATS, from English to European Portuguese. **Methodology:** It was used a qualitative descriptive cross-sectional methodology through the following procedures: translation, synthesis of translations, back translation, harmonization, expert panel and pre-test. **Results:** Some items of the original tool were modified to achieve semantic, idiomatic, cultural and conceptual equivalence. **Conclusion:** The TATS instrument was translated into European Portuguese and culturally adapted. Changes are recommended in the way some items are presented given their possible impact on the perception regarding stuttering.

Keywords: stuttering, knowledge, attitudes, early childhood educators, preschool, children.

Índice

1. Introdução.....	1
1.1. Perturbação da fluência com início na infância.....	2
1.2. Gaguez do desenvolvimento – Avaliação e Intervenção.....	5
1.3. Reações da sociedade à gaguez e o seu impacto.....	10
1.4. Conhecimentos e atitudes dos educadores de infância acerca da gaguez	12
1.5. <i>Teacher Attitudes Toward Stuttering</i>	14
1.6. Estudos realizados com o TATS.....	15
2. Metodologia.....	16
2.1. Desenho de Estudo e Procedimentos.....	16
2.2. Participantes.....	22
3. Resultados e Discussão	23
3.1. Tradução e Síntese.....	23
3.2. Retrotradução	27
3.3. Painel de Peritos e Validade de Conteúdo.....	31
3.4. Pré-Teste	35
4. Conclusão.....	39
Referências Bibliográficas.....	41
Anexos.....	47
Anexo 1 – Autorização para a tradução e adaptação cultural do instrumento TATS	47
Anexo 2 – Parecer da comissão de ética.....	48
Anexo 3 – Ata do Processo de Síntese.....	49
Anexo 4 – Ata do Painel de Peritos	53
Anexo 5 – Guião da Reflexão Falada	58
Anexo 6 – Versão Final do Instrumento TATS traduzido.....	59
Anexo 7 – Grelha de comparação do processo de tradução e retrotradução (1º momento)	62
Anexo 8 – Grelha de comparação do novo processo de tradução, retrotradução e versão pré-final do instrumento.....	69
Anexo 9 – Brochura com factos sobre a gaguez.....	77

Índice de Abreviaturas

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DSM-5 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5th edition* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição)

PE – Português Europeu

SPTF – Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala

TATS – *Teacher Attitudes Toward Stuttering*

TF – Terapeuta da Fala

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Diferenças mais significativas no processo de tradução.....	24
Tabela 2 – Versão de consenso e versão final do instrumento TATS.....	27
Tabela 3 – Diferenças mais significativas no processo de retrotradução.....	28
Tabela 4 – Diferenças mais significativas no novo processo de tradução e retrotradução	30
Tabela 5 – Sugestões do painel de peritos consideradas significativas	35

Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema da adaptação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) ao estudo da gaguez (Yaruss & Quesal, 2004) (tradução livre).....	4
Figura 2 – Diagrama de fluxo do estudo.	19
Figura 3 – Respostas ao inquérito durante o processo de reflexão falada.....	38

1. Introdução

A perturbação da fluência com início na infância é considerada uma perturbação do neurodesenvolvimento. A sua complexidade e variabilidade têm sido objeto de estudo da comunidade científica. Dos resultados obtidos até ao momento, compreende-se que a gaguez pode resultar da interação entre vários fatores biológicos em conjunto com fatores ambientais, emocionais e linguísticos. Para além dos comportamentos primários (repetições, bloqueios e prolongamentos) e das reações cognitivas, sociais, fisiológicas e emocionais, é fundamental compreender a influência dos fatores ambientais na gaguez, uma vez que poderão interferir com a participação da criança que gagueja em atividades do quotidiano (American Psychiatric Association, 2014; Guitar, 2019).

Existe uma variedade de fatores ambientais que podem influenciar as experiências da criança que gagueja, como por exemplo, o contexto comunicativo, as reações dos interlocutores e as suas atitudes. A forma com a qual as pessoas do contexto em que a criança está inserida encaram e reagem à gaguez pode influenciar as suas reações emocionais e condicionar o seu comportamento (American Psychiatric Association, 2014; Guitar, 2019).

As crianças em idade pré-escolar e escolar dividem a maior parte do seu tempo entre a casa e o jardim de infância/escola, contactando diariamente com os educadores/professores. Existem estudos que salientam as perceções e atitudes negativas dos agentes educativos relativamente às crianças que gaguejam, sendo fundamental melhorar o trabalho em equipa e a colaboração entre profissionais, nomeadamente entre os educadores de infância e os terapeutas da fala (Grigoropoulos, 2020; Rocha et al., 2019).

A sinalização atempada das crianças que gaguejam é essencial para uma intervenção precoce, que permitirá melhorar a vida da criança que gagueja, eliminar estereótipos, mitos e crenças sobre a gaguez e, ainda, capacitar para a interação dos educadores com a criança que gagueja (Grigoropoulos, 2020; Silva et al., 2016; Rocha et al., 2019).

O estudo dos conhecimentos e atitudes da população quanto à gaguez requer a utilização de instrumentos validados e adaptados à realidade cultural da amostra em estudo (Grigoropoulos, 2020; Valente et al., 2017). O *Teacher Attitudes Toward Stuttering Inventory* (TATS), desenvolvido por Thomas Crowe e Julie Walton, é um instrumento que pretende averiguar o conhecimento e as atitudes dos professores em relação à gaguez (Crowe & Walton, 1981). O TATS já foi utilizado a nível internacional em estudos com professores e educadores de infância, tendo sido possível identificar

a necessidade da utilização de campanhas de consciencialização e de formação educativa, com o intuito de garantir que existam menos perceções negativas perante a gaguez apresentada pelas crianças (Grigoropoulos, 2020). Em Portugal, até à data, a utilização do instrumento TATS não se encontra descrita na literatura.

O objetivo deste estudo consiste na tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento de avaliação *Teacher Attitudes Toward Stuttering* (TATS). A dissertação inicia-se com uma breve introdução e com um primeiro capítulo que apresenta a teoria que fundamenta o presente estudo, com evidências científicas relativas à perturbação da fluência com início na infância, às reações da sociedade perante a gaguez e ao seu impacto e aos conhecimentos e atitudes dos educadores de infância acerca da gaguez. Posteriormente, são apresentados os métodos de investigação, onde se incluem os objetivos, o desenho de estudo, a população e amostra e os procedimentos de recolha e tratamento dos dados. No capítulo seguinte, são expostos e discutidos os dados recolhidos, correlacionando-os com a bibliografia disponível. Por último, é apresentada uma conclusão, com as considerações finais, as limitações da investigação e as propostas para investigações futuras.

1.1. Perturbação da fluência com início na infância

No decurso das investigações realizadas, têm surgido várias tentativas para definir a gaguez, assumindo uma visão multidimensional desta perturbação. Contudo, ainda não existe uma definição consensual, o que evidencia ainda mais a complexidade inerente à gaguez (Rocha et al., 2019). As primeiras teorias da gaguez foram baseadas na procura de uma causa ao invés de uma abordagem mais dinâmica e holística, que agora é utilizada por vários autores (Smith & Weber, 2017; Rocha et al., 2019; Yaruss & Quesal, 2006).

É importante ter em consideração todas as componentes da gaguez, adotando uma terminologia consistente, indispensável para a avaliação e intervenção nesta perturbação. Tentar englobar todos os aspetos inerentes à gaguez numa única definição continua a ser um desafio para diversos autores que se dedicam ao estudo das perturbações da fluência (Yaruss, 2007).

Na classificação da 5ª. Edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5), a perturbação da fluência com início na infância é considerada uma perturbação do neurodesenvolvimento, no subgrupo das perturbações de comunicação, caracterizada por uma “perturbação da normal fluência e padronização temporal da fala, que é inapropriada para a idade do

indivíduo. Esta perturbação é caracterizada por repetições frequentes ou prolongamentos dos sons ou sílabas e por outros tipos de alterações da fluência da fala, incluindo palavras fragmentadas, bloqueios audíveis ou silenciosos, circunlóquios, palavras produzidas com excesso de tensão física e repetição de palavras inteiras monossilábicas” (American Psychiatric Association, 2014, pp.53).

A Organização Mundial de Saúde apresentou, em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), representada através de um esquema multidimensional, que pretende classificar e organizar aspetos relacionados com saúde, nos domínios de funcionalidade e incapacidade (World Health Organization, 2001).

A CIF constitui uma *framework* ideal para considerar a experiência global da gaguez, na perspetiva da pessoa que gagueja (Alves et al., 2023; Yaruss, 2007). Yaruss e Quesal (2004, 2006) realizaram uma adaptação da CIF ao estudo da gaguez, elaborando um modelo e uma representação gráfica que possibilita analisar, avaliar e interpretar a experiência de uma pessoa que gagueja. Este modelo contempla uma relação entre a etiologia, as limitações nas funções do corpo (características observáveis da gaguez), as reações cognitivas, comportamentais e afetivas da pessoa que gagueja, a influência do ambiente sobre a gaguez (p.e., dificuldades em falar em diferentes situações) e o impacto geral da gaguez na vida da pessoa (avaliado pelas limitações nas atividades de comunicação e restrições na participação). Para além disso, este modelo possibilita a descrição das barreiras (e.g., as reações negativas à gaguez) e dos fatores facilitadores (e.g., intervenção em terapia da fala e grupos de apoio) (Yaruss, 2007; Yaruss & Quesal, 2004).

Existem diversos fatores internos e externos que afetam a pessoa que gagueja, contribuindo para a variabilidade de experiências vivenciadas por cada indivíduo em relação à gaguez. Assim sendo, esta adaptação da CIF ao estudo da gaguez destaca as experiências individuais, dando ênfase ao facto de que todas as condições humanas são compostas por mais do que apenas os comportamentos observáveis, tornando-se uma classificação útil para descrever esta perturbação (Yaruss & Quesal, 2004).

Além de exibirem comportamentos observáveis (repetições, bloqueios, prolongamentos, entre outros), muitas pessoas que gaguejam também experienciam consequências mais amplas devido à gaguez, podendo ter dificuldades ao nível da comunicação e interação social (e.g., realizar apresentações orais ou conversar com outras pessoas) e na execução de tarefas laborais (e.g., falar ao telefone ou participar em reuniões) (Yaruss, 2007).

Na figura 1 é apresentado o esquema da adaptação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) ao estudo da gaguez.

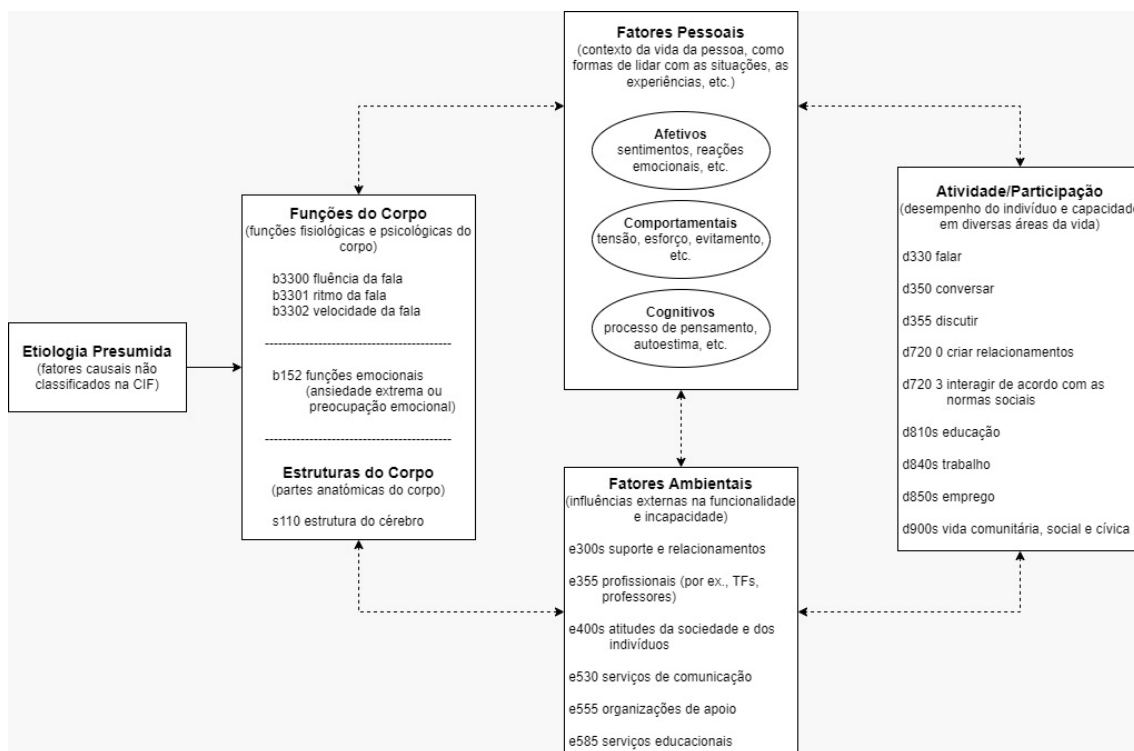


Figura 1 – Esquema da adaptação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) ao estudo da gaguez (Yaruss & Quesal, 2004) (tradução livre).

Diversos investigadores têm procurado não só definir a gaguez, como também compreender o que está na sua origem. Dos vários estudos realizados neste âmbito, ainda não foi possível chegar a um consenso quanto à sua etiologia. Desta forma, sugere-se que o que esteja na origem da instalação desta perturbação seja a combinação de vários fatores, acreditando-se assim que a gaguez seja multifatorial e que as suas causas difiram de pessoa para pessoa, tornando tão complexa a identificação da sua etiologia (Perez & Stoeckle, 2016; Sander & Osborne, 2019).

Existem estudos que referem que os indivíduos em que a gaguez teve início durante a infância possuem alterações consistentes nas áreas do cérebro que controlam o planeamento e execução da fala. No entanto, estas alterações são heterogêneas entre os indivíduos. De acordo com alguns estudos, as pessoas que gaguejam apresentam um maior volume e atividade no hemisfério direito do cérebro, possivelmente por uma reação compensatória às alterações de conectividade presentes no hemisfério esquerdo (Chang, 2011; Chow et al., 2023; Perez & Stoeckle, 2016).

Ao nível das pesquisas neuroquímicas realizadas, sugere-se que exista um excesso de dopamina no cérebro das pessoas que gaguejam, sendo este o principal neurotransmissor dos núcleos da base que atua no controlo dos movimentos (Perez & Stoeckle, 2016).

Os fatores genéticos também têm uma importância significativa na causa para a gaguez: cerca de 30% a 60% das pessoas que gaguejam possuem um historial familiar com esta condição. Existem fatores de risco genéticos associados à gaguez com uma probabilidade três vezes maior para uma criança com pais que gaguejam de apresentar esta perturbação, comparativamente com uma criança com pais que não gaguejam (American Psychiatric Association, 2014; Perez & Stoeckle, 2016).

Alguns investigadores afirmam que a ansiedade e os distúrbios emocionais e psicológicos são apenas uma consequência e não a causa para a gaguez (Craig, 2014; Manning & Beck, 2013). As pessoas que gaguejam tendem a desenvolver ansiedade social como consequência das dificuldades comunicativas que apresentam. Os estudos desenvolvidos têm ainda demonstrado que a gaguez não está relacionada com a inteligência nem com traços de temperamento relacionados com a timidez ou a ansiedade, podendo ou não existir pessoas que gaguejam com estas características (Alm, 2014).

No que concerne ao domínio psicossocial, as pesquisas realizadas referem que o ambiente é visto como um fator externo que influencia a instalação e o agravamento da gaguez. As exigências do meio envolvente e a forma como a família da criança que gagueja e o educador de infância encaram e lidam com esta perturbação, têm interferência na forma como a criança fala e na sua autoperceção enquanto falante (Perez & Stoeckle, 2016; Sander & Osborne, 2019).

1.2. Gaguez do desenvolvimento – Avaliação e Intervenção

A gaguez do desenvolvimento inicia-se tipicamente entre os 2 e os 5 anos de idade e ocorre em 5% a 10% das crianças. Na maioria das crianças verifica-se uma recuperação espontânea, mas a condição persiste em cerca de 1% dos adultos. Adicionalmente, a gaguez do desenvolvimento apresenta uma maior prevalência no sexo masculino, numa proporção de 3 a 4 rapazes para 1 rapariga (Sander & Osborne, 2019).

As disfluências podem ser consideradas típicas ou atípicas. As disfluências típicas caracterizaram-se por interrupções involuntárias na produção contínua de fala frequentemente impercetíveis ao interlocutor, podendo ser de diferentes tipos: pausas silenciosas ou preenchidas, repetições de palavras, repetições de sintagmas ou de enunciados, hesitações, interjeições, palavra bengala ou revisões. Por sua vez, as disfluências atípicas apresentam-se na forma de repetições (de sons, sílabas e palavras monossilábicas), prolongamentos e bloqueios. As disfluências atípicas estão frequentemente associadas a tensão física e a sentimentos de perda de controlo. À medida que a criança adquire consciência das disfluências atípicas com base na sua própria percepção e na reação dos outros, poderá desenvolver comportamentos de fuga e/ou de evitamento associados a reações emocionais, sociais e comportamentais (American Psychiatric Association, 2014).

O grau de gravidade e a possibilidade de recuperação resultam de um balanço entre estas alterações e outros fatores genéticos e ambientais, porém, estas relações ainda não se encontram completamente compreendidas (Perez & Stoeckle, 2016; Sander & Osborne, 2019).

Em vários estudos realizados, verificou-se que existem fatores que podem estar relacionados com o risco para a persistência ou recuperação da gaguez nas crianças. Na literatura são descritos os seguintes fatores que predizem a recuperação ou persistência da gaguez: a tendência da gravidade da gaguez durante o primeiro ano após o seu início, a alteração no padrão das disfluências, as competências fonológicas e a velocidade articulatória. Os fatores de risco para os quais os dados das investigações apresentam resultados variáveis são os seguintes: idade de início da gaguez, competências de compreensão e expressão, temperamento, sexo e história de gaguez na família (Sugathan & Maruthy, 2021).

Relativamente à história de gaguez na família, as investigações realizadas neste âmbito concluíram que crianças que gaguejam estão mais predispostas a apresentarem uma história familiar em que a gaguez está presente. Estas crianças com história familiar de gaguez têm uma maior probabilidade de apresentarem uma gaguez persistente, ao invés das crianças das crianças que gaguejam mas que não têm história familiar associada a esta perturbação. A coocorrência de outros diagnósticos na área de terapia da fala com a gaguez também tem sido estudada, determinando-se que constituem um fator de risco para o desenvolvimento de uma gaguez persistente. Outro fator de risco apresentado em vários estudos relaciona-se com o sexo, existindo uma maior proporção de meninos que gaguejam em comparação com as meninas. As meninas em idade pré-escolar são mais propensas a recuperarem da gaguez do que os seus pares do sexo masculino (Guitar, 2019; Walsh et al., 2021).

Alguns autores relacionam as diferenças de temperamento em crianças que gaguejam com a suscetibilidade para o surgimento, persistência ou recuperação da gaguez (Guitar, 2019; Ambrose et al., 2015). Existem estudos que sugerem que as crianças com um temperamento sensível podem ter vulnerabilidades neuronais que potenciam uma maior probabilidade de desenvolver gaguez (Guitar, 2019).

Considerando a gaguez como uma perturbação multifatorial, com vários aspetos que podem influenciar o início, a manifestação e a cronicidade da condição de cada criança, o processo de avaliação deve incluir vários componentes, com o intuito de compreender melhor esta perturbação e avaliar se tem impacto no quotidiano da criança (Smith & Weber, 2017; Rocha et al., 2019).

Na avaliação de uma criança que gagueja em idade pré-escolar, é importante atender a diversos aspetos, nomeadamente à quantidade e tipos de disfluências que a criança apresenta em várias situações comunicativas, aos fatores de risco para a persistência da gaguez, às reações da criança à sua fala (e.g., frustração, medo ou outras emoções) e às reações da família (Guitar, 2019).

No decorrer de vários anos, foram desenvolvidos instrumentos para avaliar a gaguez apresentada pelas crianças. Algumas dessas medidas centram-se nas características observáveis (funções do corpo) enquanto outras abordam os sentimentos, atitudes, reações e pensamentos da criança que gagueja (fatores pessoais e ambientais) (Mancinelli, 2019; Rocha et al., 2019; Yaruss, 2007).

A avaliação das funções e estruturas do corpo deve incluir a avaliação dos comportamentos primários de gaguez, as reações emocionais (p.e., ansiedade), comportamentais (p.e., evitamento de situações ou palavras) e cognitivas (p.e., pensamentos automáticos negativos) (Alves et al., 2023).

Existem vários instrumentos enquadráveis na componente de funções e estruturas do corpo, da CIF, que podem ser utilizados na avaliação de crianças que gaguejam em idade pré-escolar, entre os quais os instrumentos *Stuttering Severity Instrument (SSI4)*, *Preschooler Awareness of Stuttering Survey (PASS)* e o *Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter (KiddyCAT)* (Riley, 2009; Abbiati et al., 2013; Vanryckeghem & Brutten, 2007).

O *Stuttering Severity Instrument (SSI4)* é um instrumento que se adequa a todas as faixas etárias e que permite calcular a gravidade da gaguez com base na frequência de sílabas gaguejadas, na duração média das disfluências e nos concomitantes físicos observados (Riley, 2009; Mancinelli, 2019; Rocha et al., 2019).

O questionário *Preschooler Awareness of Stuttering Survey (PASS)* encontra-se traduzido, adaptado e validado para o português europeu e permite avaliar de forma pormenorizada os sentimentos e atitudes que as crianças em idade pré-escolar apresentam perante o seu próprio discurso e/ou ao discurso de outras pessoas (Abbiati et al., 2013; Soares et al., 2023).

O *Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter (KiddyCAT)* consiste num questionário com doze itens de resposta dicotómica (sim/não) que permite avaliar as atitudes comunicativas de crianças em idade pré-escolar (Vanryckeghem & Brutten, 2007).

Relativamente à componente de fatores ambientais da CIF, também existem vários instrumentos que podem ser utilizados para avaliar as crianças que gaguejam em idade pré-escolar, nomeadamente o *Public Opinion Survey on Human Attributes-Stuttering/Child (POSHA-S/Child)*. Este instrumento pode ser utilizado na faixa etária dos três aos onze anos de idade e permite medir empiricamente as atitudes das crianças em relação à gaguez (Weidner & St. Louis, 2014).

No que concerne aos instrumentos de avaliação que integram múltiplas componentes da CIF, inclui-se o *Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering – Caregivers (OASES-C)* que é uma adaptação do *Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES)*, para cuidadores de crianças em idade pré-escolar. Este instrumento pretende avaliar as perceções dos pais e educadores de infância acerca do impacto geral da gaguez em crianças nesta faixa etária (Guttormsen et al., 2020).

Concluído o processo de avaliação, é fundamental delinear a intervenção. A intervenção precoce é benéfica dada a maior plasticidade cerebral das áreas da fala. Existem diferentes abordagens, métodos e programas que podem ser utilizados na intervenção com a criança que gagueja e as suas famílias. Os métodos de intervenção dominantes em gaguez são os seguintes: método de moldagem da fluência (que tem como objetivo aumentar e manter a produção de fala fluente), método de modificação da gaguez (com foco principal na redução e controlo do medo, evitamento e esforço), a abordagem integrada (a combinação dos dois) e a integração de abordagens de outros métodos (p.e., cognitivo-comportamental) (Alves et al., 2023; Manning, 2010; Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, 2020).

Tendo em consideração que o impacto desta perturbação afeta de forma específica cada criança em idade pré-escolar, em diferentes componentes do seu quotidiano, é essencial uma intervenção holística, que integre o aconselhamento. O aconselhamento em terapia da fala, enquadrado no modelo da CIF, inclui as componentes “atividades e participação”, “fatores ambientais” e “fatores

peçoais”, sendo que a existência de uma perturbação pode limitar a criança na execução de atividades e restringir a sua participação nos contextos sociais e educacionais. O aconselhamento permite, assim, ajudar as crianças que gaguejam e as suas famílias a lidar com o impacto da gaguez, promovendo a capacitação, que facilitará o ajuste às dificuldades e às mudanças decorrentes do próprio processo de intervenção (World Health Organization, 2001; DiLollo & Neimeyer, 2014; Yaruss, 2007).

A intervenção em gaguez é individualizada e adaptada às necessidades e expectativas de cada criança e das suas famílias. As manifestações da gaguez são, muitas vezes, amplificadas pela tentativa de minimizar a visibilidade das disfluências atípicas por parte da criança que gagueja, em resposta a uma interação social estereotipicamente negativa. Assim, algumas abordagens terapêuticas focam a sua intervenção na relação da criança que gagueja com o seu interlocutor, encorajando a uma maior aceitação da perturbação e reduzindo a ansiedade em situações sociais. No entanto, uma das principais barreiras para a criança que gagueja é o estigma criado em redor desta perturbação e a falta de conhecimento por parte da população (Constantino et al., 2022).

Um dos aspetos importantes para determinar a intervenção mais adequada à criança em idade pré-escolar consiste em compreender o seu nível de gaguez: gaguez *borderline* ou *beginning stuttering* (gaguez inicial) (Guitar, 2019).

A criança com gaguez *borderline* apresenta mais de 10 disfluências por 100 palavras, mas estas são produzidas sem esforço, podendo verificar-se repetições de palavras parciais, repetições de palavras monossílabas e/ou prolongamentos. Embora a criança apresente estas disfluências, não fica frustrada ou constrangida com as mesmas e caso ocorram essas reações emocionais, geralmente são transitórias. Neste sentido, o foco da intervenção deverá ser centrado em diminuir a preocupação da família, compreender os seus sentimentos e contribuir para a mudança de aspetos relacionados com a interação família-criança, de forma a promover o aumento da fluência da criança.

O *Palin Parent-Child Interaction* (PCI) é um programa terapêutico que envolve tanto os pais como a criança que gagueja, sendo destinada a crianças com idade inferior a sete anos. Inicialmente é realizada uma avaliação detalhada da gaguez da criança, através de uma entrevista feita à criança e do preenchimento de escalas pelos pais, sendo utilizadas medidas qualitativas e quantitativas. Esta avaliação permite identificar fatores que possam caracterizar o plano de intervenção familiar, com o objetivo de aumentar a fluência e a confiança da criança, bem como desenvolver as

competências dos pais em lidar com a gaguez. O PCI tem o objetivo de reduzir os comportamentos visíveis da gaguez, bem como a ansiedade dos pais (Guitar, 2019; Millard et al., 2018; Thomas et al., 2017).

O *RESTART* é baseado no modelo de exigências e capacidades e tem como objetivo treinar os pais das crianças que gaguejam para que reduzam as exigências ao nível dos domínios motor, linguístico, emocionais e cognitivo da criança, permitindo o aumento da sua fluência da fala, através de um equilíbrio entre as competências comunicativas e as exigências momentâneas (Franken & Laroës, 2021).

No que concerne à *beginning stuttering* (gaguez inicial), esta ocorre geralmente em crianças entre os três anos e meio e os seis anos de idade, podendo verificar-se a presença de tensão, repetições abruptas, bloqueios, prolongamentos e aumento do *pitch* vocal durante as repetições. Uma criança com “gaguez no início” pode demonstrar que está consciente da sua gaguez e ficar frustrada ou angustiada, sendo que muitas das suas tentativas para falar resultam em repetições ou prolongamentos que não consegue controlar. A intervenção nestes casos deve ser no sentido de evitar que a criança detenha emoções negativas associadas à gaguez e aumente a confiança em relação à sua fala. (Guitar, 2019).

1.3. Reações da sociedade à gaguez e o seu impacto

Estudos reportam que as crianças, mesmo em idade pré-escolar, podem perceber a sua dificuldade de fala e experienciar sentimentos negativos em relação à comunicação. À medida que as crianças se consciencializam das diferenças, poderão começar a desenvolver também reações emocionais, cognitivas e comportamentais relativamente a si e ao meio ambiente envolvente. Estas reações podem interferir na capacidade de a criança participar nas suas atividades da vida diária, incluindo os trabalhos escolares (Rocha et al., 2019; Weidner et al., 2015).

As reações negativas perante a gaguez podem resultar no evitamento da criança que gagueja de falar em determinadas situações e, conseqüentemente, afetar negativamente a sua qualidade de vida. Desta forma, as atitudes e reações estigmatizadas da sociedade representam barreiras para a sua participação comunicativa. As limitações que poderão existir devido a esta perturbação não são as mesmas para todas as crianças, podendo estar relacionadas com as suas experiências individuais perante a gaguez (Boyle, 2016; Rocha et al., 2019).

As crianças que gaguejam podem começar a evidenciar problemas de desenvolvimento comportamental, emocional e social a partir dos três anos de idade. Assim sendo, é fundamental que os pais e os profissionais que contactam com a criança, incluindo os educadores de infância, estejam cientes da possibilidade destas dificuldades. Nestes casos, a intervenção deve ser disponibilizada de forma atempada, para que a criança e a família consigam lidar com as dificuldades durante a infância e também para prevenir o potencial desenvolvimento de problemas ao nível da saúde mental na fase de vida adulta (McAllister, 2016).

É importante que os educadores fomentem o respeito por cada criança na turma de jardim de infância, fulcral para melhorar a interação da criança que gagueja com os seus pares. As respostas negativas ou desinformadas em relação a crianças que gaguejam por parte dos seus pares que não gaguejam podem ter consequências sociais negativas, tais como episódios de *bullying*, exclusão social e reduzida participação comunicativa. Para além disso, as consequências negativas da gaguez nas interações sociais poderão persistir além do ensino pré-escolar (Boyle et al., 2009; Sander & Osborne, 2019; Weidner et al., 2015).

As reações relacionadas com a gaguez e com a criança que gagueja por parte dos seus pares que não gaguejam poderão não ser intencionalmente maliciosas, mas sim o resultado da falta de informação sobre a gaguez e sobre como reagir de forma mais adequada perante a criança que gagueja. Possivelmente, as crianças mais pequenas podem ainda não ter sido expostas aos estereótipos negativos predominantes na família e na sociedade, e as suas atitudes serem baseadas nas suas próprias construções e no que percebem e compreendem sobre esta perturbação. Assim sendo, este facto poderá ser indicativo de que as atitudes e os conhecimentos sobre a gaguez podem ser altamente passíveis de mudança (Weidner et al., 2015).

Para essa mudança, é pertinente o desenvolvimento de programas de educação eficazes, que deverão ser utilizados primeiramente em crianças em idade pré-escolar, conforme descrito em vários estudos. Neste sentido, os programas de formação sobre a gaguez são importantes não só para os educadores de infância terem conhecimentos sobre esta perturbação e adotarem estratégias que melhor se adequam à criança que gagueja, mas também para transmitirem esses mesmos conhecimentos e estratégias às crianças presentes na sala de jardim de infância e assim criar um ambiente comunicativo seguro, que poderá contribuir para uma melhor fluência da fala (Weidner et al., 2015).

Não só no contexto familiar, mas também no contexto de sala de jardim de infância, podem ser adotadas atitudes com o intuito de aumentar a confiança da criança em relação à sua fala e à sua comunicação e promover a fluência. Neste contexto, a sensibilização para os momentos de silêncio é de extrema importância no que respeita à gaguez, sendo que assim as crianças aprendem a esperar pela sua vez de falarem, diminuindo desta forma a pressão comunicativa sentida pela criança que gagueja. Neste sentido, o educador de infância também deve realizar pausas no seu discurso (de 2 a 3 segundos) e disponibilizar tempo suficiente para que a criança termine de falar, de forma a diminuir o ritmo de conversação. É aconselhável que o educador ajuste a complexidade e a duração dos seus enunciados, utilizando frases mais curtas e simples sempre que necessário e que diminua a quantidade de interrupções e de perguntas que coloca à criança (Davidow et al., 2016; Franken & Laroës, 2021; Guitar, 2019).

É relevante incentivar a criança que gagueja a participar nas atividades orais realizadas, reformulando e expandindo os seus enunciados. Os educadores de infância devem passar a mensagem de que a criança não deve deixar de falar por gaguejar, escutando atentamente a sua opinião sobre os diversos assuntos abordados. Também deve ser mantido o contacto ocular durante o ato comunicativo com a criança que gagueja, concentrando a atenção no conteúdo da sua mensagem em vez de na forma como está a ser transmitida (Davidow et al., 2016).

Se a criança tende a gaguejar mais ao responder a questões abertas, o educador de infância poderá optar por colocar questões à criança de resposta fechada. Não é recomendado solicitar à criança que repita a frase ou palavra em que gaguejou, podendo originar sentimentos de frustração e ansiedade. No caso de a criança exibir uma reação emocional negativa em relação à gaguez (e.g., medo, frustração ou raiva), o educador de infância deverá reagir de forma calma e responsiva, sem qualquer julgamento (Davidow et al., 2016; Guitar, 2019).

1.4. Conhecimentos e atitudes dos educadores de infância acerca da gaguez

Em todo o mundo, diversas organizações implementam esforços de educação e redução do estigma para melhorar as atitudes em relação à pessoa que gagueja, no entanto, existe uma evidência científica limitada sobre a eficácia desses esforços (Boyle, 2016).

A atuação do terapeuta da fala (TF) na área da educação permite não só detetar as possíveis alterações que possam existir nas crianças ao nível da comunicação, linguagem e fala, como

também criar condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada um possam ser potenciadas ao máximo (Carlino et al., 2011; Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, 2020).

A participação do terapeuta da fala no contexto escolar é fundamental para a orientação dos agentes educativos no que se refere à elaboração de estratégias que incentivem as competências comunicativas das crianças e à identificação precoce de diversas perturbações, neste caso, da gaguez. Neste sentido, as atividades formativas acerca da gaguez destinadas aos agentes educativos são essenciais para uma melhor adaptação da criança que gagueja ao contexto escolar (Celeste et al., 2013; Jenkins, 2010; Silva et al., 2016).

Na educação pré-escolar, é relevante que os educadores de infância tenham conhecimento, disponibilizado pelo terapeuta da fala, quanto às etapas de desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala. As estratégias disponibilizadas pelo terapeuta da fala aos educadores de infância devem permitir não só a construção de novos conhecimentos, mas também a sensibilização destes profissionais para os assuntos abordados (Carlino et al., 2011).

Os educadores de infância têm o privilégio de possuírem um conhecimento profundo dos comportamentos, qualidades e dificuldades das crianças com quem contactam diariamente no contexto escolar. Estes profissionais representam um papel importante no desenvolvimento educacional das crianças e as suas atitudes perante as crianças que gaguejam podem afetar significativamente o seu desempenho no contexto escolar (Carlino et al., 2011; Jenkins, 2010).

Várias pesquisas relatam que os educadores de infância com maior conhecimento sobre a gaguez demonstram atitudes mais positivas perante a criança que gagueja. Para além disso, os educadores de infância, com base neste conhecimento, poderão implementar estratégias específicas para apoiar as crianças que gaguejam, incluindo assim práticas como: disponibilizar tempo extra para se expressarem, encorajar a sua participação em sala de aula, oferecer suporte emocional e incentivar a uma comunicação aberta sobre a gaguez. Esse conhecimento, por sua vez, pode gerar comportamentos e atitudes que beneficiam todas as crianças presentes no contexto escolar, incluindo as crianças que gaguejam, minimizando as suas dificuldades e diminuindo a possibilidade de uma gaguez persistente (Mendonça & Lemos, 2011; Silva et al., 2016).

Os conhecimentos dos educadores de infância acerca do desenvolvimento normal da comunicação, linguagem e fala também permitem identificar mais facilmente as dificuldades que as crianças apresentam e encaminhá-las para outros profissionais, quando assim é necessário (Carlino et al., 2011; Grigoropoulos, 2020).

É muito importante que os educadores de infância sinalizem atempadamente as crianças que gaguejam ou que apresentem sinais de alerta para uma avaliação especializada. Neste sentido, o conhecimento acerca desta perturbação é essencial para que consigam não só reconhecer os fatores de risco, como adotar atitudes e comportamentos que promovam a participação da criança no contexto escolar e a diminuição do estigma que possa estar associado à gaguez (Silva et al., 2016; Rocha et al., 2019).

1.5. *Teacher Attitudes Toward Stuttering*

O instrumento *Teacher Attitudes Toward Stuttering* foi desenvolvido por Thomas Crowe e por Julie Walton em 1981, com o objetivo de avaliar as atitudes e os conhecimentos dos professores em relação à gaguez, sendo preenchido pelos próprios professores (Crowe & Walton, 1981).

A primeira parte do TATS é composta por questões sociodemográficas. Estão incluídas perguntas acerca das habilitações académicas (grau académico mais elevado), número de anos de experiência no ensino e a faixa etária dos participantes. É ainda questionado se o professor tem na sua turma algum aluno que gagueja, se já teve algum aluno que gagueja, se tem filhos e, no caso de ter filhos, se gaguejam ou se já gaguejaram (Crowe & Walton, 1981).

Posteriormente, são apresentadas as instruções para responder aos 36 itens que constituem o instrumento, através de uma escala de Likert com cinco opções de resposta. É sugerido que o participante circunde a opção que melhor representa a sua reação a cada uma das afirmações que se seguem (Aghaz et al., 2020; Crowe & Walton, 1981).

Neste conjunto de afirmações são abordadas as atitudes e crenças dos professores em relação à gaguez. As questões abrangem áreas como o conhecimento sobre a gaguez, as perceções dos professores sobre as causas da gaguez, o impacto da gaguez no desempenho académico, as expectativas dos professores em relação aos alunos que gaguejam e as estratégias de ensino para apoiar os alunos com esta perturbação (Crowe & Walton, 1981).

Com o preenchimento do TATS, os professores e educadores de infância têm a possibilidade de refletir sobre suas próprias atitudes em relação à gaguez e identificar as áreas em que podem melhorar o suporte aos alunos que gaguejam. Através deste questionário, também é possível

identificar as atitudes negativas ou estereótipos em relação à gaguez, os quais podem ser abordados por meio de programas de educação e conscientização (Crowe & Walton, 1981).

É importante ressaltar que o TATS não tem como objetivo julgar as atitudes e os conhecimentos dos professores e educadores de infância, mas sim fornecer informações sobre as atitudes e crenças que podem influenciar o apoio dado aos alunos que gaguejam. O TATS é uma ferramenta de autoavaliação e desenvolvimento profissional que pode ajudar os educadores a melhorar as suas práticas e promover uma educação inclusiva (Aghaz et al., 2020; Crowe & Walton, 1981).

1.6. Estudos realizados com o TATS

O questionário TATS tem sido traduzido e adaptado para outras culturas com o intuito de avaliar os conhecimentos e as atitudes dos professores e educadores de infância sobre a gaguez (Aghaz et al., 2020; Grigoropoulos, 2020; Hobbs, 2012). Num estudo desenvolvido com professores do ensino básico e secundário, constatou-se que os professores apresentam uma falta de conhecimento geral sobre a gaguez. As conclusões deste estudo sugerem que esta falta de conhecimento tem um impacto direto nas percepções e atitudes dos professores em relação ao aluno que gagueja, no contexto de sala de aula (Hobbs, 2012).

Noutro estudo realizado na Grécia, o TATS foi traduzido e adaptado culturalmente da língua inglesa para o grego. Posteriormente, foram averiguados os conhecimentos e atitudes dos educadores de infância relativamente à gaguez, sendo que os resultados revelaram um conhecimento limitado. Os resultados permitiram ainda concluir que os educadores com um maior conhecimento nesta área demonstravam atitudes mais positivas. Neste estudo, para além do TATS, foi utilizado o *Alabama Stuttering Knowledge (ASK)*, sendo que o instrumento TATS revelou uma maior consistência interna (0,76 vs 0,79, respetivamente). Assim, é possível concluir que o instrumento TATS possui uma maior homogeneidade entre cada um dos seus itens do que o ASK (Crowe & Cooper, 1977; Crowe & Walton, 1981; Grigoropoulos, 2020).

Num estudo desenvolvido no Irão, o TATS foi traduzido, adaptado e validado na língua persa, tendo sido ainda realizado um estudo preliminar com professores de primeiro ciclo. Por conseguinte, foi possível concluir, neste estudo, que o TATS é um instrumento válido e uma ferramenta simples para avaliar as atitudes e os conhecimentos dos professores. Esta investigação demonstra ainda que os professores com um maior conhecimento sobre gaguez revelam atitudes mais favoráveis perante os alunos que gaguejam. Como recomendações finais, os autores sugerem a elaboração de

programas educacionais sobre a gaguez, para assim avaliar a eficácia destes programas nas mudanças de atitudes (Aghaz et al., 2020).

2. Metodologia

Neste capítulo é apresentado o tipo de estudo e descrito o seu desenho. Também é descrito todo o processo metodológico da tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento TATS.

2.1. Desenho de Estudo e Procedimentos

Este estudo objetiva a tradução, adaptação e validação de conteúdo do instrumento de avaliação *Teacher Attitudes Toward Stuttering* da autoria de Thomas A. Crowe e Julie H. Walton (Crowe & Walton, 1981). Foram utilizados os procedimentos descritos na literatura referentes à tradução, adaptação e validação de conteúdo de instrumentos de avaliação, de acordo com Beaton et al., 2000; Sousa & Rojjanasrirat, 2011 e Wolcott & Lobczowski, 2021.

Segundo a metodologia recomendada por Beaton et al., (2000) sugere-se que, numa primeira fase, seja realizada uma tradução da língua original para a língua-alvo. O processo de tradução requer, no mínimo, dois tradutores que desenvolvam duas versões traduzidas distintas a partir do documento original. A utilização de dois tradutores permite que as traduções possam ser comparadas e as discrepâncias, resultantes de ambiguidade lexical ou do próprio processo de tradução, possam ser analisadas posteriormente na fase de síntese (Beaton et al., 2000). Os tradutores devem ser fluentes na língua do instrumento original e devem apresentar formações distintas. Um dos tradutores deve possuir conhecimentos acerca da terminologia usada em saúde, assim como na área de conteúdo do instrumento original. O outro tradutor não deve apresentar os conhecimentos referidos anteriormente, devendo, no entanto, estar familiarizado com frases coloquiais, expressões idiomáticas e termos comuns utilizados na língua do instrumento original (Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

Concluída esta primeira tradução, deve ser realizada a síntese das versões elaboradas por cada tradutor, na presença de uma terceira pessoa sem risco de viés, para mediar e documentar o processo. Esta fase tem como objetivo resolver as possíveis discrepâncias entre as traduções independentes e permitir o consenso com base nas perspetivas de cada tradutor, resultando na

síntese das traduções. Nesta fase deverá ser elaborada uma ata que documente o processo de síntese, do qual resultou a primeira versão traduzida do instrumento, especificando cada uma das questões abordadas e a forma como foram resolvidas (Beaton et al., 2000).

A partir da versão de síntese, e sem o acesso à versão original, devem ser realizadas as retrotraduções. O número mínimo de participantes recomendado neste processo de retrotradução é de dois indivíduos. Idealmente, estes devem ter proficiência na língua do documento original e não devem ter conhecimento acerca do conteúdo, de modo a evitar viés de informação (Beaton et al., 2000). O processo de retrotradução permite testar a validade através da comparação das versões retrotraduzidas com a versão original, verificando se a tradução é consistente. Este processo irá salientar inconsistências e erros conceptuais existentes durante a tradução. Considerando as versões retrotraduzidas e o documento original, caso surjam diferenças muito significativas, poderá ser necessário repetir as etapas anteriores, até que as discrepâncias sejam reduzidas (Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

Será durante a análise do painel de peritos que todas as versões desenvolvidas durante as fases de tradução, síntese e retrotradução serão consolidadas e onde será desenvolvida uma versão para pré-teste (Beaton et al., 2000). Na literatura está recomendado que o número mínimo de peritos num painel deverá ser superior a 3 elementos e inferior a 10 (Lynn, 1986). No painel deverão estar presentes profissionais de saúde, linguistas e elementos das equipas de tradução e retrotradução (Beaton et al., 2000). As decisões tomadas pelo painel de peritos devem permitir alcançar a equivalência entre a versão original e a versão traduzida do instrumento em quatro áreas (Guillemin, et al., 1993):

- Equivalência semântica: Refere-se à equivalência no significado das palavras utilizadas pelos dois instrumentos. Permite garantir que não existem erros gramaticais na tradução.
- Equivalência idiomática: Diz respeito à tradução de expressões idiomáticas e coloquiais que não podem ser traduzidas literalmente, mas devem ser adaptadas.
- Equivalência cultural: Permite a coerência entre os termos utilizados e as experiências dos profissionais aos quais o instrumento se destina, para verificar a adequação deste ao contexto cultural.
- Equivalência conceptual: Consiste na equivalência de significado e conceito, ou seja, a adequação dos conceitos à linguagem do contexto específico para onde a tradução se destina.

Para a análise da validade de conteúdo é recomendável a utilização de procedimentos qualitativos, podendo ser avaliada pelo painel de peritos, que irá analisar o instrumento como um todo. Os elementos do painel avaliam os itens individualmente, verificando a sua clareza e pertinência. A clareza permite determinar se os itens foram redigidos de forma que o conceito seja compreensível e que expresse adequadamente o que pretende medir. A pertinência refere-se ao facto de se averiguar se os itens refletem os conceitos envolvidos e se são relevantes e adequados para atingir os objetivos propostos. Nesta fase, pode ser sugerido pelo painel de peritos a inclusão ou exclusão de itens (Grant & Davis, 1997; Haynes et al., 1995; Tilden et al., 1990).

A última fase consiste no pré-teste do instrumento traduzido, resultante do painel de peritos. O pré-teste pode ser realizado através da metodologia de reflexão falada, que consiste numa sessão de “um-para-um” entre o participante e o investigador. O objetivo desta metodologia é analisar o processo de resolução/pensamento. A estruturação da sessão é feita através de um guião preparado previamente que apresenta o estudo e, metodologia e as regras/recomendações deste processo (Wolcott & Lobczowski, 2021).

O processo de tradução, adaptação cultural e validação de conteúdo do instrumento TATS passou por várias fases (figura 2), que representa o diagrama de fluxo do estudo.

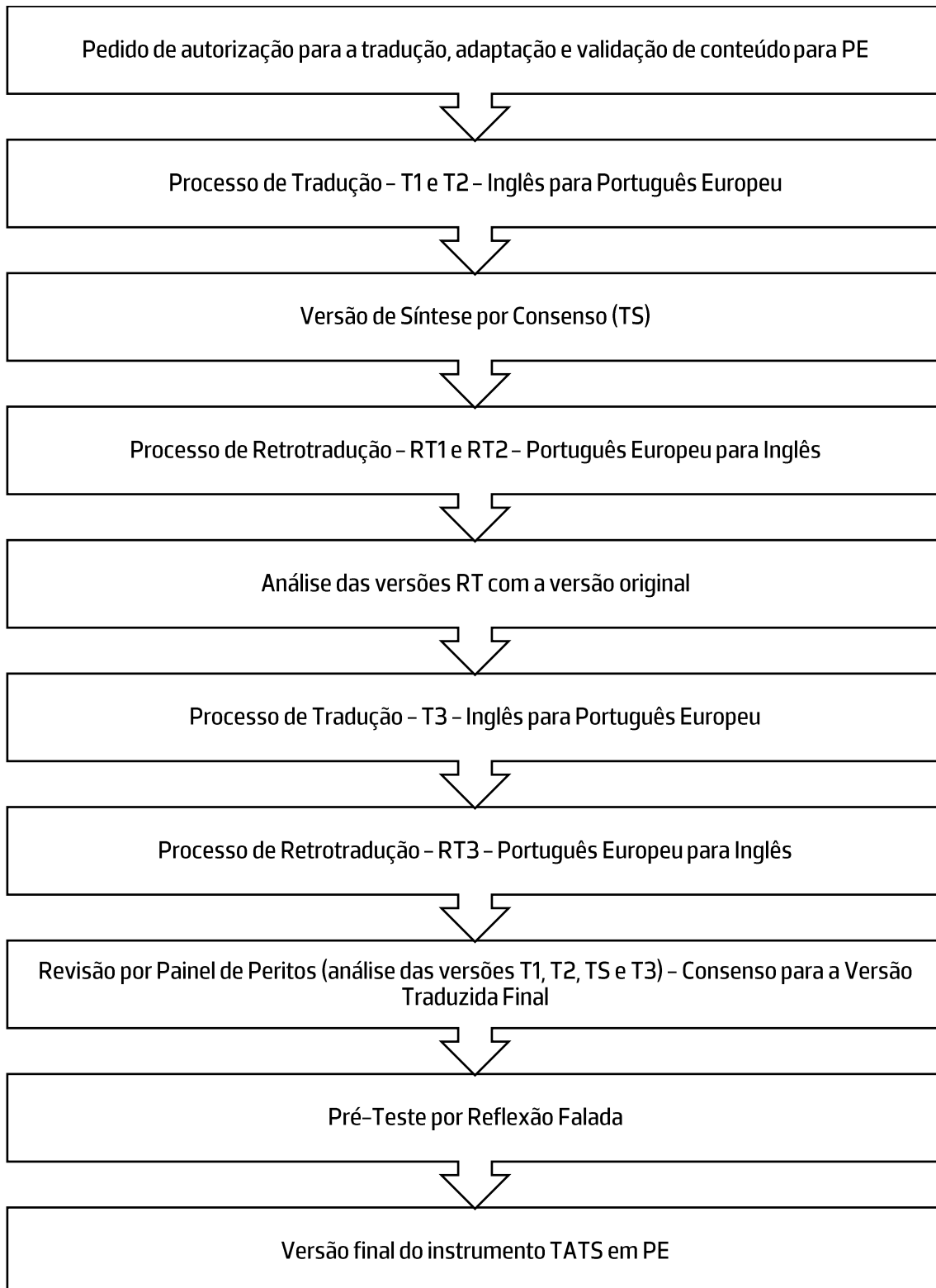


Figura 2 - Diagrama de fluxo do estudo.

Fase 1 – Pedido de autorização às entidades competentes

Para iniciar o processo de tradução, adaptação cultural e validação de conteúdo do instrumento TATS foi solicitada a autorização aos seus autores e à Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto. A utilização deste instrumento no âmbito deste estudo foi previamente autorizada por Bradley Thomas Crowe, filho do primeiro autor da versão original do instrumento (em inglês), conforme poderá ser analisado no anexo 1.

O estudo foi submetido à Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto, tendo tido parecer favorável (número CE0096C), conforme o anexo 2.

A recolha e o tratamento dos dados foram realizados tendo em consideração o respeito pelos princípios de proteção de dados aplicáveis a estudos de investigação científica no âmbito da área da saúde e à lei nº 67/98 do Diário da República relativa à proteção de dados pessoais.

Fase 2 – Tradução e síntese das traduções

O instrumento TATS foi disponibilizado via *e-mail* às tradutoras que aceitaram participar nesta primeira fase de tradução. Cada tradutora desenvolveu uma versão traduzida do instrumento (do inglês para o português europeu – versões T1 e T2), sem qualquer influência da equipa de investigação e/ou da outra tradutora.

A fase de síntese realizou-se via *online*, num único momento, com a duração total de aproximadamente 60 minutos. Ambas as tradutoras deliberaram sobre os resultados da tradução, com base num documento previamente elaborado pela equipa de investigação, que apresentava as versões traduzidas de cada elemento.

Estas reuniões à distância foram moderadas pela equipa de investigação que conduziu a ordem de trabalhos e promoveu a discussão das discrepâncias existentes. Desta forma, foi possível chegar a uma versão de consenso (versão TS). Para além disto, a equipa de investigação registou por escrito todo o processo de síntese, tendo elaborado uma ata (anexo 3). O resultado da fase de síntese deverá ser conceptualmente equivalente à versão original e adaptada ao público-alvo (Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

Fase 3 – Retroversão

As tradutoras da fase 2 (retroversão) receberam a síntese das traduções iniciais. Cada tradutora desenvolveu uma versão retrotraduzida do instrumento traduzido (do português europeu para inglês – versões RT1 e RT2), sem qualquer influência da equipa de investigação e/ou da outra tradutora. Para além disso, nenhuma das tradutoras teve acesso à versão original.

A síntese e análise dos resultados do processo de retrotradução revelaram inconsistências entre as versões retrotraduzidas e a versão original do TATS. Assim, procedeu-se novamente a uma tradução e retrotradução. Para este processo foram convidados dois tradutores, com domínio da língua inglesa e do PE. A primeira tradutora deste processo desenvolveu uma nova versão traduzida (do inglês para o português europeu – T3), a partir da versão original. Posteriormente, a nova versão traduzida foi retrotraduzida por outro tradutor.

Fase 4 – Painel de peritos

Através do painel de peritos, foi possível chegar à versão final do instrumento traduzido, bem como analisar a validade de conteúdo. Esta versão representa a melhor aproximação ao instrumento original, com as adaptações necessárias relativamente à língua (português europeu) e à cultura portuguesa.

Tendo por base as versões traduzidas T1, T2, TS e T3, foi convidado um painel de peritos para analisar e alcançar uma versão final de consenso. Após aceitarem participar no estudo, foram disponibilizados, via *e-mail*, os documentos para análise, com uma antecedência superior a 8 dias em relação à data da reunião estipulada.

O painel teve acesso à versão original do TATS e às restantes versões dos processos de tradução, síntese de traduções e retroversão. Os elementos reuniram-se *online* em dois momentos, num total de 120 minutos. Nas reuniões foram comparadas e analisadas, para todos os itens, a versão original e as versões traduzidas no primeiro e no segundo momento de tradução, considerando o ponto de vista linguístico e a adequação cultural.

Estas reuniões à distância foram moderadas pela equipa de investigação, que conduziu a ordem de trabalhos e promoveu a discussão das discrepâncias existentes. Durante o processo, a equipa de investigação realizou registos, tendo elaborado uma ata (anexo 4).

A versão final do instrumento pode ser observada no anexo 6. A grelha comparativa de todas as etapas deste processo de tradução e adaptação encontra-se nos anexos 7 e 8.

Fase 5 – Pré-teste

A versão final do instrumento traduzido foi obtida após o pré-teste por reflexão falada, recorrendo a uma educadora de infância (EI A). Este pré-teste decorreu numa reunião presencial, orientada pela equipa de investigação, tendo sido utilizado um guião previamente elaborado (anexo 5).

O processo de reflexão falada decorreu durante cerca de 30 minutos, tendo sido realizada a leitura e preenchimento integral do questionário com o intuito de analisar o conteúdo e estrutura do instrumento TATS.

2.2. Participantes

Os tradutores, elementos do painel de peritos e a educadora de infância que participou no pré-teste foram convidados a partir da rede de contactos da equipa de investigação. De seguida, todos os elementos foram contactados presencialmente ou via *e-mail*.

A todos os elementos foi disponibilizada uma breve apresentação do estudo, dos seus objetivos e dos procedimentos da fase para a qual estava a ser solicitada a sua participação. Todos os participantes decidiram de forma livre e informada participar neste estudo, tendo assinado um termo de consentimento informado. Por conseguinte, foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados.

A versão original do instrumento (em inglês) foi traduzida recorrendo a duas tradutoras distintas: uma professora do ensino básico a exercer profissionalmente no Reino Unido (Tradutor A) e uma terapeuta da fala com domínio comprovado na língua inglesa (Tradutor B). Ambas as tradutoras são de nacionalidade portuguesa.

A versão traduzida obtida durante a fase de síntese foi retrotraduzida recorrendo a duas tradutoras distintas, de nacionalidade portuguesa, uma terapeuta da fala com domínio comprovado em língua inglesa (Tradutor C) e uma psicóloga clínica com domínio da língua inglesa, que intervém na área da psicologia clínica e de saúde, junto de crianças e adolescentes (Tradutor D).

Para o segundo momento de tradução recorreu-se a uma terapeuta da fala portuguesa, com mais de 15 anos de experiência de prática clínica relacionada com a avaliação, diagnóstico, intervenção e investigação na área da gaguez. (Tradutor E). Posteriormente, a nova versão traduzida foi retrotraduzida por um engenheiro biomédico especialista em investigação clínica (Tradutor F).

O painel de peritos foi constituído por 4 elementos: uma terapeuta da fala que fez parte do processo de tradução (Tradutor B), duas terapeutas da fala com experiência na avaliação, diagnóstico, intervenção e investigação na área da gaguez e uma linguista.

A versão final do instrumento traduzido foi obtida após o pré-teste por reflexão falada, recorrendo a uma educadora de infância (EI A).

3. Resultados e Discussão

3.1. Tradução e Síntese

A primeira fase de tradução do instrumento TATS foi realizada por uma professora do ensino básico a exercer profissionalmente no Reino Unido (Tradutor A) e uma terapeuta da fala com domínio comprovado na língua inglesa (Tradutor B). Conforme mencionado na literatura, a tradução de um instrumento deve ser realizada por dois tradutores com perfis diferentes: um tradutor deve conhecer os conceitos, de forma a sugerir adaptações e equivalências de uma perspetiva mais clínica, enquanto que o outro tradutor não deverá ter qualquer conhecimento acerca do conteúdo a ser traduzido, possibilitando uma tradução com terminologia utilizada pela população-alvo da investigação em causa (Beaton et al., 2000; Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

Os diferentes perfis e características apresentados pelas tradutoras possibilitam que o processo de tradução seja desenvolvido sob diferentes perspetivas, tornando-o mais interessante, enriquecedor e preciso (Beaton et al., 2000; Guillemin et al., 1993). Na análise e comparação das traduções independentes, verificou-se que a tradutora B realizou uma tradução literal do conteúdo do instrumento, enquanto que a tradutora A traduziu e adaptou cada item, assumindo previamente uma visão da sua aplicabilidade à população-alvo a que se destina. O facto da tradutora A exercer como professora do ensino básico num país em que a língua oficial é o inglês pode ter contribuído para uma tradução com base nos seus conhecimentos e experiências profissionais e pessoais. Na

tabela 1 são apresentadas as diferenças mais significativas nas traduções da tradutora A e da tradutora B.

Tabela 1 – Diferenças mais significativas no processo de tradução

Itens do TATS	Tradutora A T1	Tradutora B T2	Versão original do TATS
1	O professor deve excluir um aluno com gaguez de exercícios de oralidade ou discussões de grupo.	Um professor deve dispensar uma criança que gagueja de discussões orais ou em grupo.	<i>A teacher should exempt a stutterer from oral or group discussions.</i>
7	Deve-se fazer com que crianças com gaguez se sintam diferentes das outras crianças.	As crianças que gaguejam devem estar conscientes de que são diferentes das outras crianças.	<i>Stutterers should be made aware that they are different from other children.</i>
9	As crianças são mais fluentes quando os professores insistem que a criança relaxe .	As crianças são mais fluentes quando os professores insistem em que elas relaxem o seu comportamento .	<i>Children are more fluent when teachers insist on relaxation in the child's behavior.</i>
26	Os professores devem incentivar a pessoa com gaguez a pensar antes de falar.	Os professores devem avisar a criança que gagueja a pensar antes de falar.	<i>Teachers should caution the stutterer to think before he speaks.</i>
35	Os professores devem considerar como sua responsabilidade organizar terapia para os seus alunos com dificuldades na fluência.	Os professores devem considerar da sua responsabilidade a obtenção de terapias para os seus alunos com disfluência.	<i>Teachers should consider it their responsibility to make therapy arrangements for their disfluent students.</i>
36	Deve haver mais tolerância aquando da avaliação do desempenho acadêmico dos alunos com gaguez.	A avaliação do desempenho acadêmico de um aluno que gagueja deve ter adaptações .	<i>Allowances should be made in the evaluation of a stutterer's academic performance.</i>

A reunião para a síntese das traduções realizou-se *online* e teve uma duração aproximada de 60 minutos. A realização desta reunião na modalidade *online* possibilitou uma maior flexibilidade aos intervenientes que se encontravam em diferentes países, garantindo a sua participação. Permitiu ainda a partilha de documentos em tempo real (instrumento TATS original e documento com as versões traduzidas de cada tradutora), facilitando a visualização e análise dos mesmos.

Nesta reunião foram comparadas as duas versões para identificar e discutir as discrepâncias e para ajustar os itens, adequando a equivalência semântica e a estrutura morfosintática. Este processo permitiu conciliar as duas versões e criar uma versão única. Durante a reunião, as tradutoras mencionaram que no instrumento são utilizados conceitos como *“disfluent students”*, *“stutterers”* e *“children who stutter”* para se referirem à criança que gagueja. Neste sentido, reforçaram a necessidade de estes conceitos serem discutidos perante o painel de peritos, composto por elementos que possuem conhecimentos e experiência profissional na área da gaguez, de forma a utilizar uma terminologia uniforme para este conceito. A inconsistência terminológica pode revelar-se como um obstáculo significativo e comprometer a identidade de uma determinada área. É fundamental estabelecer uma terminologia consistente e bem definida, que não seja geradora de paradigmas conceptuais (Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, 2020).

No item *“A teacher should exempt a stutterer from oral or group discussions”*, as tradutoras apresentaram como tradução para *“exempt”* os termos *“excluir”* e *“dispensar”*. Na reunião, ambas concordaram que a utilização do termo *“dispensar”* era mais ajustado, uma vez que *“excluir”* remetia para uma conotação mais negativa. Neste mesmo item, as tradutoras partilharam uma reflexão acerca do instrumento, referindo que o mesmo utiliza termos que podem ter implícita uma conotação negativa e hostil, o que dificultou o processo de tradução. O facto do instrumento TATS ter sido desenvolvido no ano de 1981 pode justificar o uso desta terminologia que refletia os conhecimentos, as perceções e as práticas adotadas naquela época, nas áreas de saúde e educação e que não se coadunam com a terminologia atual, sendo que a utilização de uma terminologia numa determinada área assume-se como algo vivo, mutável e com necessidade de constante reflexão e adequação (Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, 2020).

Relativamente ao item *“Stutterers should be made aware that they are different from other children”*, as tradutoras chegaram ao seguinte consenso: *“As crianças que gaguejam devem ser consciencializadas de que são diferentes das outras crianças”*, considerando que, deste modo, o papel do professor está implícito nesta ação e que o item se torna mais facilmente interpretável. A discussão e análise das tradutoras relativamente a cada item do instrumento permite assegurar que

a versão final seja a mais precisa possível e que os itens possam ser facilmente compreendidos e interpretados (Coster & Mancini, 2015).

As tradutoras afirmaram que a questão *"Children are more fluent when teachers insist on relaxation in the child's behavior"* foi difícil de interpretar, não compreendendo na íntegra o seu sentido. O termo *"relaxation in the child's behavior"*, na opinião das tradutoras, é ambíguo, uma vez que não são claros os comportamentos passíveis de um relaxamento por parte da criança que gagueja. Por conseguinte, as tradutoras concluíram que ficaria mais compreensível se o item fosse traduzido para "As crianças são mais fluentes quando os professores insistem que a criança relaxe", tornando o conceito de "relaxar" mais geral e abrangente.

Na reunião de síntese, surgiu a questão relativa ao uso dos termos "incentivar" ou "avisar" para *"caution"*. Uma das tradutoras considera que o termo "incentivar" traduz uma ação positiva quando comparado com "avisar", no entanto, não reflete a mensagem transmitida no instrumento original. Durante este momento de discussão, foram analisados outros sinónimos como "cautela", "cuidado" e "prudência". A tradução de instrumentos não é um processo linear, podendo existir múltiplas opções para a tradução de uma palavra ou frase (Coster & Mancini, 2015). Por fim, ambas as tradutoras concluíram que "avisar" era o termo mais apropriado por ser uma tradução mais literal da versão original do instrumento TATS.

Outra questão discutida foi a utilização dos termos "organizar terapia" e "obtenção de terapias" para a expressão *"to make therapy arrangements"*. O item foi então traduzido para "encaminhamento das crianças com dificuldades de fluência para as terapias", por se considerar que "encaminhamento" era o conceito que traduzia melhor o objetivo da questão do instrumento original, colocando o foco na responsabilidade que o professor deve assumir relativamente à disponibilização de apoios para a criança que gagueja.

No item *"Allowances should be made in the evaluation of a stutterer's academic performance"*, as tradutoras apresentaram traduções diferentes para *"allowances"*: "tolerância" (tradutora A) e "adaptações" (tradutora B). Na discussão, constatou-se que a tradutora A considera que o termo "adaptações" remete para possíveis diferenças na avaliação do desempenho académico da criança que gagueja. Na sua visão, ao ser utilizado o termo "tolerância" é transmitida a mensagem de que a criança que gagueja pode ser avaliada da mesma forma que outras crianças que não gaguejam, sendo que o professor apenas deve demonstrar mais tolerância em sala de aula, sem acentuar essa diferença no seu currículo académico. Neste sentido, as tradutoras concordaram que a tradução

para este item seria “Deve haver mais tolerância aquando da avaliação do desempenho académico das crianças que gaguejam.”

Desta reunião de síntese, resultaram itens que são a conjugação das duas propostas de traduções. Na tabela 2 é apresentada a versão de consenso de alguns itens e a versão original do TATS.

Tabela 2 – Versão de consenso e versão original do instrumento TATS.

Itens do TATS	Versão de Consenso	Versão original do TATS
1	O professor deve dispensar a criança que gagueja de exercícios que envolvam a oralidade ou discussões de grupo.	<i>A teacher should exempt a stutterer from oral or group discussions.</i>
7	As crianças que gaguejam devem ser consciencializadas de que são diferentes das outras crianças.	<i>Stutterers should be made aware that they are different from other children.</i>
9	As crianças são mais fluentes quando os professores insistem que a criança relaxe.	<i>Children are more fluent when teachers insist on relaxation in the child's behavior.</i>
26	Os professores devem avisar a criança que gagueja a pensar antes de falar.	<i>Teachers should caution the stutterer to think before he speaks.</i>
35	Os professores devem considerar como sua responsabilidade o encaminhamento das crianças com dificuldades de fluência para as terapias.	<i>Teachers should consider it their responsibility to make therapy arrangements for their disfluent students.</i>
36	Deve haver mais tolerância aquando da avaliação do desempenho académico das crianças que gaguejam.	<i>Allowances should be made in the evaluation of a stutterer's academic performance.</i>

3.2. Retrotradução

Para a retrotradução, recorreu-se a duas tradutoras distintas, de nacionalidade portuguesa: uma terapeuta da fala com domínio comprovado na língua inglesa (Tradutora C) e uma psicóloga clínica (Tradutora D). A seleção dos perfis das tradutoras desta fase poderá representar uma limitação deste trabalho, considerando que, segundo as recomendações da literatura (Beaton et al., 2000), os indivíduos responsáveis pela retrotradução devem ser nativos na língua do documento original

(neste caso, língua inglesa) e não ter qualquer conhecimento dos conceitos explorados. Assim, podemos considerar que poderá existir um viés de informação.

A síntese e análise dos resultados do processo de retrotradução revelaram inconsistências entre as versões retrotraduzidas e a versão original do TATS, conforme pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 – Diferenças mais significativas no processo de retrotradução.

Itens do TATS	Tradutora C RT1	Tradutora D RT2	Versão original do TATS
1	<i>The teacher must dismiss the child who stutters from exercises that involve speaking or group discussions.</i>	<i>The teacher must excuse the child who stutters from exercises that involve speaking or group discussions.</i>	<i>A teacher should exempt a stutterer from oral or group discussions.</i>
4	<i>It is helpful for children who stutter to have the teacher completing their words in which the child experience moments of disfluency.</i>	<i>It is helpful for children who stutter to have their teacher complete words in which the child experiences moments of disfluency.</i>	<i>It is helpful to the stutterer for his teacher to complete words on which he experiences pronounced disfluency.</i>
6	<i>It is good policy for teachers to encourage children to repeat the words they stutter until saying them fluently.</i>	<i>It is good policy for teachers to encourage children to repeat the words they stutter until they can say them fluently.</i>	<i>It is a good policy for teachers to make children repeat stuttered words until they can speak them fluently.</i>
8	<i>Constantly interrupting speech and reminding yourself not to stutter are useful strategies for increase fluency.</i>	<i>Constantly interrupting speech and reminding yourself not to stutter are useful strategies for increasing fluency.</i>	<i>Consistently applied, interruptions and commands not to stutter are useful techniques in increasing fluency.</i>
12	<i>Ridiculing is a humanly common reaction to stuttering and may not negatively influence the speech of the child who stutters. Therefore, the child who stutters must be prepared and must learn to accept ridicule.</i>	<i>Ridiculing is a humanly common reaction to stuttering and may not negatively influence the speech of the child who stutters. Therefore, the child who stutters must be prepared and must learn to accept this.</i>	<i>Ridicule is a common human reaction to stuttering and may not significantly affect the stutterer's speech. Therefore, the stuttering child should learn to accept it and expect it.</i>
18	<i>Punishing stuttering helps to increase speech fluency.</i>	<i>Punishing stuttering helps to increase speech fluency.</i>	<i>Punishing stuttering behavior will increase fluent speech.</i>

22	<i>There is no direct relationship between fear and stuttering.</i>	<i>There is no direct relationship between fear and stuttering.</i>	<i>There is no relationship between fear and stuttering.</i>
26	<i>Teachers should counsel the child who stutters to think before speaking.</i>	<i>Teachers should advise the child who stutters to think before speaking.</i>	<i>Teachers should caution the stutterer to think before he speaks.</i>
31	<i>Encouraging a higher school level is generally not as important as it is for a child who don't stutter.</i>	<i>Encouraging further schooling is generally not as important as it is for a child who does not stutter.</i>	<i>Encouragement for a higher education is in general not as important for the stutterer as for the non-stutterer.</i>
33	<i>It is expected that occasionally teachers will be irritated by children who stutter, for they stutter.</i>	<i>It is to be expected that occasionally teachers will be irritated by children who stutter because they stutter.</i>	<i>It should be expected that teachers will on occasion get angry at their stuttering students for stuttering.</i>

As tradutoras da retrotradução utilizaram o termo “*child who stutters*” para “*stutterer*”, que está presente na versão original do instrumento. Por exemplo, nas questões 1 e 4 da tabela 3, esta alteração pode ser observada. Algumas diferenças encontradas na retrotradução, comparadas com a versão original, podem resultar de alterações no processo anterior de tradução. Em geral, as tradutoras C e D foram similares no processo de retrotradução.

O instrumento original indica “*higher education*” (educação maior), no item 31. Enquanto que a versão RT1 menciona “*higher school level*” (nível escolar maior), a versão RT2 refere “*further schooling*” (mais escolaridade). As expressões utilizadas pelas tradutoras são equivalentes.

Na questão 26, a versão original apresenta o termo “*caution*” (advertir). Nas suas traduções, a Tradutora C utilizou “*counsel*” (aconselhar) e a Tradutora D “*advise*” (informar). Apesar dos termos serem semelhantes entre a tradutoras, estes são distintos da versão original. No processo de retrotradução podem ser utilizadas palavras sinónimas pelos tradutores, contudo, os conceitos devem ser linguisticamente semelhantes e com o mesmo significado dos da versão original (Sperber, 2004).

Verificando-se a existência de discrepâncias significativas entre as versões retrotraduzidas e a versão original, procedeu-se a um novo processo de tradução e retrotradução. Conforme a literatura

refere, este processo deverá ser repetido até que não existam ambiguidades ou discrepâncias significativas (Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

O resultado deste novo processo de tradução e retrotradução aproximou-se satisfatoriamente do instrumento original, havendo apenas ligeiras diferenças, demonstradas na tabela 4.

Tabela 4 – Diferenças mais significativas no novo processo de tradução e retrotradução.

Itens do TATS	Tradutora E T3	Tradutora F RT3	Versão original do TATS
8	Consistentemente aplicadas, interrupções e ordens para não gaguejar são técnicas úteis para aumentar a fluência.	<i>Consistently applied, interruptions and orders not to stutter are useful techniques for increasing fluency.</i>	<i>Consistently applied, interruptions and commands not to stutter are useful techniques in increasing fluency.</i>
15	É natural os professores sentirem-se constrangidos quando falam com uma criança que gagueja.	<i>It is natural for teachers to feel self-conscious when they talk to a child who stutters.</i>	<i>It is natural for teachers to feel embarrassment when speaking to a stuttering child.</i>
34	A gaguez pode ser vista como um sinal preliminar de uma personalidade fraca .	<i>Stuttering can be seen as a preliminary sign of a weak personality.</i>	<i>Stuttering may be viewed as a preliminary sign of character weakness.</i>

As diferenças mais significativas surgiram em três questões distintas. Na questão 8, o instrumento traduzido refere “ordens” (com a retrotradução a utilizar o mesmo conceito) que é diferente de comandos/indicações (“*commands*”) do instrumento original. Apesar do conceito “ordens” poder ser considerado mais agressivo/assertivo, este é semelhante à intenção original do instrumento.

Relativamente ao item 15, no instrumento original foi utilizado o termo “*embarrassment*” (*to feel embarrassment*) que poderá ser traduzido para “constrangidos”, tal como indicado pela Tradutora E. No entanto, no processo de retrotradução, foi utilizado o conceito “*self-conscious*”, que é muito distinto do conceito original. Esta diferença representa um erro de tradução do Tradutor F. Todas as discrepâncias e ambiguidades foram posteriormente consideradas e analisadas pelo painel de peritos para a formulação da versão final do instrumento (Beaton et al., 2000; Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

Na questão 34, a versão original refere “*character weakness*” (fraqueza de carácter). A tradutora E utilizou a expressão “personalidade fraca”, que é um termo diferente daquele que é utilizado no instrumento original. É fundamental que estas diferenças sejam apresentadas na fase seguinte, a um painel de especialistas, para serem discutidas e para se obter um consenso (Beaton et al., 2000; Sousa & Rojjanasirat, 2011).

As diferenças entre o processo de tradução-retrotradução inicial e o novo processo (que resultou dos tradutores E e F) podem resultar dos diferentes perfis selecionados dos tradutores. A gaguez é uma área específica e com conceitos tão específicos que, ao contrário das recomendações da literatura, poderá não ser suficiente uma tradução com perfis de tradutores próximos da área do instrumento, mas sim uma tradução realizada por um terapeuta da fala com experiência na área das perturbações da fluência.

3.3. Painel de Peritos e Validade de Conteúdo

A validação de conteúdo por peritos procura aperfeiçoar o conteúdo do instrumento, tornando-o mais confiável, preciso, válido e decisivo no que se propõe a medir. A validação por peritos é uma análise realizada por um conjunto de elementos experientes na área temática do instrumento, aos quais cabe analisar a coerência e adequação do conteúdo (Guillemin, et al., 1993; Nora et al., 2017).

Conforme recomendado na literatura, o painel de peritos deve ser multidisciplinar (Beaton et al., 2000; Nora et al., 2017). O painel de peritos deste estudo era composto por elementos que possuem conhecimentos e experiência profissional não só na área da gaguez, mas também na área da linguística e ao nível da investigação clínica, apresentando experiência na metodologia que envolve a tradução, adaptação e validação de instrumentos.

A participação de um elemento do processo de tradução no painel de peritos foi essencial para esclarecer as discrepâncias identificadas aquando da comparação entre as duas versões traduzidas. Os elementos do painel com conhecimentos e uma vasta experiência profissional na avaliação, intervenção e estudo científico na área da gaguez contribuíram para clarificar as dúvidas que surgiram relacionadas com a temática e com os termos técnicos a serem utilizados. A linguista, por sua vez, cooperou com a sua uma análise dos itens do instrumento sob o ponto de vista semântico, morfossintático e gramatical, garantindo todas as equivalências.

Os peritos tiveram em consideração os aspetos de equivalência semântica, conceptual, idiomática e cultural. Para além disso, averiguaram a pertinência dos itens do instrumento e a necessidade de incluir ou retirar itens que fossem inadequados.

Nas questões iniciais do instrumento TATS, os peritos sugeriram modificar a tradução “Educação: qualificação superior/maior grau académico” apresentada no segundo momento de tradução (tradutora E) para “Habilitações académicas (grau académico mais elevado). Esta alteração relaciona-se com o facto de os peritos considerarem que culturalmente é mais utilizado o termo “habilitações académicas”. Na tradução de instrumentos não é suficiente realizar a tradução literal dos itens, sendo necessária a adaptação em relação às particularidades de cada língua ao contexto cultural e ao contexto profissional dos elementos que irão utilizar o instrumento (Nora et al., 2017).

Ainda relativamente às perguntas sociodemográficas que compõem o TATS, no item da versão original “*State in which you can practice the profession*”, o painel considerou que seria pertinente eliminar o mesmo, uma vez que na cultura portuguesa esta questão não se aplica, não existindo “estados” nos quais possa ou não ser exercida a profissão de professor/educador de infância. O painel de peritos pode eliminar itens que se revelem irrelevantes ou ambíguos, garantindo a validade de conteúdo e a premissa de que o instrumento traduzido continua a avaliar aquilo a que se propõe (Guillemin, et al., 1993).

Nas instruções para responder ao questionário e na escala de Likert apresentada para o mesmo efeito, os elementos do painel concordaram em substituir “circule” por “assinale” e “concordo moderadamente/discordo moderadamente” por “concordo em parte/discordo em parte”, por estes termos serem mais utilizados no português europeu.

Durante a reunião com os peritos, foi referida a questão anteriormente discutida na síntese das traduções relativa aos diversos termos que os autores do instrumento utilizam para “criança que gagueja”. Os peritos devem colaborar no sentido de uniformizar os termos, tornando os itens mais claros (Nora et al., 2017). Desta forma, e atendendo à terminologia adotada pelo dicionário terminológico de terapia da fala da SPTF (pessoa que gagueja), os peritos consideraram que o termo mais apropriado seria “aluno que gagueja” (Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, 2020). A decisão de utilizar a expressão “aluno que gagueja” ao invés de “criança que gagueja” foi tomada para preservar a equivalência conceptual, uma vez que, na opinião dos peritos, se o instrumento original é destinado a professores, deve ser utilizado o termo “aluno”.

Apesar do instrumento TATS original ser direcionado a professores, este estudo pretendia a tradução, adaptação e validação do mesmo para ser aplicado a educadores de infância. Na visão dos peritos, os termos utilizados na versão final são adequados tanto a professores, como a educadores de infância. As sugestões dos peritos durante as reuniões realizadas foram no sentido de assegurar uma tradução equivalente do instrumento original.

O painel de peritos deve adaptar os itens de forma que o seu significado se mantenha igual na versão original e na versão final do instrumento (Arafat et al., 2016; Beaton et al., 2000). Para possibilitar a equivalência semântica e conceptual, os peritos sugeriram algumas alterações, com base na tradução realizada no segundo momento pela tradutora E, como por exemplo: substituir “interrupções e ordens” por “interrupções e indicações” (item 8), “paciência extra” por “mais paciência” (item 10), “mecanismo para receberem atenção” por “forma de receberem atenção” (item 24), “sinal preliminar” por “indício” (item 34) e “obtenção de terapias” por “sinalização para terapia” (item 35).

No item *“Children are more fluent when teachers insist on relaxation in the child’s behavior”*, os peritos consideraram, à semelhança dos elementos que fizeram parte do processo de tradução, que o mesmo era confuso e que não compreendiam o termo “relaxar o comportamento”. De modo a tornar o item mais claro e objetivo, sugeriram eliminar “o seu comportamento”, ficando o item da seguinte forma: “Os alunos são mais fluentes quando os professores insistem em que eles relaxem”. O painel de peritos é autónomo para modificar ou retirar itens e para sugerir a inclusão de outras palavras que se ajustem melhor ao item em avaliação, desde seja mantido o conceito original (Guillemin, et al., 1993; Nora et al., 2017).

O item 14 do instrumento que menciona *“Children who stutter will probably make a better adjustment to their problem (...)”* foi discutido pelos peritos. A discussão centrou-se na utilização do termo “problema” para se referir a “gaguez”. Os elementos do painel com conhecimento e experiência profissional nesta área reforçaram a visão de que a gaguez, para muitas crianças, pode não ser considerada como um problema. Devido à sua diversidade, a gaguez pode ser experienciada por cada criança de forma diferente, podendo ou não constituir-se como um problema ou limitação (Guitar, 2019). Neste sentido, o painel de peritos concordou que, em vez de “adaptação ao seu problema”, ficaria mais adequado e manter-se-ia o objetivo da versão original do instrumento se o termo utilizado fosse “adaptação à sua gaguez”.

Na questão traduzida “Os professores têm relativamente pouca influência no desenvolvimento da gaguez, uma vez que provavelmente há uma predisposição para a gaguez, antes ou no momento do nascimento”, os peritos concordaram em retirar do item os termos “relativamente”, “provavelmente” e “antes ou no momento do nascimento” por considerarem sintaticamente muito complexo e de difícil interpretação.

A utilização da frase “provavelmente há uma predisposição para a gaguez”, presente na versão original do TATS, poderá estar relacionada com o facto de, à época em que o instrumento foi desenvolvido, não existirem estudos científicos suficientes que comprovassem que a predisposição genética poderia ser apresentada como uma das causas para esta perturbação. Deste modo, o termo “provavelmente” poderá ter sido utilizado pelos autores como forma de acautelar esta informação do ponto de vista científico. Ao longo do tempo, foram realizadas inúmeras investigações neste âmbito e, atualmente, sugere-se que a gaguez seja multifatorial, sendo atribuída aos fatores genéticos uma importância significativa no que diz respeito à etiologia da gaguez (Perez & Stoeckle, 2016; Sander & Osborne, 2019).

Relativamente à frase “antes ou no momento do nascimento”, os peritos concordaram em retirá-la por considerarem que não é congruente com o restante conteúdo do item que aborda a existência de uma predisposição para o desenvolvimento da gaguez. Os vários estudos realizados nas últimas décadas evidenciam a existência de uma predisposição genética para a gaguez do desenvolvimento (Polikowsky et al., 2022; Walsh et al., 2021). Na opinião dos peritos, este item é ambíguo pelo facto de uma predisposição para a gaguez não se relacionar com o momento do nascimento. A predisposição para esta perturbação, segundo os elementos do painel, pressupõe uma componente neurobiológica que não está dependente do momento específico do parto. Após a discussão, concordaram que o conteúdo do item na versão original se refere ao facto de o professor não ter influência na forma como a gaguez se desenvolve, uma vez que existe uma predisposição para esta perturbação e, desta forma, com as alterações sugeridas, este conteúdo era preservado e mais facilmente compreendido.

Os resultados da validação de conteúdo pelos peritos identificaram a necessidade de algumas adaptações ao instrumento TATS (presentes na tabela 5). Estas adaptações tiveram em consideração o contexto cultural e as diferenças linguísticas dos dois países (Guillemin, et al., 1993).

O painel de peritos considerou, com base em todas as alterações sugeridas, que os conceitos se mantinham preservados e que as questões sociodemográficas, os itens e a escala de resposta do

instrumento final são compreensíveis. Na análise deste instrumento de avaliação e perspetivando a sua aplicabilidade à população-alvo a que se destina, os peritos sugeriram a introdução de um eventual esclarecimento sobre os conteúdos abordados no mesmo, após o seu preenchimento, pois algumas questões poderiam induzir os educadores de infância a pensamentos e percepções equívocas sobre a gaguez e sobre o aluno que gagueja.

Tabela 5 – Sugestões do painel de peritos consideradas significativas.

Itens do TATS	Sugestões do Painel de Peritos
Questões iniciais	Habitações académicas (grau académico mais elevado) para <i>“Education: Higher Qualification/highest degree”</i> . Excluir a questão <i>“State in which you can practice the profession”</i> . Utilizar o termo “assinale” em vez de “circule”. Substituir “concordo moderadamente/discordo moderadamente” por “concordo em parte/discordo em parte”.
Questões Gerais	Substituir “criança que gagueja” e “criança com gaguez” por “aluno que gagueja”.
8	Substituir “interrupções e ordens” por “interrupções e indicações”.
9	Excluir “o seu comportamento” em: “Os são mais fluentes quando os professores insistem em eles relaxem o seu comportamento”.
10	Substituir “paciência extra” por “mais paciência”.
14	Substituir “adaptação ao seu problema” por “adaptação à sua gaguez”.
17	Substituir “não reparem tanto na sua gaguez” por “reparem menos na sua gaguez”.
24	Substituir “mecanismo para receberem atenção” por “forma de receberem atenção”.
27	Retirar “relativamente”, “provavelmente” e “antes ou no momento do nascimento”.
34	Substituir “sinal preliminar” por “indício”.
35	Substituir “obtenção de terapias” por “sinalização para terapia”.

3.4. Pré-Teste

A fase final do processo de tradução e adaptação de um instrumento é o pré-teste, que deve ser aplicado em indivíduos da população-alvo (Beaton et al., 2000). Para o pré-teste deste estudo utilizou-se o método da reflexão falada. A reflexão falada envolve uma sessão individual entre o participante e o investigador, cujo objetivo é permitir que o participante pense em voz alta, partilhando os seus pensamentos e percepções durante a análise do instrumento. Este método é

particularmente útil para compreender como o participante, representativo da população-alvo a que o instrumento se destina, interpreta os itens, garantindo assim que são facilmente interpretáveis e que medem o pretendido (Reinhart et al., 2022; Wolcott & Lobczowski, 2021).

As explicações e os esclarecimentos disponibilizados à participante (educadora de infância – EI A) sobre os objetivos pretendidos, o pré-teste e os procedimentos envolvidos, foram cruciais para iniciar este processo e garantir a sua colaboração de forma ativa. A literatura refere que é importante que o participante compreenda todos os procedimentos e se sinta confortável, permitindo, deste modo, que esteja receptivo a partilhar livremente os seus pensamentos e opiniões (Wolcott & Lobczowski, 2021).

Durante o pré-teste, nas questões iniciais do instrumento TATS relativamente a “Tem filhos? Se sim, tem filhos que gaguejam? Tem filhos que já tenham gaguejado?”, a educadora de infância partilhou que tem uma irmã que gaguejou durante a infância e que a família atribuí-a como causa os sustos. Neste sentido, procurou durante a sua reflexão confirmar com a investigadora se os sustos poderiam de facto ser considerados como uma causa para gaguez. No método de reflexão falada, o investigador deve evitar o envolvimento com o participante, com o intuito de minimizar o viés (Wolcott & Lobczowski, 2021). Assim, procurou-se reforçar que o papel da investigadora neste processo era neutro, não sendo recomendada a partilha das suas opiniões.

Ainda relativamente às questões iniciais, tomou-se conhecimento de que a educadora de infância tinha na sua turma um aluno que gaguejava. Nas suas reflexões em voz alta, verificou-se que se baseava na sua experiência e no contacto diário com este aluno, para justificar as suas escolhas de resposta. Como exemplo disso, na questão “O que os professores fariam melhor era ignorar a gaguez dos seus alunos que gaguejam” referiu “Discordo totalmente no sentido em que ignorar era fingir que aquilo não estava a acontecer e quando o meu aluno tem dificuldade em comunicar, eu mandá-lo parar ou não o ouvir. Não, nós todos, todos os meus meninos, têm paciência para ouvi-lo e nós esperamos até que ele consiga dizer a frase e nós consigamos perceber.”

O facto de a participante ter contacto diário com uma criança que gagueja pode justificar os seus conhecimentos e atitudes, refletidos na sua escolha de respostas para cada item do questionário (figura 3). A literatura descreve que os educadores de infância que conhecem ou têm contacto com crianças que gaguejam revelam um maior conhecimento sobre esta perturbação e atitudes mais positivas (Grigoropoulos, 2020; Silva et al., 2016).

No item “a gaguez nunca poderá ser totalmente curada”, a educadora de infância recorreu novamente às suas experiências pessoais e, com base no exemplo da sua irmã, que apenas gaguejou por um curto período, considerou que a gaguez pode ser curada. Este método de reflexão falada, para além de ter permitido analisar se o instrumento era adequado e se os itens mediam o pretendido, possibilitou ainda a compreensão de que alguns factos relacionados com a gaguez necessitam de ser esclarecidos junto dos educadores de infância, reforçando a sugestão do painel de peritos em disponibilizar informações sobre esta perturbação, após a aplicabilidade do instrumento.

No final, em jeito de apreciação final do instrumento de avaliação TATS, a educadora de infância relatou que o instrumento era claro, adequado e sem ambiguidades significativas, tendo respondido a todos os itens do mesmo sem dificuldade. Para além disso não foi identificada qualquer necessidade significativa de alterar a forma e/ou conteúdo do instrumento.

A educadora de infância mencionou ainda que o instrumento TATS é composto por questões que abordam os conhecimentos gerais sobre gaguez, as atitudes que são expectáveis na relação entre o educador de infância e o aluno que gagueja e questões mais específicas sobre esta perturbação. No âmbito destas questões mais específicas, a educadora de infância partilhou que teria interesse em aprofundar futuramente os seus conhecimentos para conseguir apoiar o seu aluno que gagueja, no contexto de jardim de infância. Por conseguinte, o preenchimento do questionário TATS e o processo de reflexão falada podem ter incitado o interesse da educadora de infância em obter mais conhecimentos sobre esta temática (Wolcott & Lobczowski, 2021).

Como sugestão, apresenta-se no anexo 9 uma brochura, com informações gerais sobre esta perturbação e algumas estratégias que podem ser implementadas pelos educadores de infância, sendo que esta ferramenta pode ser útil para elucidar os educadores após a aplicação do instrumento TATS.

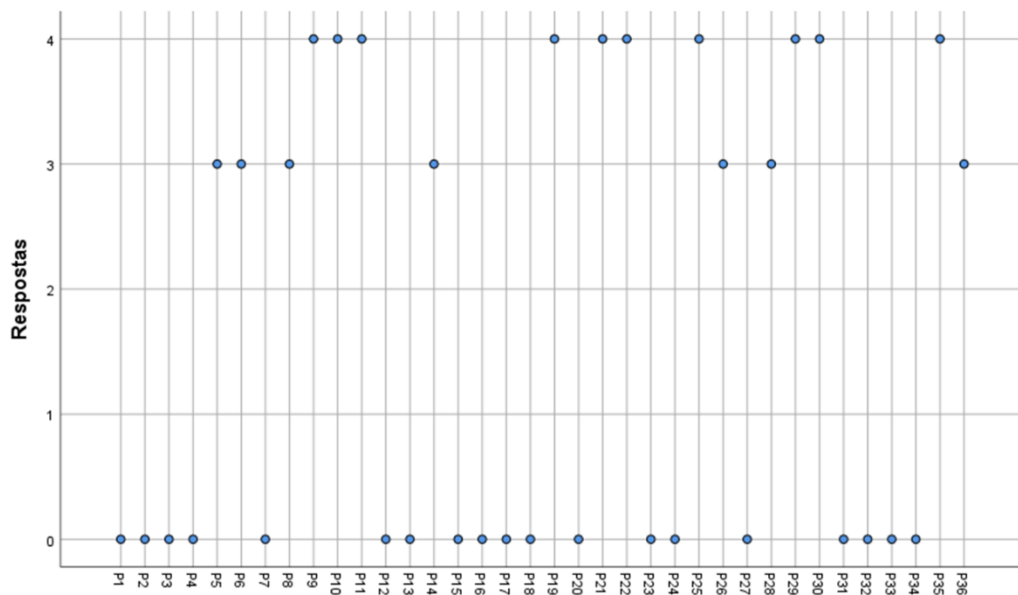


Figura 3 - Respostas ao inquérito durante o processo de reflexão falada. As respostas foram classificadas de acordo com a escala de Likert do instrumento TATS, entre 0 (discordo totalmente) e 4 (concordo totalmente).

4. Conclusão

Com o presente trabalho pretendia-se traduzir, adaptar e validar, para a população portuguesa, o instrumento de avaliação *Teacher Attitudes Toward Stuttering* (TATS). O processo metodológico seguiu as etapas recomendadas na literatura: tradução, retrotradução, painel de peritos, versão harmonizada para o PE e pré-teste.

A análise efetuada pelo painel de peritos (tradutora, linguista e terapeutas da fala com vasta experiência em investigação e intervenção na área da gaguez) permitiu a obtenção da equivalência semântica, idiomática, cultural e conceptual dos itens do instrumento. Os peritos indicaram a necessidade de melhorias e modificações para melhor compreensão e adequação conceptual. Nas questões sociodemográficas do instrumento, foi eliminado um item, pelo facto de o seu conteúdo não ser apropriado à cultura portuguesa. Alguns termos foram eliminados ou substituídos por outros termos como forma de garantir todas as equivalências. A versão final para o PE inclui assim todas as sugestões apresentadas nesta etapa da investigação.

O painel de peritos analisou ainda a coerência e adequação do conteúdo, atendendo às dimensões de clareza, relevância, adequação conceptual e ambiguidade de cada item que compõe o instrumento. Por conseguinte, considera-se que o instrumento de avaliação TATS apresenta validade de conteúdo. O facto de este grupo de especialistas ser constituído por profissionais com uma experiência alargada na área da gaguez contribuiu para uma visão assente em novas perceções acerca do conteúdo do instrumento e sobre o impacto da gaguez no contexto de jardim de infância, em crianças em idade pré-escolar.

Como limitações deste estudo, aponta-se a impossibilidade da participação dos autores do instrumento TATS original em todo o processo, por já terem falecido. Os autores da versão original de um instrumento devem manter um contacto próximo com a equipa de investigação durante as diferentes etapas do estudo, com o objetivo de discutir e clarificar pontos controversos (Beaton et al., 2000; Grant & Davis, 1997). Outra limitação relaciona-se com o número reduzido de peritos que participou neste estudo. Na literatura são apresentadas divergências quanto ao número de elementos que devem integrar um painel. Segundo Lynn (1986), o número de peritos é algo arbitrário, dependendo das características do instrumento, da formação e qualificação dos participantes e da sua disponibilidade. Contudo, este autor recomenda que o painel seja constituído pelo número mínimo de três peritos, sendo que o ideal é entre cinco e dez (Lynn, 1986).

A versão portuguesa do instrumento de avaliação TATS pode ser considerada válida no seu conteúdo e adaptada do ponto de vista cultural. Apesar de ser considerado por vários autores como um instrumento de fácil aplicabilidade e que permite averiguar os conhecimentos e atitudes dos professores em relação à gaguez e ao aluno que gagueja (Aghaz et al., 2020; Grigoropoulos, 2020; Hobbs, 2012), considera-se que, junto dos educadores de infância portugueses, este instrumento cumpriria na mesma o seu propósito e despoletaria certamente o interesse sobre esta problemática, se fosse redigido numa perspetiva mais otimista, ao invés de recorrer a uma conotação negativa associada à gaguez, presente em alguns dos itens.

A tradução de um instrumento existente tem vantagens relativamente ao desenvolvimento de um instrumento completamente novo, uma vez que já existe um corpo de pesquisa que apoia a confiabilidade das pontuações e a sua validação para os objetivos (Coster & Mancini, 2015). No entanto, poderia ser mais benéfica, em investigações futuras, a construção de um instrumento que avaliasse os conhecimentos e atitudes dos educadores de infância portugueses sobre a gaguez que fosse cientificamente mais atualizado e com um discurso mais positivo, considerando o impacto que todas as perceções associadas à gaguez podem ter na interação entre os educadores de infância e a criança que gagueja.

Algumas das questões do instrumento TATS podem ser potenciadoras de pensamentos e perceções desajustadas sobre a gaguez e a forma como o professor deve apoiar o aluno que gagueja no contexto escolar. Neste sentido, recomenda-se que, após a sua utilização em estudos futuros, seja disponibilizado um esclarecimento adicional, para clarificar factos sobre gaguez que têm sido amplamente estudados pela comunidade científica.

Espera-se que o instrumento de avaliação TATS seja uma mais-valia para averiguar os conhecimentos e atitudes dos educadores de infância relativamente à gaguez e ao aluno que gagueja e o que o mesmo despolete o interesse dos educadores por esta temática.

Referências Bibliográficas

- Abbiati, C., Guitar, B., & Hutchins, T. (2013). The development of an instrument to measure the speech attitudes of preschoolers who stutter. *Annual Meeting American Speech-Language-Hearing Association Convention*. Chicago: ASHA.
- Aghaz, A., Arani Kashani, Z., & Shahriyari, A. (2020). Evaluating Teachers' Attitudes Toward Stuttering Using the Persian Version of the Teacher's Attitudes Towards Stuttering Inventory. *Journal of Modern Rehabilitation*, 15(1), 41–46. <https://doi.org/10.32598/JMR.15.1.6>
- Alm, P. A. (2014). Stuttering in relation to anxiety, temperament, and personality: Review and analysis with focus on causality. Em *Journal of Fluency Disorders*, 40, 5–21. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.01.004>
- Alves, D. C., Correia, P., Cruz, S., Fonseca, J., Ibrahim, S., Lopes, I., Lousada, M., Oliveira, P., & Pinto, C. (2023). *Compendium de Terapia da Fala – Avaliar e Intervir com Evidência* (1ª Ed.). Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala.
- Ambrose, N. G., Yairi, E., Loucks, T. M., Seery, C. H., and Throneburg, R. (2015). Relation of motor, linguistic and temperament factors in epidemiologic subtypes of persistent and recovered stuttering: initial findings. *J. Fluency Disord.* 45, 12–26. doi: 10.1016/j.jfludis.2015.05.004
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (Quinta Edição). Climepsi Editores.
- Arafat, S., Chowdhury, H., Qusar, M., & Hafez, M. (2016). Cross Cultural Adaptation and Psychometric Validation of Research Instruments: a Methodological Review. *Journal of Behavioral Health*, 5(3), 129. <https://doi.org/10.5455/jbh.20160615121755>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Boyle, M. P. (2016). The impact of causal attribution on stigmatizing attitudes toward a person who stutters. *Journal of Communication Disorders*. 60, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.02.002>
- Boyle, M. P., Blood, G. W., & Blood, I. M. (2009). Effects of perceived causality on perceptions of persons who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34(3), 201–218. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.09.003>
- Carlino, F. C., Denari, F. E., & Costa, M. da P. R. da. (2011). Programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil. *Distúrb. comun*, 23(1), 15–23.

- Celeste, L. C., Russo, L. C., & Fonseca, L. M. de S. (2013). Influência da mídia sobre o olhar pedagógico da gagueira: reflexões iniciais. *Revista CEFAC*, 15(5), 1202–1213. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013005000042>
- Chang, S. E. (2011). Using brain imaging to unravel the mysteries of stuttering. In *Cerebrum: the Dana forum on brain science* (Vol. 2011). Dana Foundation.
- Chow, H. M., Garnett, E. O., Koenraads, S. P. C., & Chang, S. E. (2023). Brain developmental trajectories associated with childhood stuttering persistence and recovery. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101224>
- Constantino, C., Campbell, P., & Simpson, S. (2022). Stuttering and the social model. *Journal of Communication Disorders*, 96. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106200>
- Coster, W. J., & Mancini, M. C. (2015). Recommendations for translation and cross-cultural adaptation of instruments for occupational therapy research and practice. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 26(1), 50. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i1p50-57>
- Craig, A. (2014). Major controversies in Fluency Disorders: Clarifying the relationship between anxiety and stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 1–3.
- Crowe, T. A., & Cooper, E. B. (1977). Parental Attitudes Toward and Knowledge of Stuttering. *Journal of communications disorders*, 10.
- Crowe, T. A., & Walton, J. H. (1981). Teacher Attitudes Toward Stuttering. *Journal of fluency disorders*, 6.
- Davidow, J. H., Zaroogian, L., & Garcia-Barrera, M. A. (2016). Strategies for teachers to manage stuttering in the classroom: A call for research. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 283–296. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0057
- DiLollo, A., & Neimeyer, R. (2014). *Counseling in Speech-Language Pathology and Audiology. Reconstructing personal narratives*. Plural Publishing.
- Franken, M.-C., & Laroes, E. (2021). *RESTART-DCM Method*. <https://www.restartdcm.nl>
- Grant, J. S., & Davis, L. L. (1997). Selection and Use of Content Experts for Instrument Development. *Inc. Res Nurs Health*, 20, 269–274.
- Grigoropoulos, I. (2020). Early childhood educators' knowledge and attitudes toward young children who stutter. *Psychiatriki*, 31(4), 352–356. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2020.314.352>
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(12).

- Guitar, B. (2019). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment* (5th Edition). Wolters Kluwer.
- Guttormsen, L. S., Yaruss, J. S., & Næss, K. A. B. (2020). Caregivers' perceptions of stuttering impact in young children: Agreement in mothers', fathers' and teachers' ratings. *Journal of Communication Disorders*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106001>
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content Validity in Psychological Assessment: A Functional Approach to Concepts and Methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Hobbs, M. L. (2012). *Teacher Perceptions and Knowledge about Stuttering Before and After an In-Service Training*. Eastern Kentucky University.
- Jenkins, H. (2010). Attitudes of teachers towards dysfluency training and resources. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 253–258. <https://doi.org/10.3109/17549500903266071>
- Lynn, M. (1986). Determination and Quantification of Content Validity. *Nursing Research*, 35(6).
- Mancinelli, J. M. (2019). The effects of self-disclosure on the communicative interaction between a person who stutters and a normally fluent speaker. *Journal of Fluency Disorders*, 59, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2018.11.003>
- Manning, W. (2010). *Clinical Decision Making in Fluency Disorders* (3^o Ed.). Delmar.
- Manning, W., & Gayle Beck, J. (2013). The role of psychological processes in estimates of stuttering severity. *Journal of Fluency Disorders*, 38(4), 356–367.
- McAllister, J. (2016). Behavioural, emotional and social development of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.09.003>
- Mendonça, J. E., & Lemos, S. M. A. (2011). Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. *Revista CEFAC*, 13(6), 1017–1030. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000068>
- Millard, S. K., & Davis, S. (2016). The Palin parent rating scales: Parents' perspectives of childhood stuttering and its impact. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 950–963. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-S-14-0137
- Millard, S. K., Zebrowski, P., & Kelman, E. (2018). Palin parent-child interaction therapy: The bigger picture. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(3S), 1211–1223. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-ODC11-17-0199
- Nora, C., Zoboli, E., & Vieira, M. M. (2017). Validação por peritos: importância na tradução e adaptação de instrumentos. *Rev Gaúcha Enferm.*, 38(3). <https://doi.org/10.1590/1983>

- Perez, H. R., & Stoeckle, J. H. (2016). Stuttering: Clinical and research update. *Canadian family physician Medecin de famille canadien*, 62(6), 479–484.
- Polikowsky, H. G., Shaw, D. M., Petty, L. E., Chen, H. H., Pruett, D. G., Linklater, J. P., Viljoen, K. Z., Beilby, J. M., Highland, H. M., Levitt, B., Avery, C. L., Mullan Harris, K., Jones, R. M., Below, J. E., & Kraft, S. J. (2022). Population-based genetic effects for developmental stuttering. *Human Genetics and Genomics Advances*, 3(1). <https://doi.org/10.1016/j.xhgg.2021.100073>
- Reinhart, A., Evans, C., Luby, A., Orellana, J., Meyer, M., Wieczorek, J., Elliott, P., Burckhardt, P., & Nugent, R. (2022). Think-Aloud Interviews: A Tool for Exploring Student Statistical Reasoning. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 30(2), 100–113. <https://doi.org/10.1080/26939169.2022.2063209>
- Riley, G. (2009). *The Stuttering Severity Instrument for Adults and Children (SSI-4)*, 4th Edn. Austin, TX: PRO-ED.
- Rocha, M., Yaruss, J. S., & Rato, J. R. (2019). Stuttering in children: a literature review update Gaguez na criança: atualização da revisão de literatura. *Cadernos de Saúde* 8, 11, 12–20. <https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2019.5950>
- Sander, R. W., & Osborne, C. A. (2019). Stuttering: Understanding and Treating a Common Disability. *American family physician*, 100(9), 556–560.
- Silva, L. K., Martins-Reis, V. de O., Maciel, T. M., Ribeiro, J. K. B. C., de Souza, M. A., & Chaves, F. G. (2016). Stuttering at school: The effect of a teacher training program on stuttering. *CODAS*, 28(3), 261–268. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015158>
- Smith, A., & Weber, C. (2017). How stuttering develops: The multifactorial dynamic pathways theory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2483–2505. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-S-16-0343
- Soares, E., Leal, G., Belchior, C., Mendes, S., & Valente, A. R. (2023). Tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento de avaliação Preschooler Awareness of Stuttering Survey para o português europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23025. <https://doi.org/10.21814/rpe.25016>
- Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. (2020). *Dicionário Terminológico de Terapia da Fala* (Papa Letras, Ed.; 1.ª ed.).
- Sousa, V. D., & Rojjanasirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Em Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268–274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>

- Sperber, A. D. (2004). Translation and Validation of Study Instruments for Cross-Cultural Research. *Gastroenterology*, *126*(1). <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2003.10.016>
- Sugathan, N., & Maruthy, S. (2021). Predictive factors for persistence and recovery of stuttering in children: A systematic review. Em *International Journal of Speech-Language Pathology*, *23*(4), 359–371. Taylor and Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1812718>
- Thomas, R., Abell, B., Webb, H. J., Avdagic, E., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Parent-Child Interaction Therapy: A Meta-analysis. Em *PEDIATRICS*, *140*(3).
- Tilden, V., Nelson, C., & May, B. (1990). Use of Qualitative Methods to Enhance Content Validity. *Nursing Research*, *39*(3).
- Valente, A. R. S., St. Louis, K. O., Leahy, M., Hall, A., & Jesus, L. M. T. (2017). A country-wide probability sample of public attitudes toward stuttering in Portugal. *Journal of Fluency Disorders*, *52*, 37–52. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.03.001>
- Vanryckeghem, M., & Brutten, E. J. (2007). KiddyCAT: Communication attitude test for preschool and kindergarten children who stutter. San Diego, CA: Plural Publishing Incorporated.
- Walsh, B., Christ, S., & Weber, C. (2021). Exploring relationships among risk factors for persistence in early childhood stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *64*(8), 2909–2927. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00034
- Weidner, M. E., & St. Louis, K. O. (2014). Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering/Child (POSHA-S/Child). *Populore Publishing Company*.
- Weidner, M. E., St. Louis, K. O., Burgess, M. E., & LeMasters, S. N. (2015). Attitudes toward stuttering of nonstuttering preschool and kindergarten children: A comparison using a standard instrument prototype. *Journal of Fluency Disorders*, *44*, 74–87. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2015.03.003>
- Wolcott, M. D., & Lobczowski, N. G. (2021). Using cognitive interviews and think-aloud protocols to understand thought processes. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *13*(2), 181–188. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.09.005>
- World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).
- Yaruss, J. S. (2007). Application of the ICF in fluency disorders. *Seminars in Speech and Language*, *28*(4), 312–322. <https://doi.org/10.1055/s-2007-986528>
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2004). Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): An update. *Journal of Communication Disorders*, *37*(1), 35–52. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00052-2](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00052-2)

Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2006). Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31(2), 90–115. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2006.02.002>

Anexos

Anexo 1 – Autorização para a tradução e adaptação cultural do instrumento TATS



Diana Silva <tfdianasilva@gmail.com>

TATS Inventory

Bradley Thomas Crowe <bcrowe@olemiss.edu>
Para: "tfdianasilva@gmail.com" <tfdianasilva@gmail.com>

3 de junho de 2022 às 15:25

Hi Ms. Silva.

Your email regarding the TATS inventory made it to me. That was actually my father's publication, along with Dr. Julie Walton. My father has passed away, but I am sure he would be ok with you translating it. You may want to check with the Journal of Fluency Disorders to make sure they don't have any rights over it as well.

I would love to hear of your results once you have completed your study. Or maybe we could get something to do some updates to the study completed here previously and do a multi-cultural comparison.

Thank you.

Brad

Anexo 2 – Parecer da comissão de ética

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE
POLITECNICO
DO PORTO

3º Parecer

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

Número de Registo da Comissão de Ética: CE0096C Data receção do Documento: 20/10/2022
Existência de entradas anteriores: Sim

TÍTULO DO TRABALHO:

Os conhecimentos e atitudes dos educadores de infância em Portugal acerca da gaguez: um estudo de investigação-ação

INVESTIGADOR RESPONSÁVEL:

Diana Sofia Santos Silva

DATA PREVISTA PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO: Início: 19.09.2022

Fim: 30.06.2023

RESUMO DO ESTUDO

OBJETIVOS:

Nada a referir.

AMOSTRA:

Nada a referir.

FORMULÁRIO DE DADOS A RECOLHER:

Presentes e nada a referir

MATERIAL:

Nada a referir

MÉTODOS:

Nada a referir

RISCOS:

Nada existentes

CONSENTIMENTO INFORMADO:

Nada a referir

AUTORIZAÇÃO PELOS RESPONSÁVEIS LOCAIS:

Nada a referir

APRECIÇÃO DA COMISSÃO DE ÉTICA:

Consideram-se esclarecidas as questões colocadas

PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA:

De acordo com todos os dados analisados, o parecer é "favorável", desde que cumpridas todas as diretrizes submetidas a esta Comissão, recomendando-se que a decisão seja suspensa caso haja algum incumprimento grave.

Assinado por: **Pedro Manuel Ribeiro da Rocha Monteiro**
Num. de Identificação: 09132856
Data: 2023.02.07 16:58:08 +0000

07/02/2023



SGS ESS.004.M0.3:8.02

Anexo 3 – Ata do Processo de Síntese

Aos onze dias do mês de julho do ano dois mil e vinte e dois, pelas onze horas, teve início reunião de síntese de traduções, realizada online, através do zoom. A reunião teve uma duração aproximada de sessenta minutos e decorreu no âmbito de um estudo realizado para o mestrado em terapia da fala da Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto. Na reunião esteve presente a investigadora do estudo, a tradutora A e a tradutora B.-----

A investigadora iniciou a reunião, saudando os presentes. De seguida, explicou brevemente o estudo, os seus objetivos e a pertinência da reunião realizada. Posteriormente, deu-se início à ordem de trabalhos, apresentada da seguinte forma:-----

Ponto um: Discussão sobre os resultados da tradução, com base num documento previamente elaborado pela equipa de investigação, com versões traduzidas de cada elemento.-----

Antes de iniciar a reunião, a investigadora reforçou que o seu papel seria de moderadora, não intervindo na tomada de decisão sobre os resultados das traduções. Para que as tradutoras conseguissem discutir cada item do questionário, foi partilhado o documento com as versões traduzidas por cada elemento.-----

Começando a discussão e análise pelo título do instrumento "*Teacher Attitudes Toward Stuttering*" a tradutora A tinha traduzido para "Atitudes dos professores relativamente à gaguez" e a tradutora B para "O inventário TATS". Na reunião foi discutido este aspeto, tendo-se sido acordado pelas tradutoras que se manteria a tradução realizada pela tradutora A, por apresentar uma melhor tradução para o português europeu e por ser mais explicativo dos dados que se pretende recolher com este instrumento.-----

Para as questões iniciais do instrumento a tradutora A tinha proposto "educação: qualificação superior" e a tradutora B "habilitações literárias". A tradutora B justificou que tinha feito uma tradução literal do instrumento. A tradutora A indagou que é mais utilizado o termo "habilitações literárias", permitindo assim incluir vários graus académicos. Ambas as tradutoras chegaram ao consenso de que a melhor tradução seria "habilitações literárias". Nas restantes questões iniciais, relativas aos dados sociodemográficos dos participantes, as traduções não apresentavam discrepâncias, tendo-se seguido a análise e discussão das outras questões incluídas no questionário.-----

Nas instruções para começar a responder ao questionário discutiu-se se se iria incluir "circule a opção que melhor representa a sua resposta a cada uma das seguintes afirmações" (tradutora A) ou "assinale uma resposta por cada afirmação, que reflita a sua reação à mesma" (tradutora B). A tradutora B mencionou que tinha traduzido de forma literal da língua inglesa e que a tradução da

tradutora A ficaria melhor enquadrada. A tradutora A justificou que a sua tradução, não só nesta questão, mas nas restantes questões do instrumento, teve por base a sua experiência profissional enquanto professora, referindo que a tradução literal nem sempre transmite a mensagem pretendida e que, neste sentido, traduziu utilizando conceitos que lhe parecem mais adequados para a realidade vivenciada pelos professores em contexto de sala de aula.-----

Para a escala de likert do instrumento, as tradutoras concordaram em manter a tradução da tradutora A “concordo totalmente/concordo mais ou menos/não concordo, nem discordo/discordo mais ou menos/discordo totalmente” por considerarem mais natural e de simples interpretação.-----

Na primeira questão do questionário foi discutido entre as tradutoras a terminologia “exercícios de oralidade” (tradutora A) e “discussões orais” (tradutora B). As tradutoras concluíram e concordaram que o mais adequado seria “exercícios que envolvem a oralidade”. Ainda na primeira questão, foi discutido o termo “excluir” (tradutora A) ou “dispensar” (tradutora B) relativo à participação criança que gagueja nas atividades de sala de aula. As tradutoras consideraram que o termo “excluir” seria remetido para uma conotação muito negativa, considerando assim o termo “dispensar”. A tradutora A referiu que o instrumento apresentava afirmações muito negativas, tendo sido difícil a tradução do mesmo.-----

Na segunda e na terceira questão, ambas as tradutoras concordaram em manter a tradução da tradutora A por considerarem uma tradução mais simplificada e representativa da versão original. Nas questões quatro, cinco e seis as traduções não apresentavam discrepâncias significativas, sendo que as tradutoras estavam de acordo.-----

Na questão número sete, as tradutoras chegaram à conclusão da seguinte tradução: “as crianças que gaguejam devem ser consciencializadas de que são diferentes das outras crianças” por considerarem que o papel do professor está implícito. Neste ponto surgiu a discussão entre os termos “criança com gaguez” ou “criança que gagueja”, sendo que aparecem os dois no decorrer do questionário, tendo-se optado por consenso entre as tradutoras por utilizar-se “criança que gagueja”.-----

Na questão oito não existiam diferenças significativas nas traduções apresentadas e desta forma não foram realizadas alterações. Na questão número nove, as tradutoras afirmaram que a mesma era de difícil interpretação e que não compreendiam o seu objetivo. Optou-se por “as crianças são mais fluentes quando os professores insistem que a criança relaxe”, embora as tradutoras considerem que esta questão deve ser reformulada de forma a tornar-se mais perceptível.-----

Na pergunta dez, foi discutido os termos “disciplinar” e “ensinar”. Decidiram pelo termo “disciplinar” por considerarem que engloba não só as questões mais académicas mas as regras sociais e os

comportamentos das crianças em contexto de sala de aula.-----

Nas questões onze, treze e quatorze se verificaram diferenças significativas nas traduções. Na questão doze, ambas as tradutoras referiram que a tradução foi difícil. A discussão centrou-se no termo “troçar” se seria utilizado no português europeu ou apenas no português do Brasil. Por conseguinte, as tradutoras concordaram na utilização do termo “ridicularizar”, por considerarem mais formal e usual.-----

Relativamente à questão quinze, a tradutora A considerou que o termo “constrangidos” utilizado pela tradutora B se enquadrava melhor com a tradução do instrumento original ao invés do termo “envergonhados”. Também na questão dezasseis, ambas as tradutoras concluíram que a tradução da tradutora B refletia melhor o pretendido para a questão, uma vez que o conceito de “situações de fala” podia abranger não só situações de conversação mas também outras situações como apresentações orais.-----

Na pergunta dezoito as tradutoras consideraram que os termos “fala” e “discurso” são sinónimos, contudo sugeriram a utilização do termo “discurso”.-----

Nas questões dezassete, dezanove e vinte verificou-se um consenso nas traduções.-----

No que concerne à questão vinte e um as tradutoras discutiram os conceitos “graus de gravidade” e “graus de severidade”. A tradutora B referiu que desconhece a terminologia utilizada na área das perturbações da fluência. A tradutora A mencionou que o termo utilizado na língua inglesa pode ser traduzido tanto para gravidade como para severidade. A tradutora B referiu que na sua opinião se enquadrava melhor o termo “severidade” uma vez que se utiliza “gaguez severa” na classificação desta perturbação.-----

Nas questões vinte e dois, vinte e três e vinte e cinco do instrumento as traduções estavam muito similares. Na pergunta vinte e quatro a tradutora B concordou com a tradução da tradutora A por esta ser mais explícita e de acordo com a tradução da versão original. -----

Na análise da questão vinte e seis a tradutora B mencionou que realizou uma tradução literal do instrumento original, utilizando o termo “avisar”. A tradutora A considera que o termo que utilizou referente a “incentivar” é mais positivo comparativamente com o termo da tradutora B. Durante este momento de discussão, a tradutora A fez uma pesquisa breve de sinónimos do conceito que utilizou tendo encontrado os termos “cautela”, “cuidado” e “prudência”. No final, ambas as tradutoras concluíram que “avisar” era o termo mais ajustado por ser uma tradução mais literal a partir do instrumento original.-----

Na questão vinte e sete ambas as tradutoras referiram que foi complicado entender primeiramente a questão e depois traduzir a mesma. A tradutora A referiu que a sua tradução estava incompleta,

encontrando-se em falta a parte de “há uma predisposição para a gaguez no momento em que a criança nasce” e desta forma concordou com a tradução da tradutora B.-----

No que respeita à questão vinte e oito as tradutoras mencionaram que os termos que utilizaram “incentivar” (tradutora A) e “aconselhar” (tradutora B) eram sinónimos mas chegaram a um acordo optando por “aconselhar”, por ser mais próximo do termo utilizado na língua inglesa.-----

No âmbito das perguntas vinte e nove e trinta as traduções não apresentavam discrepâncias. No item trinta e um as tradutoras chegaram a um consenso de incluir partes de ambas as traduções que realizaram. Ainda neste item as tradutoras referiram que surgem vários termos no decorrer do instrumento original como “students”, “the stutterer” e “children” reforçando a necessidade de uniformizar estes conceitos para um conceito apenas como discutido anteriormente. A tradutora B referiu ainda que o instrumento original não está coerente na terminologia utilizada e que uma vez que o instrumento se destina a professores e às suas perceções e atitudes perante a gaguez apresentada nas crianças, o termo deveria ser “a criança que gagueja”.-----

No item trinta e dois, trinta e três e trinta e quatro as traduções estavam concordantes. Na questão trinta e cinco a após discutirem os termos “organizar terapias” (tradutora A) e “obtenção de terapias” (tradução B) as tradutoras chegaram ao consenso de que ficaria melhor utilizar “encaminhamento das crianças com dificuldades de fluência para as terapias”.-----

No último item do questionário a tradutora A considerou que o termo “allowances” utilizado no instrumento original se referia a “tolerância na avaliação do desempenho académico” e a tradutora B a “adaptações”. Por sua vez, a tradutora A considera que “adaptações” é um termo que remete para diferenças na avaliação do desempenho académico e para questões como por exemplo o professor colocar as perguntas ao aluno de uma outra forma ou o aluno permanecer noutra sala com menos crianças. Para a tradutora A, a utilização do termo “tolerância” consiste na criança que gagueja fazer tudo igual às outras crianças e o professor demonstrar mais tolerância nos momentos em sala de aula, sem acentuar essa diferença no seu currículo académico. Por conseguinte, as tradutoras chegaram a um consenso, de manter a tradução da tradutora A.-----

A investigadora questionou se haveria mais alguma questão que as tradutoras quisessem discutir ou ver esclarecida. Não existindo nenhum outro assunto para ser abordado, a investigadora agradeceu a participação e disponibilidade das tradutoras e deu por encerrada a reunião às doze horas, da qual foi lavrada a presente ata.-----

Anexo 4 – Ata do Painel de Peritos

Aos quatorze dias do mês de dezembro do ano dois mil e vinte e dois, pelas doze horas, teve início reunião de painel de peritos, realizada online, através do zoom. A reunião teve uma duração aproximada de sessenta minutos e decorreu no âmbito de um estudo realizado para o mestrado em terapia da fala da escola superior de saúde do politécnico do porto. Com o mesmo intuito, foi realizada posteriormente uma outra reunião, no dia vinte e um do mês de dezembro do ano dois mil e vinte e dois, com a mesma duração de sessenta minutos. Em ambas as reuniões estiveram presentes a investigadora do estudo e os quatro elementos que constituíam o painel: uma terapeuta da fala que fez parte do processo de tradução, duas terapeutas da fala com uma vasta experiência na avaliação, diagnóstico, intervenção e investigação na área da gaguez e uma linguista.

A investigadora iniciou a reunião, saudando os presentes. De seguida, explicou brevemente o estudo, os seus objetivos e a pertinência da reunião realizada. Posteriormente, deu-se início à ordem de trabalhos, apresentada da seguinte forma:-----

Ponto um: Consolidar a versão traduzida do questionário por intermédio da equivalência em quatro áreas:-----

- Semântica (avaliar o significado das palavras para preservar o significado e a formulação dos itens);-----
- Idiomática (tradução de expressões idiomáticas e coloquiais que não podem ser traduzidas literalmente, mas devem ser adaptadas);-----
- Cultural (coerência entre os termos utilizados e as experiências vividas pelos profissionais ao qual o questionário se destina, para verificar a adequação deste ao contexto cultural);-----
- Conceitual (equivalência de significado e conceito, ou seja, a adequação dos conceitos à linguagem do contexto específico para onde a tradução se destina).-----

Para que os elementos do painel de peritos conseguissem discutir cada item do questionário, foi partilhado o documento com as versões traduzidas e com a versão original do instrumento.-----

Iniciando a discussão pelo título do instrumento, todos os elementos do painel de peritos concordaram com a versão apresentada pela equipa de tradução.-----

Relativamente aos dados sociodemográficos o painel considerou que a questão relativamente às habilitações académicas deveria ser de acordo com a versão original, sugerindo “habilitações académicas: (grau académico mais elevado).-----

Ainda nas questões sociodemográficas, todos os elementos do painel foram de acordo em eliminar o item relativo ao estado de aquisição da qualificação, uma vez que consideraram que este item,

traduzido do instrumento original, não se aplica à realidade portuguesa. Foi também sugerido substituir o termo "circule" por "assinale" nas instruções e alterar "na(s) sua(s) turma(s)..." para "na sua turma...", utilizando apenas o singular para tornar o instrumento mais simples na sua interpretação.-----

Os elementos do painel de peritos discutiram os diversos conceitos que aparecem no decorrer do instrumento: "criança", "aluno" e "gago". O termo "gago" foi imediatamente excluído, pela conotação negativa associada. Por considerarem que "criança" é demasiado abrangente, podendo referir-se a qualquer criança que seja ou não aluno, todos os elementos concordaram em incluir o termo "aluno que gagueja", tornando o instrumento mais consistente na terminologia utilizada, uma vez que este se dirige a professores. Foi ainda sugerido por todos os elementos alterar "filhos com gaguez" para "filhos que gaguejam" e "filhos que já tiveram gaguez" para "filhos que já tenham gaguejado".-----

Na escala de likert utilizada pelo questionário todos os elementos do painel concordaram com o seguinte: "concordo totalmente/concordo em parte/indeciso/discordo em parte/discordo totalmente". Ao invés de "moderadamente" substituíram por "em parte" referindo que é mais usual encontrar estes termos nos questionários.-----

Na primeira questão do questionário foram discutidos os termos "dispensar" e "excluir". Este último termo foi considerado inadequado por todos os elementos do painel, tendo-se optado por "dispensar".-----

Relativamente ao segundo item todos os elementos concordaram em substituir "estudantes disfluente" por "alunos que gaguejam", respeitando a consistência estabelecida anteriormente.

No terceiro, quinto, sexto e sétimo item do instrumento, todos os elementos do painel concordaram com tradução realizada, sugerindo apenas a alteração da terminologia já discutida inicialmente de "alunos" em vez de "crianças".-----

Na discussão do item quatro, o painel concordou em retirar o "seu" da frase "...que o seu professor" por considerarem que não acrescenta informação relevante e incluir o determinante "as" em "complete (as) palavras".-----

Na questão oito, todos os elementos do painel consideraram que o termo "ordens" era inadequado e não traduzia o conceito da versão original do instrumento, tendo sido substituído por "indicações", por acordo unânime entre os peritos.-----

Na questão nove foi sugerido retirar "o comportamento" na frase "os alunos são mais fluentes quando os professores insistem que eles relaxem o seu comportamento", para tornar o item mais claro e objetivo, uma vez que a questão é confusa, segundo os elementos do painel.-----

No que concerne ao item número dez, o painel concordou em alterar "paciência extra" para "mais paciência", por ser mais simples e direto.-----

Na questão onze e treze não foram sugeridas alterações pelos elementos do painel, mantendo-se a versão traduzida.-----

No âmbito do item doze, foi sugerida a alteração da segunda parte relativa a “assim sendo, a criança que gagueja deve aprender a aceitá-la e a esperá-la” para “assim sendo, o aluno que gagueja deve aprender a aceitar e a esperar a ridicularização”, uma vez que os elementos consideravam que nesta parte da pergunta não estava claro que se referia à ridicularização.-----

Relativamente à questão quatorze o painel de peritos sugeriu a alteração do termo “melhor adaptação ao seu problema” para “melhor adaptação à sua gaguez”, mencionando que a gaguez nem sempre é encarada pelas pessoas como um problema. -----

No item quinze, os elementos concordaram em manter a versão traduzida, não sugerindo nenhuma alteração.-----

Na questão dezasseis um elemento do painel sugeriu em retirar a palavra “possam” da frase “...situações da fala que possam ser difíceis”, de forma a tornar a pergunta mais simples e direta. Os restantes elementos concordaram com esta sugestão. -----

Na discussão da questão dezassete, o painel concordou em incluir o termo “reparem menos na sua gaguez” ao invés de “não reparem tanto na sua gaguez” por considerarem que vai mais de encontro à tradução da versão original. -----

No que concerne à questão dezoito um perito sugeriu alterar “punir o comportamento de gaguez” para “punir os comportamentos de gaguez”. Foi ainda sugerido por outro perito alterar “fala fluente” para “fluência da fala”. Todos os elementos concordaram com estas alterações sugeridas. -----

Na análise do item dezanove, para facilitar a compreensão e interpretação da questão, o painel concordou em alterar “... tão bem-educadas socialmente” para “socialmente tão bem-educados”. O mesmo constatou-se na questão vinte em que se alterou de “tão bem-sucedidas academicamente” para “academicamente tão bem-sucedidos” -----

A discussão do item vinte e um centrou-se na inclusão do termo “gravidade” ou “severidade” para a classificação da gaguez. O painel concluiu que o termo “gravidade” é mais utilizado na área das perturbações da fluência, mantendo a versão já traduzida, sem apresentar alterações. Nas perguntas vinte e dois e vinte e três do questionário também não foram apresentadas sugestões ou propostas para a alteração das mesmas, em relação à tradução realizada anteriormente pela equipa de tradução. No item vinte e quatro, um perito considerou que a pergunta estava traduzida literalmente a partir da versão original, o que a tornava mais complexa. Por conseguinte sugeriu a alteração de “muitas crianças gaguejam como um mecanismo para receberem atenção” para “muitos alunos gaguejam como forma de receberem atenção”. Os restantes peritos foram de acordo com esta alteração. -----

Não foram apresentadas pelo painel alterações à versão traduzida da questão vinte e cinco e vinte e oito do instrumento, estando de acordo com a mesma.-----

Na pergunta vinte e seis, um perito questionou se o termo “alertar” seria mais apropriado em comparação com o termo “avisar”. Os outros peritos concordaram com esta alteração sugerida. A primeira sugestão na questão vinte e sete foi de retirar o termo “relativamente” para simplificar a sua interpretação, uma vez que os elementos do painel consideraram que este termo não acrescentava nenhuma informação, tornando a frase mais complexa. Relativamente à frase “...provavelmente há uma predisposição para a gaguez” um elemento do painel referiu que, como o instrumento original é antigo, a utilização deste termo pode dever-se ao facto de, no ano em que foi desenvolvido, ainda não existirem muitos conhecimentos acerca das causas da gaguez e desta forma, os autores não se quererem comprometer com esta questão, utilizando assim o termo “provavelmente”. Neste sentido, todos os elementos concordaram em excluir o mesmo. Também concordaram, por unanimidade em excluir a última parte da pergunta “antes ou no momento do nascimento” referindo que não tem sentido com a primeira parte.-----

No item vinte e nove os peritos concordaram entre si em alterar “serem ensinadas” para “aprenderem”, de forma a simplificar a questão. Também na questão trinta concordaram em retirar a palavra “global” da versão traduzida, com o mesmo intuito de tornar a questão mais perceptível.--

Na questão trinta e um o painel de peritos foi de acordo em modificar o termo “uma maior escolaridade” para “um maior nível de escolaridade”, considerando que é mais ajustado e de fácil interpretação.-----

Durante a análise do item trinta e dois foi sugerido por um perito colocar o termo “geralmente” no início da frase. Houve acordo entre todos os elementos ficando da seguinte forma “geralmente, os alunos que gaguejam não são tão responsáveis como os que não gaguejam”.-----

Não foram sugeridas alterações significativas no item trinta e três por parte dos elementos do painel de peritos, mantendo-se a versão traduzida.-----

No item trinta e quatro foi proposto por um elemento do painel alterar o termo “sinal preliminar” para “indício”, para tornar a questão mais objetiva. Todos os membros do painel concordaram com esta alteração.-----

A discussão do painel relativa à pergunta trinta e cinco do questionário centrou-se no termo “obtenção de terapias”, obtido a partir da tradução. Um perito questionou se não seria mais relevante considerar “encaminhamento”. Por sua vez, outro perito referiu que o termo “sinalizar” poderia ser mais apropriado tendo em consideração a questão incluída no instrumento original. Todos os membros do painel concordaram com as sugestões tendo ficado a versão final “os professores devem considerar que é da sua responsabilidade a sinalização para terapia dos alunos que

gaguejam”.-----

Na última questão do questionário, trinta e seis, todos os peritos concordaram com a alteração da questão traduzida “a avaliação do desempenho académico de um aluno que gagueja deve ter adaptações” para “devem ser feitas adaptações na avaliação do desempenho académico do aluno que gagueja”, referindo que é mais idêntica à versão original do instrumento e de mais fácil interpretação.-----

A investigadora questionou se haveria mais alguma questão que as tradutoras quisessem discutir ou se queriam partilhar a sua apreciação global do instrumento. Um dos peritos referiu que apesar do instrumento ser antigo, poderão ainda existir algumas ideias e mitos enraizados sobre a gaguez, que estão presentes nas questões que são colocadas pelo mesmo. Outro perito mencionou que embora o questionário tenha algumas questões colocadas de forma depreciativa, estas são importantes para compreender as atitudes e os conhecimentos dos professores sobre a gaguez. -- Não existindo nenhum outro assunto para ser abordado, a investigadora agradeceu a participação e a disponibilidade dos elementos do painel de peritos e deu por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente ata.-----

Anexo 5 – Guião da Reflexão Falada

Guião do Pré-Teste

1. Apresentação do Estudo e Esclarecimento de Dúvidas
2. Assinatura do Consentimento Informado
3. Preparar a gravação audiovisual e iniciar a gravação
4. Introdução ao Pré-Teste (Reflexão Falada)

Vou pedir que pense em voz alta enquanto preenche o formulário. Ou seja, eu gostaria que me dissesse tudo o que pensa enquanto preenche cada pergunta do formulário. Irá responder a uma pergunta de cada vez.

Quando eu digo conte-me tudo, eu realmente quero dizer cada pensamento que tenha desde o momento em que lê a pergunta até ao final quando tiver uma resposta. Por favor, não se preocupe em planear como dirá as coisas ou esclarecer seus pensamentos. O que eu realmente quero é ouvir os seus pensamentos constantemente enquanto tenta preencher o formulário. Às vezes, poderá precisar de tempo para pensar calmamente – se for o caso, tudo bem, mas por favor diga-me o que pensou o mais rápido possível depois de terminar.

Sei que pode ser estranho pensar em voz alta, mas tente imaginar que está sozinho na sala. Se ficar em silêncio por muito tempo, direi “pense em voz alta”.

5. Preenchimento do formulário *online*
6. Questões finais:
 - a. O que achou do formulário?
 - b. Existe alguma pergunta que faria modificações?
7. Terminar a gravação e agradecer pela colaboração

10. Os professores precisam de ter mais paciência quando disciplinam alunos que gaguejam.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
11. É importante os professores serem bons ouvintes quando lidam com alunos que gaguejam.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
12. Ridicularizar é uma reação humana comum à gaguez e pode não afetar de forma significativa a fala da criança que gagueja. Assim sendo, o aluno que gagueja deve aprender a aceitar e a esperar a ridicularização.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
13. Os professores têm relativamente pouca influência nas atitudes do aluno em relação à sua gaguez; o aluno que gagueja desenvolve a maioria das suas atitudes de forma independente.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
14. Alunos que gaguejam farão provavelmente uma melhor adaptação à sua gaguez se forem encorajados a discutir abertamente os seus sentimentos acerca da mesma
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
15. É natural os professores sentirem-se constrangidos quando falam com um aluno que gagueja.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
16. É recomendável que os professores sugiram ao aluno que gagueja que evite certas situações de fala difíceis.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
17. É útil encorajar o aluno que gagueja a falar rápido para que as outras pessoas reparem menos na sua gaguez.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
18. Punir os comportamentos de gaguez aumentará a fluência da fala.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
19. No geral, os alunos que gaguejam são socialmente tão bem-educados como os alunos que não gaguejam.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
20. Não se pode esperar que os alunos que gaguejam sejam academicamente tão bem-sucedidos quanto os alunos que não gaguejam.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
21. Existem vários graus de gravidade de gaguez.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
22. Não existe relação entre o medo e a gaguez.
Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente
23. No geral, pode considerar-se que os alunos que gaguejam são psicologicamente diferentes dos alunos que não gaguejam.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

24. Muitos alunos gaguejam como forma de receberem atenção.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

25. Punir o aluno que gagueja pode provocar um agravamento do problema de fala.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

26. Os professores devem alertar o aluno que gagueja para pensar antes de falar.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

27. Os professores têm pouca influência no desenvolvimento da gaguez, uma vez que há uma predisposição para a gaguez.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

28. Os professores devem aconselhar o aluno que gagueja a respirar fundo antes de falar.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

29. É útil para os alunos que gaguejam aprenderem factos acerca da gaguez.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

30. Os professores são influências importantes no processo de ajuda ao aluno na adaptação ao seu problema de fala.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

31. De uma forma geral, encorajar para um maior nível de escolaridade não é tão importante para o aluno que gagueja como para o aluno que não gagueja.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

32. Geralmente, os alunos que gaguejam não são tão responsáveis como os que não gaguejam.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

33. É expectável que, ocasionalmente, os professores fiquem zangados com os alunos que gaguejam por estes gaguejarem.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

34. A gaguez pode ser vista como um indício de uma personalidade fraca.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

35. Os professores devem considerar que é da sua responsabilidade a sinalização para terapia dos alunos que gaguejam.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

36. Devem ser feitas adaptações na avaliação do desempenho académico do aluno que gagueja.

Concordo totalmente | Concordo em parte | Indeciso(a) | Discordo em parte | Discordo totalmente

Anexo 7 – Grelha de comparação do processo de tradução e retrotradução (1º momento)

Item	T1	T2	Versão de Consenso	RT1	RT2	Original
Título	Atitudes dos Professores Relativamente à Gaguez	O inventário TATS	Atitudes dos Professores Relativamente à Gaguez	Teacher Attitudes Toward Stuttering	Teachers' attitudes towards stutter	Teacher Attitudes Toward Stuttering
Dem.	<p>Data: Educação: Qualificação Superior: Local de aquisição da qualificação: Anos de experiência da qualificação: Circule a faixa etária: 20-29 30-39 40-49 50 ou mais Atualmente, tem uma criança com gaguez na sua turma? Sim Não Alguma vez teve uma criança com gaguez na sua turma? Sim Não Tem filhos? Se sim, tem filhos com gaguez? Tem filhos que já tiveram gaguez?</p>	<p>Data: Habilitações literárias: Local de aquisição da qualificação: Número de anos de experiência no ensino: Faixa etária: 20-29 anos 30-39 anos 40-49 anos 50 anos ou mais Neste momento tem alguma criança que gagueja na(s) sua(s) turma(s)? Sim Não Alguma vez teve um aluno que gagueja? Sim Não Tem filho(s) ou filha(s)? Sim Não Se respondeu sim na pergunta anterior, algum dos seus filhos gagueja? Sim Não Tem algum filho que alguma vez tenha gaguejado? Sim Não</p>	<p>Data: Educação: Habilitações literárias: Local de aquisição da qualificação: Número de anos de experiência no ensino: Circule a faixa etária: 20-29 30-39 40-49 50 ou mais Neste momento tem alguma criança que gagueja na(s) sua(s) turma(s)? Sim Não Alguma vez teve um aluno que gagueja? Sim Não Tem filhos? Se sim, tem filhos com gaguez? Tem filhos que já tiveram gaguez?</p>	<p>Date: Education: Literary abilities: Location of qualification acquisition: Years of teaching experience: Circle the age group: 20-29 30-39 40-49 50-or more Do you currently have a child who stutters in your class? Yes No Have you ever had a child who stutters in your class? Yes No Do you have children? If yes, do you have children who stutter? Do you have children who have stuttered? Yes No</p>	<p>Date: Education level: Location of qualification acquisition: Years of teaching experience: Please make a circle of your age: 20-29 30-39 40-49 50-more Do you currently have a child who stutters in your class? Yes No Have you ever had a child who stutters in your class? Yes No Do you have children? If yes, do they stutter? Yes No Did your children ever stutter?</p>	<p>Date: Education: Highest Degree: State in which you hold certification: Number of years teaching experience: Circle age group: 20-29 30-39 49-49 50 or above Do you have a stuttering child presently in your classroom? Yes No Have you ever had a stuttering child as a student? Yes No Are you a parent? If so, do you have a child who stutters? Do you have a child who has ever stuttered?</p>
Instr.	Circule a opção que melhor representa a sua resposta a cada uma das seguintes afirmações.	Assinale uma resposta por cada afirmação, que reflita a sua reação à mesma.	Circule a opção que melhor representa a sua resposta a cada uma das seguintes afirmações.	Circle the option that best represents your answer to each of the following statements	please circle the option that best represents your response to each of the following statements.	Circle one response following each statement which best indicates your reaction to the statement.
Resp.	Concordo totalmente Concordo mais ou menos Não concordo, nem discordo Discordo mais ou menos Discordo totalmente	Concordo totalmente Concordo moderadamente Indeciso(a) Discordo moderadamente Discordo totalmente	Concordo totalmente Concordo mais ou menos Não concordo, nem discordo Discordo mais ou menos Discordo totalmente	Totally Agree Somewhat Agree I do not agree or disagree Somewhat Disagree Totally Disagree	Totally Agree More or less Agree Neither agree nor disagree Disagree more or less Totally Disagree	Strongly Agree Moderately Agree Undecided Moderately Disagree Strongly Disagree

Q1	O professor deve excluir um aluno com gaguez de exercícios de oralidade ou discussões de grupo.	Um professor deve dispensar uma criança que gagueja de discussões orais ou em grupo.	O professor deve dispensar a criança que gagueja de exercícios que envolvam a oralidade ou discussões de grupo.	The teacher must dismiss the child who stutters from exercises that involve speaking or group discussions.	The teacher must excuse the child who stutters from exercises that involve speaking or group discussions.	A teacher should exempt a stutterer from oral or group discussions.
Q2	Os professores devem fazer os possíveis por ignorar a gaguez dos seus alunos com disfluência.	Os professores devem ignorar a gaguez dos seus alunos com disfluência.	Os professores devem fazer os possíveis por ignorar a gaguez das crianças com disfluência.	Teachers should do their best to ignore the stuttering of children with disfluency.	Teachers should do their best to ignore the stuttering of children with disfluency.	Teachers would do best to ignore the stuttering of their disfluent students.
Q3	Os professores devem encorajar alunos com gaguez a seguirem carreiras profissionais que envolvam falar pouco.	Os professores devem encorajar as crianças com gaguez a seguir carreiras que não requeiram falar muito.	Os professores devem encorajar as crianças que gaguejam a seguirem carreiras profissionais que envolvam falar pouco.	Teachers should encourage children who stutter to pursue professional careers that involve less talking.	Teachers should encourage children who stutter to pursue careers that involve little speaking.	Teachers should encourage stutterers to pursue careers that demand little speaking.
Q4	É útil para alunos com gaguez que o seu professor complete palavras em que o aluno experiencia disfluência.	É útil para a criança que gagueja se o professor completar as palavras em que ela experiencia momentos de disfluência.	É útil para as crianças que gaguejam que o seu professor complete palavras em que a criança experiencia momentos de disfluência.	It is helpful for children who stutter to have the teacher completing their words in which the child experience moments of disfluency.	It is helpful for children who stutter to have their teacher complete words in which the child experiences moments of disfluency.	It is helpful to the stutterer for his teacher to complete words on which he experiences pronounced disfluency.
Q5	A gaguez nunca poderá ser totalmente curada.	A gaguez nunca pode ser totalmente curada.	A gaguez nunca poderá ser totalmente curada.	Stuttering can never be fully healed.	Stuttering can never be completely cured.	Stuttering can never be completely cured.
Q6	É boa política que os professores encorajem as crianças a repetir palavras gaguejadas até que as consigam pronunciar fluentemente.	É uma boa política os professores fazerem as crianças repetirem as palavras que gaguejam até conseguirem dizê-las fluentemente.	É boa política os professores encorajem as crianças a repetirem as palavras que gaguejam até conseguirem dizê-las fluentemente.	It is good policy for teachers to encourage children to repeat the words they stutter until saying them fluently.	It is good policy for teachers to encourage children to repeat the words they stutter until they can say them fluently.	It is a good policy for teachers to make children repeat stuttered words until they can speak them fluently.

Q7	Deve-se fazer com que crianças com gaguez se sintam diferentes das outras crianças.	As crianças que gaguejam devem estar conscientes de que são diferentes das outras crianças.	As crianças que gaguejam devem ser consciencializadas de que são diferentes das outras crianças.	Children who stutter should be made aware that they are different from other children.	Children who stutter should be made aware that they are different from other children.	Stutterers should be made aware that they are different from other children.
Q8	Aplicadas constantemente, as interrupções e ordens para não gaguejar são estratégias úteis para melhorar a fluência.	Se aplicadas consistentemente, interrupções e ordens para não gaguejar são técnicas úteis para aumentar a fluência.	Se aplicadas consistentemente, interrupções e ordens para não gaguejar são técnicas úteis para aumentar a fluência.	Constantly interrupting speech and reminding yourself not to stutter are useful strategies for increase fluency.	Constantly interrupting speech and reminding yourself not to stutter are useful strategies for increasing fluency.	Consistently applied, interruptions and commands not to stutter are useful techniques in increasing fluency.
Q9	As crianças são mais fluentes quando os professores insistem que a criança relaxe.	As crianças são mais fluentes quando os professores insistem em que elas relaxem o seu comportamento.	As crianças são mais fluentes quando os professores insistem que a criança relaxe.	Children are more fluent when teachers insist that the child relax.	Children are more fluent when teachers insist for a child to relax.	Children are more fluent when teachers insist on relaxation in the child's behavior.
Q10	Os professores têm de ser mais pacientes quando ensinam crianças que gaguejam.	Os professores precisam de ter uma paciência extra quando disciplinam crianças que gaguejam.	Os professores precisam de ter uma paciência extra quando disciplinam crianças que gaguejam.	Teachers need extra patience when disciplining children who stutter.	Teachers need extra patience when disciplining children who stutter.	Teachers need to exercise extra patience in disciplining children who stutter.
Q11	É importante os professores serem bons ouvintes quando lidam com crianças que gaguejam.	É importante os professores serem bons ouvintes quando lidam com crianças que gaguejam.	É importante os professores serem bons ouvintes quando lidam com crianças que gaguejam.	It is important for teachers to be good listeners when dealing with children who stutter.	It is important for teachers to be good listeners when dealing with children who stutter.	It is important for teachers to be good listeners in dealing with stutterers.
Q12	Ridicularizar é uma reação humanamente comum à gaguez e pode não influenciar negativamente a fala da pessoa com gaguez. Assim sendo, a criança com gaguez deve estar preparada e deve aprender a aceitar a ridicularização.	Troçar é uma reação humana comum à gaguez e pode não afetar significativamente o discurso da criança com gaguez. Por isso, a criança que gagueja deve aprender a aceitá-lo e estar preparada para tal.	Ridicularizar é uma reação humanamente comum à gaguez e pode não influenciar negativamente a fala da criança que gagueja. Assim sendo, a criança com gaguez deve estar preparada e deve aprender a aceitar a ridicularização.	Ridiculing is a humanly common reaction to stuttering and may not negatively influence the speech of the child who stutters. Therefore, the child who stutters must be prepared and must learn to accept ridicule.	Ridiculing is a humanly common reaction to stuttering and may not negatively influence the speech of the child who stutters. Therefore, the child who stutters must be prepared and must learn to accept this.	Ridicule is a common human reaction to stuttering and may not significantly affect the stutterer's speech. Therefore, the stuttering child should learn to accept it and expect it.

Q13	Os professores têm pouca influência na atitude da criança com gaguez relativamente à sua gaguez; a criança desenvolve a maioria das suas atitudes independentemente.	Os professores têm relativamente pouca influência nas atitudes da criança que gagueja; a criança desenvolve a maioria das suas próprias atitudes de forma independente.	Os professores têm relativamente pouca influência nas atitudes da criança que gagueja; a criança desenvolve a maioria das suas atitudes de forma independente.	Teachers have relatively little influence on the attitudes of the child who stutters; the child develops most of its attitudes independently.	Teachers have relatively little influence on the attitudes of the child who stutters; the child develops most of his attitudes independently.	Teachers have relatively little influence on the stutterer's attitudes toward stuttering; the child develops most of his own attitudes independently.
Q14	Por norma, crianças com gaguez adaptam-se melhor ao seu problema da fala se forem encorajadas a discutir abertamente os seus sentimentos em relação à gaguez.	Crianças que gaguejam farão provavelmente uma melhor adaptação ao seu problema se forem encorajadas a discutir abertamente os seus sentimentos associados à gaguez.	Por norma, crianças que gaguejam adaptam-se melhor ao seu problema da fala se forem encorajadas a discutir abertamente os seus sentimentos em relação à gaguez.	As a rule, children who stutter can adapt better to their speech problem if they are openly encouraged to discuss their feelings about stuttering.	Generally, children who stutter adapt better to their speech problem if they are encouraged to openly discuss their feelings about stuttering.	Children who stutter will probably make a better adjustment to their problem if they are encouraged to discuss openly their feelings about stuttering.
Q15	É normal os professores se sentirem envergonhados quando falam com uma criança com gaguez.	É natural os professores sentirem-se constrangidos ao falarem com uma criança que gagueja.	É natural os professores sentirem-se constrangidos quando falam com uma criança que gagueja.	It is natural for teachers to feel embarrassed when they talk to a child who stutters.	It is natural for teachers to feel embarrassed when talking to a child who stutters.	It is natural for teachers to feel embarrassment when speaking to a stuttering child.
Q16	É aconselhável que os professores sugiram à criança com gaguez evitar determinadas situações de conversação que possam ser difíceis.	É recomendável que os professores sugiram às crianças que gaguejam que evitem certas situações de fala mais difícil.	É recomendável que os professores sugiram às crianças que gaguejam que evitem certas situações de fala que possam ser difíceis.	It is recommended that teachers suggest to the child who stutters to avoid certain speech situations that can be hard.	It is recommended that teachers suggest to the child who stutters to avoid certain speech situations that may be difficult.	It is advisable for teachers to suggest that stutterers avoid certain difficult speaking situations.
Q17	É útil encorajar a criança com gaguez a falar rápido para que as outras pessoas notem menos a sua gaguez.	É útil encorajar a criança que gagueja a falar mais rápido para que as pessoas não reparem tanto na sua gaguez.	É útil encorajar a criança que gagueja a falar rápido para que as outras pessoas não reparem tanto na sua gaguez.	It is helpful to encourage a child who stutters to speak quickly so other people do not notice so much their stuttering.	It is helpful to encourage the child who stutters to speak quickly so that other people do not notice his stuttering so much.	It is helpful to encourage the stutterer to speak rapidly so that people will notice the stuttering less.
Q18	Punir a gaguez ajuda a aumentar a fluência da fala.	Castigar comportamentos de gaguez melhora a fluência do discurso.	Punir a gaguez ajuda a aumentar a fluência do discurso.	Punishing stuttering helps to increase speech fluency.	Punishing stuttering helps to increase speech fluency.	Punishing stuttering behavior will increase fluent speech.
Q19	No geral, as pessoas com gaguez são tão socialmente bem-educadas quanto as pessoas sem gaguez.	No geral, pessoas que gaguejam são tão socialmente educadas como as pessoas que não gaguejam.	No geral, as crianças que gaguejam são tão socialmente bem-educadas quanto as crianças que não gaguejam.	Usually, children who stutter are as socially well-mannered as children who do not stutter.	In general, children who stutter are just as socially well-mannered as children who do not stutter.	In general, stutterers are as polite socially as non-stutterers.

Q20	Não se pode esperar que as pessoas com gaguez sejam tão bem-sucedidas academicamente quanto as pessoas sem gaguez.	Não se pode esperar que alunos que gaguejam tenham um desempenho acadêmico tão bom como o dos alunos que não gaguejam.	Não se pode esperar que as crianças que gaguejam sejam tão bem-sucedidas academicamente quanto as crianças que não gaguejam.	Children who stutter cannot be expected to be as academically successful as for children who do not stutter.	Children who stutter cannot be expected to be as academically successful as children who do not stutter.	Stutterers cannot be expected to perform as well academically as non-stutterers.
Q21	Existem vários graus de gravidade de gaguez.	A gaguez tem vários graus de severidade.	Existem vários graus de severidade de gaguez.	There are several degrees of stuttering severity.	There are a variety of degrees of stuttering severity.	There are various degrees of stuttering severity.
Q22	Não existe relação direta entre o medo e a gaguez.	Não há relação entre medo e gaguez.	Não existe relação direta entre o medo e a gaguez.	There is no direct relationship between fear and stuttering.	There is no direct relationship between fear and stuttering.	There is no relationship between fear and stuttering.
Q23	No geral, pode-se considerar que os alunos com gaguez são psicologicamente diferentes de alunos que não gaguejam.	Alunos que gaguejam, no geral, podem ser considerados como sendo psicologicamente diferentes dos que falam normalmente.	No geral, pode considerar-se que as crianças que gaguejam são psicologicamente diferentes das crianças que não gaguejam.	Usually, children who stutter can be considered to be psychologically different from those children who do not stutter.	In general, children who stutter can be considered to be psychologically different from children who do not stutter.	Stutterers can in general be considered as being psychologically different from normal speaking students.
Q24	Muitas crianças gaguejam como estratégia para chamar à atenção.	Muitas crianças gaguejam como um mecanismo para receberem atenção.	Muitas crianças gaguejam como estratégia para chamar à atenção.	Many children stutter as a strategy to get attention.	Many children stutter as a strategy to get attention.	Many children stutter as an attention getting device.
Q25	Punir a criança com gaguez pode piorar o seu problema da fala.	Castigar a criança que gagueja pode provocar um agravamento do problema de fala.	Punir a criança que gagueja pode piorar o seu problema da fala.	Punishing a child who stutters can make their speech problem worse.	Punishing a child who stutters can make their speech problem worse.	Punishment of the stuttering child could create a worsening of the speech problem.
Q26	Os professores devem incentivar a pessoa com gaguez a pensar antes de falar.	Os professores devem avisar a criança que gagueja a pensar antes de falar.	Os professores devem avisar a criança que gagueja a pensar antes de falar.	Teachers should counsel the child who stutters to think before speaking.	Teachers should advise the child who stutters to think before speaking.	Teachers should caution the stutterer to think before he speaks.
Q27	Os professores têm muito pouca influência no desenvolvimento da gaguez uma vez que a gaguez provavelmente predisposta antes no parto.	Os professores têm relativamente pouca influência no desenvolvimento da gaguez, uma vez que provavelmente há uma predisposição para a gaguez antes ou no momento do nascimento.	Os professores têm relativamente pouca influência no desenvolvimento da gaguez, uma vez que provavelmente há uma predisposição para a gaguez, antes ou no momento do nascimento.	Teachers have relatively little influence on the development of stuttering, as there is likely a predisposition to stutter, either before or at birth.	Teachers have relatively little influence on the development of stuttering, as there is likely to be a predisposition to stutter, either before or at birth.	Teachers have relatively little influence on the development of stuttering since stuttering is probably predisposed at or before birth.

Q28	Os professores devem incentivar a pessoa com gaguez a respirar fundo antes de falar.	Os professores devem aconselhar a criança que gagueja a respirar fundo antes de falar.	Os professores devem aconselhar a criança que gagueja a respirar fundo antes de falar.	Teachers should advise a child who stutters to take a deep breath before speaking.	Teachers should advise a child who stutters to take a deep breath before speaking.	Teachers should advise the stutterer to take a deep breath before speaking.
Q29	É útil para crianças com gaguez serem educadas sobre os factos da gaguez.	É útil para as crianças que gaguejam aprenderem alguns factos sobre a gaguez.	É útil para as crianças que gaguejam aprenderem alguns factos sobre a gaguez.	It is helpful for children who stutter to learn some facts about stuttering.	It is helpful for children who stutter to learn some facts about stuttering.	It is helpful for stuttering children to be educated on the facts of stuttering.
Q30	Os professores têm um papel importante no processo de ajudar a criança a se ajustar ao seu problema da fala.	Os professores são influências importantes no processo global de ajuda à criança na adaptação ao seu problema de fala.	Os professores têm um papel importante no processo de ajudar a criança a ajustar-se ao seu problema da fala.	Teachers have an important role in helping children adjust to their speech problem.	Teachers play an important role in helping children adjust to their speech problem.	Teachers are important influences in the overall process of helping the child adjust to his speech problem.
Q31	Não é tão importante encorajar a pessoa com gaguez a enveredar pelo ensino superior quanto a pessoa sem gaguez.	Encorajar para uma maior escolaridade, no geral, não é tão importante quanto para uma criança que não gagueja.	Encorajar para uma maior escolaridade, no geral, não é tão importante quanto para uma criança que não gagueja.	Encouraging a higher school level is generally not as important as it is for a child who don't stutter.	Encouraging further schooling is generally not as important as it is for a child who does not stutter.	Encouragement for a higher education is in general not as important for the stutterer as for the non-stutterer.
Q32	No geral, as pessoas com gaguez não são tão responsáveis quanto as pessoas sem gaguez.	Crianças que gaguejam não são, geralmente, tão responsáveis como as que não gaguejam.	No geral, as crianças que gaguejam não são tão responsáveis quanto as crianças que não gaguejam.	Usually, children who stutter are not as responsible as children who do not stutter.	In general, children who stutter are not as responsible as children who do not stutter.	Stutterers are generally not as responsible as non-stutterers.
Q33	É expectável que, ocasionalmente, os professores fiquem zangados com os seus alunos com gaguez devido à sua gaguez.	É esperado que, de vez em quando, um professor fique zangado com os seus alunos que gaguejam, por gaguejarem.	É expectável que, ocasionalmente, os professores fiquem irritados com as crianças que gaguejam, por estas gaguejarem.	It is expected that occasionally teachers will be irritated by children who stutter, for they stutter.	It is to be expected that occasionally teachers will be irritated by children who stutter because they stutter.	It should be expected that teachers will on occasion get angry at their stuttering students for stuttering.
Q34	A gaguez pode ser encarada como um sinal preliminar de fraqueza de carácter.	A gaguez pode ser vista como um sinal preliminar de fraqueza de carácter.	A gaguez pode ser encarada como um sinal preliminar de fraqueza de carácter.	Stuttering can be seen as a preliminary sign of character weakness.	Stuttering can be seen as a preliminary sign of character weakness.	Stuttering may be viewed as a preliminary sign of character weakness.
Q35	Os professores devem considerar como sua responsabilidade organizar terapia para os seus alunos com dificuldades na fluência.	Os professores devem considerar da sua responsabilidade a obtenção de terapias para os seus alunos com disfluência.	Os professores devem considerar como sua responsabilidade o encaminhamento das crianças com dificuldades de fluência para as terapias.	Teachers should consider as their responsibility referring children with fluency difficulties for therapies.	Teachers should consider their responsibility to refer children with fluency difficulties to therapies.	Teachers should consider it their responsibility to make therapy arrangements for their disfluent students.

Q36	Deve haver mais tolerância aquando da avaliação do desempenho académico dos alunos com gaguez.	A avaliação do desempenho académico de um aluno que gagueja deve ter adaptações.	Deve haver mais tolerância aquando da avaliação do desempenho académico das crianças que gaguejam.	There should have more tolerance when assessing the academic performance of children who stutter.	There should be more tolerance when assessing the academic performance of children who stutter.	Allowances should be made in the evaluation of a stutterer's academic performance.
-----	--	--	--	---	---	--

Anexo 8 – Grelha de comparação do novo processo de tradução, retrotradução e versão pré-final do instrumento

Item	Original	T3	RT3	Versão pré-final
Título	Teacher Attitudes Toward Stuttering	Atitudes dos Professores Relativamente à Gaguez	Teacher Attitudes Toward Stuttering	Atitudes dos Professores Relativamente à Gaguez
Dem	<p>Date: Education: Highest Degree: State in which you hold certification: Number of years teaching experience: Circle age group: 20–29 30–39 49–49 50 or above Do you have a stuttering child presently in your classroom? Yes No Have you ever had a stuttering child as a student? Yes No Are you a parent? If so, do you have a child who stutters? Do you have a child who has ever stuttered?</p>	<p>Data: Educação: Qualificação Superior:/maior grau Estado no qual pode exercer a profissão: Número de anos de experiência no ensino: Circule a faixa etária: 20–29 30–39 40–49 50 ou mais Neste momento tem alguma criança que gagueja na(s) sua(s) turma(s)? Sim Não Alguma vez teve um aluno que gagueja? Sim Não Tem filhos? Se sim, tem filhos com gaguez? Tem filhos que já tiveram gaguez?</p>	<p>Date: Education: Higher Qualification/highest degree State in which you can practice the profession Number of years teaching experience: Circle age group: 20–29 30–39 49–49 50 or above Do you have a stuttering child presently in your classroom? Yes No Have you ever had a stuttering child as a student? Yes No Are you a parent? If so, do you have a child who stutters? Do you have a child who has ever stuttered?</p>	<p>Data: Habilitações académicas (grau académico mais elevado): Número de anos de experiência no ensino: Assinale a faixa etária: 20–29 30–39 40–49 50 ou mais Na sua turma tem algum aluno que gagueja? Sim Não Alguma vez teve um aluno que gagueja? Sim Não Tem filhos? Se sim, tem filhos que gaguejam? Tem filhos que já tenham gaguejado?</p>
Instr.	Circle one response following each statement which best indicates your reaction to the statement.	Circule a opção que melhor representa a sua reação a cada uma das seguintes afirmações.	Circle the option that best represents your reaction to each of the following statements.	Assinale a opção que melhor representa a sua reação a cada uma das seguintes afirmações.

Item	Original	T3	RT3	Versão pré-final
Resp.	Strongly Agree Moderately Agree Undecided Moderately Disagree Strongly Disagree	Concordo totalmente Concordo moderadamente Indeciso(a) Discordo moderadamente Discordo totalmente	Strongly Agree Moderately Agree Undecided Moderately Disagree Strongly Disagree	Concordo totalmente Concordo em parte Indeciso(a) Discordo em parte Discordo totalmente
Q1	A teacher should exempt a stutterer from oral or group discussions.	Um professor deve dispensar uma criança que gagueja de discussões orais ou em grupo.	A teacher should dismiss a child who stutters from oral or group discussions.	Um professor deve dispensar o aluno que gagueja de discussões orais ou em grupo.
Q2	Teachers would do best to ignore the stuttering of their disfluent students.	O que os professores fariam melhor era ignorar a gaguez dos seus estudantes disfluente	What teachers would do best is to ignore the stuttering of their disfluent students.	O que os professores fariam melhor era ignorar a gaguez dos seus alunos que gaguejam.
Q3	Teachers should encourage stutterers to pursue careers that demand little speaking.	Os professores devem encorajar as crianças que gaguejam a seguirem carreiras profissionais que exijam falar pouco.	Teachers should encourage children who stutter to pursue careers that require little speaking.	Os professores devem encorajar os alunos que gaguejam a seguirem carreiras profissionais que exijam falar pouco.
Q4	It is helpful to the stutterer for his teacher to complete words on which he experiences pronounced disfluency.	É útil para as crianças que gaguejam que o seu professor complete palavras em que a criança experiencia uma disfluência muito evidente.	It is helpful for children who stutter to have their teacher complete words in which the child experiences very evident disfluency.	É útil para os alunos que gaguejam que o professor complete as palavras em que a criança experiencia uma disfluência muito evidente.
Q5	Stuttering can never be completely cured.	A gaguez nunca poderá ser totalmente curada.	Stuttering can never be completely cured.	A gaguez nunca poderá ser totalmente curada.
Q6	It is a good policy for teachers to make children repeat stuttered words until they can speak them fluently.	É boa política os professores fazerem com que as crianças repitam as palavras gaguejadas até	It is good policy for teachers to have children repeat the stuttered words until they can say them fluently.	É boa política os professores fazerem com que os alunos repitam as palavras gaguejadas até conseguirem dizê-las fluentemente.

Item	Original	T3	RT3	Versão pré-final
		conseguirem dizê-las fluentemente.		
Q7	Stutterers should be made aware that they are different from other children.	As crianças que gaguejam devem ser consciencializadas de que são diferentes das outras crianças.	Children who stutter should be made aware that they are different from other children.	Os alunos que gaguejam devem ser consciencializados de que são diferentes das outras crianças.
Q8	Consistently applied, interruptions and commands not to stutter are useful techniques in increasing fluency.	Consistentemente aplicadas, interrupções e ordens para não gaguejar são técnicas úteis para aumentar a fluência.	Consistently applied, interruptions and orders not to stutter are useful techniques for increasing fluency.	Consistentemente aplicadas, interrupções e indicações para não gaguejar são técnicas úteis para aumentar a fluência.
Q9	Children are more fluent when teachers insist on relaxation in the child's behavior.	As crianças são mais fluentes quando os professores insistem em que elas relaxem o seu comportamento.	Children are more fluent when teachers insist that they must relax their behavior.	Os alunos são mais fluentes quando os professores insistem em que eles relaxem.
Q10	Teachers need to exercise extra patience in disciplining children who stutter.	Os professores precisam de ter paciência extra quando disciplinam crianças que gaguejam.	Teachers need extra patience when disciplining children who stutter.	Os professores precisam de ter mais paciência quando disciplinam alunos que gaguejam.
Q11	It is important for teachers to be good listeners in dealing with stutterers.	É importante os professores serem bons ouvintes quando lidam com crianças que gaguejam.	It is important for teachers to be good listeners when dealing with children who stutter.	É importante os professores serem bons ouvintes quando lidam com alunos que gaguejam.

Item	Original	T3	RT3	Versão pré-final
Q12	Ridicule is a common human reaction to stuttering and may not significantly affect the stutterer's speech. Therefore, the stuttering child should learn to accept it and expect it.	Ridicularizar é uma reação humana comum à gaguez e pode não afetar de forma significativa a fala da criança que gagueja. Assim sendo, a criança que gagueja deve aprender a aceitá-la e a esperá-la.	Ridiculing is a common human reaction to stuttering and may not significantly affect the speech of a child who stutters. Therefore, the child who stutters must learn to accept it and to expect it.	Ridicularizar é uma reação humana comum à gaguez e pode não afetar de forma significativa a fala da criança que gagueja. Assim sendo, o aluno que gagueja deve aprender a aceitar e a esperar a ridicularização.
Q13	Teachers have relatively little influence on the stutterer's attitudes toward stuttering; the child develops most of his own attitudes independently.	Os professores têm relativamente pouca influência nas atitudes da criança em relação à sua gaguez; a criança que gagueja desenvolve a maioria das suas atitudes de forma independente.	Teachers have relatively little influence on children's attitudes toward their stuttering; the child who stutters develops most of his attitudes independently.	Os professores têm relativamente pouca influência nas atitudes do aluno em relação à sua gaguez; o aluno que gagueja desenvolve a maioria das suas atitudes de forma independente.
Q14	Children who stutter will probably make a better adjustment to their problem if they are encouraged to discuss openly their feelings about stuttering.	Crianças que gaguejam farão provavelmente uma melhor adaptação ao seu problema se forem encorajadas a discutir abertamente os seus sentimentos acerca da gaguez.	Children who stutter are likely to adapt better to their problem if they are encouraged to openly discuss their feelings about stuttering.	Alunos que gaguejam farão provavelmente uma melhor adaptação à sua gaguez se forem encorajados a discutir abertamente os seus sentimentos acerca da mesma.
Q15	It is natural for teachers to feel embarrassment when speaking to a stuttering child.	É natural os professores sentirem-se constrangidos quando falam com uma criança que gagueja.	It is natural for teachers to feel self-conscious when they talk to a child who stutters.	É natural os professores sentirem-se constrangidos quando falam com um aluno que gagueja.

Item	Original	T3	RT3	Versão pré-final
Q16	It is advisable for teachers to suggest that stutterers avoid certain difficult speaking situations.	É recomendável que os professores sugiram à criança que gagueja que evite certas situações de fala que possam ser difíceis.	It is recommended that teachers suggest to the child who stutters to avoid certain speech situations that may be difficult.	É recomendável que os professores sugiram ao aluno que gagueja que evite certas situações de fala difíceis.
Q17	It is helpful to encourage the stutterer to speak rapidly so that people will notice the stuttering less.	É útil encorajar a criança que gagueja a falar rápido para que as outras pessoas não reparem tanto na sua gaguez.	It is helpful to encourage a child who stutters to speak quickly so that other people do not notice his stuttering so much.	É útil encorajar o aluno que gagueja a falar rápido para que as outras pessoas reparem menos na sua gaguez.
Q18	Punishing stuttering behavior will increase fluent speech.	Punir o comportamento de gaguez aumentará a fala fluente.	Punishing stuttering behavior will increase fluent speech.	Punir os comportamentos de gaguez aumentará a fluência da fala.
Q19	In general, stutterers are as polite socially as non-stutterers.	No geral, as crianças que gaguejam são tão bem-educadas socialmente como as crianças que não gaguejam.	In general, children who stutter are just as socially educated as children who do not stutter.	No geral, os alunos que gaguejam são socialmente tão bem-educados como os alunos que não gaguejam.
Q20	Stutterers cannot be expected to perform as well academically as non-stutterers.	Não se pode esperar que as crianças que gaguejam sejam tão bem-sucedidas academicamente quanto as crianças que não gaguejam.	Children who stutter cannot be expected to be as academically successful as children who do not stutter.	Não se pode esperar que os alunos que gaguejam sejam academicamente tão bem-sucedidos quanto os alunos que não gaguejam.
Q21	There are various degrees of stuttering severity.	Existem vários graus de gravidade de gaguez.	There are varying degrees of stuttering severity.	Existem vários graus de gravidade de gaguez.
Q22	There is no relationship between fear and stuttering.	Não existe relação entre o medo e a gaguez.	There is no relationship between fear and stuttering.	Não existe relação entre o medo e a gaguez.

Item	Original	T3	RT3	Versão pré-final
Q23	Stutterers can in general be considered as being psychologically different from normal speaking students.	No geral, pode considerar-se que as crianças que gaguejam são psicologicamente diferentes das crianças que não gaguejam.	In general, children who stutter can be considered to be psychologically different from children who do not stutter.	No geral, pode considerar-se que os alunos que gaguejam são psicologicamente diferentes dos alunos que não gaguejam.
Q24	Many children stutter as an attention getting device.	Muitas crianças gaguejam como um mecanismo para receberem atenção.	Many children stutter as a mechanism for getting attention.	Muitos alunos gaguejam como forma de receberem atenção.
Q25	Punishment of the stuttering child could create a worsening of the speech problem.	Punir a criança que gagueja pode provocar um agravamento do problema de fala.	Punishing a child who stutters can make the speech problem worse.	Punir o aluno que gagueja pode provocar um agravamento do problema de fala.
Q26	Teachers should caution the stutterer to think before he speaks.	Os professores devem avisar a criança que gagueja para pensar antes de falar.	Teachers should advise the child who stutters to think before speaking.	Os professores devem alertar o aluno que gagueja para pensar antes de falar.
Q27	Teachers have relatively little influence on the development of stuttering since stuttering is probably predisposed at or before birth.	Os professores têm relativamente pouca influência no desenvolvimento da gaguez, uma vez que provavelmente há uma predisposição para a gaguez, antes ou no momento do nascimento.	Teachers have relatively little influence on the development of stuttering, as there is likely to be a predisposition to stutter, either before or at birth.	Os professores têm pouca influência no desenvolvimento da gaguez, uma vez que há uma predisposição para a gaguez.
Q28	Teachers should advise the stutterer to take a deep breath before speaking.	Os professores devem aconselhar a criança que gagueja a respirar fundo antes de falar.	Teachers should advise a child who stutters to take a deep breath before speaking.	Os professores devem aconselhar o aluno que gagueja a respirar fundo antes de falar.
Q29	It is helpful for stuttering children to be educated on the	É útil para as crianças que gaguejam serem ensinadas sobre	It is helpful for children who stutter to be taught facts about stuttering.	É útil para os alunos que gaguejam aprenderem factos acerca da gaguez.

Item	Original	T3	RT3	Versão pré-final
	facts of stuttering.	factos acerca da gaguez.		
Q30	Teachers are important influences in the overall process of helping the child adjust to his speech problem.	Os professores são influências importantes no processo global de ajuda à criança na adaptação ao seu problema de fala.	Teachers are important influences in the overall process of helping children adapt to their speech problem.	Os professores são influências importantes no processo de ajuda ao aluno na adaptação ao seu problema de fala.
Q31	Encouragement for a higher education is in general not as important for the stutterer as for the non-stutterer.	De uma forma geral, encorajar para uma maior escolaridade não é tão importante para a criança que gagueja como para a criança que não gagueja.	Generally speaking, encouraging more schooling is not as important for a child who stutters as it is for a child who does not stutter.	De uma forma geral, encorajar para um maior nível de escolaridade não é tão importante para o aluno que gagueja como para o aluno que não gagueja.
Q32	Stutterers are generally not as responsible as non-stutterers.	Crianças que gaguejam não são, geralmente, tão responsáveis como as que não gaguejam.	Children who stutter are generally not as responsible as non-stutterers.	Geralmente, os alunos que gaguejam não são tão responsáveis como os que não gaguejam.
Q33	It should be expected that teachers will on occasion get angry at their stuttering students for stuttering.	É expectável que, ocasionalmente, os professores fiquem zangados com as crianças que gaguejam por estas gaguejarem.	It is to be expected that teachers occasionally become angry with children who stutter because they stutter.	É expectável que, ocasionalmente, os professores fiquem zangados com os alunos que gaguejam por estes gaguejarem.
Q34	Stuttering may be viewed as a preliminary sign of character weakness.	A gaguez pode ser vista como um sinal preliminar de uma personalidade fraca.	Stuttering can be seen as a preliminary sign of a weak personality.	A gaguez pode ser vista como um indício de uma personalidade fraca.
Q35	Teachers should consider it their responsibility to make therapy arrangements for their disfluent students.	Os professores devem considerar da sua responsabilidade a obtenção de terapias para os seus alunos que gaguejam.	Teachers should consider it their responsibility to obtain therapies for their students who stutter.	Os professores devem considerar que é da sua responsabilidade a sinalização para terapia dos alunos que gaguejam.

Item	Original	T3	RT3	Versão pré-final
Q36	Allowances should be made in the evaluation of a stutterer's academic performance.	A avaliação do desempenho académico de um aluno que gagueja deve ter adaptações.	The evaluation of the academic performance of a student who stutters must have adaptations.	Devem ser feitas adaptações na avaliação do desempenho académico do aluno que gagueja.

Anexo 9 – Brochura com factos sobre a gaguez



CAUSAS

- Genéticas
- Neurofisiológicas
- Ambientais

TRATAMENTO

O Terapeuta da Fala é o profissional de saúde responsável pela avaliação e intervenção na gaguez.

A intervenção atempada é fundamental para que a criança consiga lidar com as dificuldades que apresenta ao nível da fluência e para a partilha de estratégias com a família e com os educadores de infância.

O QUE É A GAGUEZ?

A perturbação da fluência com início na infância (gaguez) é considerada uma perturbação do neurodesenvolvimento, no subgrupo das perturbações de comunicação, caracterizada por uma perturbação na fluência normal e produção motora da fala, incluindo sons ou sílabas repetitivas, prolongamento do som de consoantes ou vogais, palavras fragmentadas, bloqueios ou produção de palavras com um excesso de tensão física.



GAGUEZ DO DESENVOLVIMENTO

A fala da criança poderá apresentar disfluências normais (hesitações, repetições, pausas). Na maioria das crianças estas disfluências ocorrem de forma pontual no período de aquisição do desenvolvimento da linguagem entre os 2 e os 5 anos de idade, sendo que passando este período aproximadamente 75% a 85% das crianças adquirem uma fluência normal.



FATORES DE RISCO

- Sexo masculino (maior prevalência no sexo masculino, numa proporção de 3 a 4 rapazes para 1 rapariga)
- Ter familiares com gaguez
- Reação da criança à sua própria fala
- Reação da família à fala da criança
- Ter outros problemas de linguagem e fala

PARA MAIS INFORMAÇÕES SOBRE GAGUEZ:



- Centro de tratamento de gaguez
- Speechcare
- Associação Portuguesa de Gagos



O educador de infância pode fazer a diferença na gaguez!

- Demonstre interesse em escutar a criança que gagueja
- Mantenha o contacto ocular nos momentos de gaguez
- Não demonstre impaciência ou irritação
- Promova o silêncio enquanto cada criança fala
- Incentive a criança que gagueja a participar nas atividades orais
- Reduza a quantidade e a extensão das questões que coloca à criança



Panfleto elaborado pelas
Terapeutas da Fala:

Diana Santos Silva
Elsa Marta Soares